



CEM
Centro de
Estudios
Mineduc



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación
Centro de Estudios
Ministerio de Educación

INFORME FINAL PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DESARROLLO LECTOR DE DOCENTES DE EXCELENCIA EN DISTINTAS DISCIPLINAS: UNA CARTOGRAFÍA EN ESCUELAS BÁSICAS DE LA ARAUCANÍA

Institución principal: Pontificia Universidad Católica de Chile
En alianza con: Universidad Católica de Temuco, Fundación Ibáñez-Atkinson
Investigadora principal: María Constanza Errázuriz Cruz
Equipo de investigación: Andrea Cocio Seguel, Omar Davison Toro, Claudia Vásquez Ortiz
PROYECTO FONIDE FON1900019

Monto adjudicado: \$ 43.912.777
Número de decreto: 1329
Fecha del decreto: 24.11.2020
Incorporación o no de enfoque de género: Sí
Tipo de metodología empleada: Cualitativa
Contraparte técnica: María Loreto Lamas (CPEIP), Alberto Sthioul (CEM).

Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	5
2. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN	7
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	12
4. METODOLOGÍA	12
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	18
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	234
7. RECOMENDACIONES PRELIMINARES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS	243
REFERENCIAS	246

RESUMEN¹

Las prácticas docentes de lectura en Chile son, según la evidencia disponible, predominantemente reproductivas y presentan un limitado desafío cognitivo. Es por ello que el objetivo de la investigación fue analizar las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura en distintas disciplinas de profesores de excelencia de educación básica en relación con cada contexto áulico y disciplinar, para reconocer sus principales características, considerando las perspectivas de docentes y estudiantes. Respecto de la metodología, el diseño fue un estudio de casos múltiples descriptivo y cualitativo y los participantes fueron 11 docentes de 6 escuelas públicas de La Araucanía, Chile, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas, se observaron 27 clases en línea y presenciales de 9 de ellos y a cuyos estudiantes se aplicaron una encuesta de actitudes de lectura y un grupo de discusión. En relación con los resultados, se identificó que los/las docentes se centran más en acompañar y motivar la lectura que en enseñar estrategias específicas y que ofrecen espacios de diálogo para mediarla, aunque, en general, aún predomina en ellos un enfoque generalista y poco disciplinar de la lectura. Asimismo, en sus prácticas se identificaron un predominio de ciclos IRE - aunque hay profesoras que muestran numerosos patrones IRF y dialógicos- de preguntas abiertas inferenciales y de la lectura compartida. A la vez sus estudiantes valoran algunas prácticas pedagógicas, pero ansían leer otros formatos de textos de su preferencia. Finalmente, se destaca que los aspectos positivos de este profesorado destacado podrían contribuir a las prácticas pedagógicas de otros/as docentes.

Palabras clave: mediación lectora, lectura, prácticas docentes, interacciones de aula, fomento lector, enseñanza en pandemia

¹ Agradecemos el financiamiento del Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FON1900019 *Prácticas pedagógicas de desarrollo lector de docentes de excelencia en distintas disciplinas: Una cartografía en escuelas básicas de La Araucanía*) y la colaboración de los y las Directores/ras y el profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las prioridades de una educación de calidad es desarrollar las competencias de lectura, pero no solo porque sean importantes en sí mismas, sino porque son determinantes para el aprendizaje en todas las áreas del saber, pues son susceptibles de ser herramientas epistémicas mediadoras del conocimiento (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2013; Errázuriz, 2014, 2016, 2017a; Errázuriz & Fuentes, 2012; Street & Street, 1995; Tolchinsky & Simó, 2001), así como también resultan determinantes para hacerse parte de una comunidad de práctica (Clarence & Bharuthram, 2015; Shanahan & Shanahan, 2012, 2008). A la mencionada relevancia, se suman los efectos cognitivos beneficiosos de la cantidad de lectura en la mente de las personas (Cunningham & Stanovich, 1998) y que el desarrollo de la literacidad² es indispensable para la formación de ciudadanos responsables en sociedades democráticas y sostenibles (Cassany, 2006; Unesco, 2017), tal como plantea el Plan Nacional de la Lectura, pues señala que lectura es un derecho social (CNCA, 2015). En efecto, las últimas propuestas de Educación de la Mesa Social Covid-19 han afirmado la relevancia de iniciativas de integración curricular e interdisciplinar en tiempos de emergencia, que promuevan el bienestar, la formación integral y valórica, las competencias para el siglo XXI como la comunicación oral y escrita y el fomento lector (Claro & Mizala, 2020).

No obstante, a pesar de la importancia de la literacidad para la formación, se presentan grandes carencias en este ámbito en estudiantes del sistema escolar chileno, lo que ha sido confirmado por varias evaluaciones como PISA 2015 y PIRLS 2016 e investigaciones (Errázuriz, 2017b, 2019; Errázuriz et al., 2018; OECD, 2016). De hecho, se ha comprobado que a medida que el estudiantado del sistema escolar avanza de grado, la lectura es percibida como menos motivante y con un fuerte carácter de obligatoriedad, además de decaer su rendimiento lector y existir una brecha de género a favor de las niñas (Errázuriz et al., 2018; Latorre, 2014; CNCA, 2014). Asimismo, existen varios datos sobre las dificultades y bajo rendimiento que tienen en lectura estudiantes universitarios del área de educación (Errázuriz, 2017b, 2019; Errázuriz & Fuentes, 2012). A dicho diagnóstico, se suman las diversas evidencias que dan cuenta del nivel de inequidad y segregación de nuestro sistema educativo (Cepal, 2007; Elacqua, 2009; Ezcurra, 2011; Orealc, 2013; Unesco, 2009; Valenzuela et al., 2014), el que está enfrentando tres desafíos en materia de inequidad: la desigualdad educacional en los distintos contextos socioeconómicos, la inclusión del alumnado de pueblos originarios y la reciente incorporación de estudiantes migrantes. En consecuencia, es necesario aminorar la brecha de oportunidades de aprendizaje en el contexto escolar, considerando que la desigualdad no comienza en la escuela, sino que se reproduce desde el hogar, del capital cultural heredado y la marginación social de otros registros lingüísticos (Brunner, 2011), lo cual obstaculiza la adquisición del lenguaje y el desarrollo de la literacidad. De hecho, también el gusto por la lectura es transmitido en primer lugar por la familia y se ha demostrado que existe una asociación entre nivel educacional de la familia y su índice de literacidad (Susperreguy et al., 2007), antecedente de gran relevancia debido a que los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura -tanto en la educación escolar como superior- tienden a ser buenos lectores y tener un mayor rendimiento académico (Errázuriz et al., 2020; Errázuriz et al., 2018; Guthrie et al., 2007; Muñoz et al., 2016; OECD, 2014; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016). Además, sabemos que la educación escolar es determinante para definir la posición que ocupan las personas y los grupos sociales en el mundo laboral (PNUD, 2017).

² De acuerdo con Cassany (2006), literacidad alude a las prácticas letradas desde una perspectiva sociocultural y crítica, considerando el contexto, la comunidad y los géneros discursivos que circulan en él, los roles de lector y escritor y las representaciones culturales de las comunidades.

Por último, si se considera, por una parte, que incluso algunas de las buenas prácticas de enseñanza de la lectura en el contexto escolar chileno han demostrado ser mayoritariamente reproductivas, con presencia de preguntas cerradas, de bajo desafío cognitivo y un dominio del discurso docente (Bustos et al., 2017; Iturra, 2014; Medina et al., 2014) y que, por otra parte, los patrones de las prácticas de enseñanza de la lectura en Chile y en muchos lugares del mundo tienen un predominio de la estructura poco participativa de Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE) (Mehan, 1998), se hace imperativo reflexionar sobre si la educación debe propugnar la reproducción cultural o, también, al desarrollo individual (Barrio et al., 2006; Cazden, 1991; Mehan, 1998; Wells & Barberán, 2001). Esta situación es alarmante debido a que de esta manera se continúa reproduciendo la inequidad del sistema, ya que las estrategias de mediación de la lectura que han resultado ser más efectivas para la generación de aprendizajes profundos son aquellas que incorporan el diálogo y la participación de los estudiantes (Meneses et al., 2016). En efecto, dichas estrategias están incorporadas en la política pública en el marco del plan “Leo Primero”.

En consecuencia, abordar el estudio de la lectura disciplinar en Chile resulta novedoso para el contexto nacional, dada la carencia de información que responda a la pregunta sobre cómo son las prácticas pedagógicas de mediación de lectura de docentes de excelencia según la evaluación docente en la región de La Araucanía, en el contexto de las distintas disciplinas de la formación escolar y en una situación de pandemia. A su vez, dado que la lectura resulta crítica a los procesos de enseñanza-aprendizaje del estudiantado, es necesaria la comprensión cabal de estos fenómenos de forma de poder diagnosticar, mejorar y favorecer las prácticas asociadas a ella. En efecto, la presente investigación tuvo como propósito analizar las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura en distintas disciplinas de profesores de excelencia de educación básica en relación con cada contexto áulico y disciplinar, para reconocer sus principales características, considerando las perspectivas de docentes y estudiantes. Para, así, generar un impacto directo en las comunidades estudiadas y del territorio, a partir de la difusión de las prácticas pedagógicas de lectura de excelencia y sus regularidades y lineamientos. Por último, lo anteriormente señalado podrá aportar insumos para nutrir la política pública acerca de este problema y, de este modo, contribuir a elevar la calidad de la formación escolar.

2. ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN

Tal como se indicó anteriormente, la lectura cumple un rol fundamental en el proceso formativo del alumnado (Vidal-Moscoso & Manríquez López, 2016), pues existe una relación mutua entre las habilidades de lectura y éxito académico (Hermida, 2009). Pese a lo anterior, los niveles de comprensión lectora de textos disciplinares por parte de los estudiantes no se corresponderían con sus desafíos formativos (Echevarría, 2006). Por ejemplo, unas de las dificultades identificadas más destacables en lectura en estudiantado de educación básica, es la comprensión de textos poéticos, expositivos y multimodales y sobre todo de gráficos y tablas con información estadística (de Mier, Amado & Benítez, 2015; Errázuriz et al, 2020; Errázuriz et al., 2018; Vásquez & Alsina, 2017), ya que los elementos lingüísticos continúan teniendo preeminencia frente los demás (Barbosa et al., 2016). Asimismo, tanto Meneses et al. (2018) como Larraín et al. (2014) han constatado la relevancia del desarrollo del lenguaje académico y de la argumentación -a través de la lectura, la escritura y el diálogo- para el aprendizaje en ciencias y el escaso desarrollo de estas en el contexto escolar chileno. Estas falencias podrían explicarse por una aproximación de la lectura poco mediada por parte de los docentes, así como por la falta de consideración, por parte del profesorado y el estudiantado, de su situacionalidad (Hermida, 2009).

Así, el enfoque generalista de la lectura no resulta exclusivo de docentes y estudiantes, pues en la literatura especializada sobre esta materia es frecuente encontrarse con una perspectiva generalista de las habilidades lectoras (Shanahan & Shanahan, 2012). Esta perspectiva, también denominada *content area reading* no considera los desafíos particulares de lectura que conlleva el desenvolverse en contextos disciplinares específicos (Medlock, 2017). Es así como dicho abordaje de la competencia lectora no responde a las habilidades que un estudiante requiere manejar para desempeñarse exitosamente. El tomar en cuenta estas particularidades resulta fundamental, debido a que estas habilidades varían significativamente entre las diferentes comunidades de práctica (Wenger, 1998), así como también en las diversas áreas del conocimiento, tal como lo evidencia el enfoque de la literacidad disciplinar (Shanahan & Shanahan, 2012). Es por esto que aproximarse a las competencias de lectura desde una perspectiva generalista no asegura el que el estudiantado pueda desenvolverse adecuadamente en cuanto a los requerimientos de lectura e, incluso, puede transformarse en un obstáculo (Muñoz et al., 2016).

A los desafíos propios de las literacidades disciplinares, se añaden aquellos asociados a la literacidad en entornos digitales, más aún en la actual situación de pandemia (Claro & Mizala, 2020). En efecto, de acuerdo con Selber (2004) las tecnologías para desenvolvernos en medios digitales son las multilateralidades y se componen de: una literacidad funcional para usar las tecnologías; una literacidad crítica para informarnos y comunicar fundamentadamente y una literacidad retórica como productores de medios digitales no solo escritos, sino que también hipertextuales, multimediales y multimodales. Eso es particularmente relevante, dado que existe evidencia que asevera que el alumnado del sistema escolar comprende significativamente mejor los textos impresos que aquellos en leídos en pantallas (Delgado & Salmerón, 2021; Gil, Delgado, Vargas, Vergara y Salmerón, 2020; Mangen, Walgermo & Brønneck, 2013). Por ende, el estudiantado necesitaría de una mayor mediación del docente para comprender estos textos.

1. Mediación de la lectura en las disciplinas

La docencia de excelencia puede tener efectos positivos sobre el aprendizaje de los estudiantes, la solidez de su formación y la inclusión de aquellos más desfavorecidos. En este sentido, como la comprensión de las lecturas de los alumnos se negocia en comunidad, es el docente quien, como lector(a) experto/a, debe traspasar progresivamente su experiencia y el monitoreo al lector(a) inexperto/a (Bustos et al., 2017) y, por ello, media los textos y configura un espacio de referencias en común (Chartier & Hébrard, 2000), como también lo señalan las Bases Curriculares de Educación Básica de Lenguaje (Mineduc, 2012). No obstante, según Rockwell (2001), hay prácticas de enseñanza de la lectura que alejan al alumnado de la cultura escrita y que los excluye, al no mediar los textos y relacionarlos con su experiencia y no intencionar un sentido.

Especialmente porque se ha observado que el estudiantado del sistema escolar y de pedagogía presentan propósitos de lectura principalmente utilitarios, es decir, leen solo para la evaluación, pues no leen habitualmente ni efectúan una construcción personal de los textos (Muñoz et al., 2016; Yubero et al., 2004). Asimismo, como un(a) lector(a) motivado/a dedica más tiempo y esfuerzo a la lectura (Guthrie et al., 2007), se ha constatado que el compromiso lector del estudiantado es determinante en sus resultados de comprensión lectora, incluso aún más que las estrategias de lectura (Errázuriz et al., 2018; Petscher, 2010; Valenzuela et al., 2015). En ese sentido, los perfiles lectores del alumnado también están vinculados con su rendimiento (Mateos et al., 2017; Schraw & Bruning, 1996), pues aquellos que manifiestan concepciones de lectura más epistémicas obtienen más altos resultados en lectura en su disciplina, muestran más compromiso por la tarea y una visión más crítica del texto que aquellos apegados a concepciones reproductivas. Lo anterior es explicado por el modelo de Rosenblatt (1985), pues ha definido la lectura como un proceso de transacción entre el/la lector(a) y el texto, de acuerdo con los objetivos que orienten la lectura, lo que permite construir un significado. Por ende, el lector(a) más activo/a puede construir una comprensión más profunda y pertinente, según su propósito.

De acuerdo con lo anteriormente señalado, un(a) lector(a) motivado/a es gravitante para el desempeño lector. En este sentido, se ha identificado el efecto que pueden tener las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y mediación lectora en el aula, y sobre el modelamiento de las actitudes y los hábitos lectores del alumnado (Benevides & Peterson, 2010; Foorman et al., 2003; Errázuriz et al., 2019; Morrison et al., 1999; Muñoz et al., 2018; Petscher, 2010; Ruiz, 2009; Schraw & Bruning, 1999). En efecto, se ha constatado que el profesorado escolar chileno que presenta perfiles lectores más epistémicos asocia las prácticas de lectura con el placer, media la lectura de sus estudiantes, se interesa por motivarla y son más inclusivos (Errázuriz et al., 2019; Errázuriz et al., 2018). No obstante, sabemos que aún existe una resistencia por parte de los docentes de otras disciplinas respecto de enseñar la lectura, pues creen que es una habilidad propia del ámbito de lengua (Carlino, 2005; Muñoz et al., 2016), es decir, se impone la perspectiva generalista. Lo anterior es esperable debido a que la lectura es una actividad frecuente en todas las disciplinas.

En este sentido, Sánchez, García y Rosales (2010) señalan que existen dos tipos de mediaciones de la lectura en las asignaturas. Por una parte, enseñar a comprender (ayudas frías) consiste en modelar explícitamente las estrategias de lectura disciplinar para decodificar y comprender el del texto, es decir, las competencias retóricas para manejar los géneros discursivos, su lenguaje y contenido. Por otra parte, ayudar a comprender (ayudas cálidas) está orientado a

acompañar y motivar a los estudiantes en la lectura, creando un contexto facilitador al socializar el propósito de lectura y experiencias personales de lectura (Sánchez & Pérez, 2021). Ambas mediaciones son necesarias para la comprensión de los textos y son realmente complementarias. De este modo, Rojas, Meneses y Sánchez (2019) han evidenciado que las ayudas y los andamiajes de la lectura más efectivos en clases de Ciencias son no invasivos, entregan variadas oportunidades de participación oral para elaborar ideas y promueven la comprensión inferencial para la construcción de conocimientos. En efecto, también la formulación de preguntas inferenciales y de alto desafío cognitivo por parte de los docentes en las actividades de literacidad en distintas asignaturas, da oportunidades al alumnado para potenciar el desarrollo de inferencias, la reflexión y la metacognición (Blum et al, 2020; de Koning et al., 2020, Rojas et al., 2020).

Otro tipo de medición lectora corresponde a las modalidades de lectura en los estudiantes, ya que es uno de los factores que contribuye a andamiarla y motivarla. En este sentido, Swartz (2010) distingue las siguientes: lectura en voz alta del profesor, lectura compartida de los estudiantes y el docente, lectura guiada, lectura independiente silenciosa y lectura dramatizada. Según Hoffman (2011), las lecturas en voz alta, compartida y guiada pueden fomentar el desarrollo del lenguaje por medio del diálogo que se suscite con la lectura. Por su parte, Goikoetxea y Martínez (2015) aseveran que estas maneras de leer en el aula escolar promueven el diálogo y la exploración de las emociones y, por ende, tienen beneficios en el desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento de lo impreso y los hábitos y desempeños lectores del alumnado. Ahora bien, de acuerdo con Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek (2010), estas modalidades generan mayores aprendizajes cuando se motiva al alumnado a participar en la interacción, formulando interrogantes y promoviendo las predicciones, por ello es necesario que el docente andamie procesos de pensamiento de alto nivel. Con respecto a las actividades de lectura más frecuentes en educación secundaria en Chile, de acuerdo con Gelber (2017) son las lecturas en voz alta y silenciosa. Del mismo modo, Errázuriz, Davison, Cocio y Fuentes (2021) señalan que aquella más predominante en educación básica es también la lectura compartida en voz alta, sin embargo, una de las menos presentes es la silenciosa.

Desde otra perspectiva, Winocur (2015) señala que los/as jóvenes sí leen y sostienen sus propias prácticas de lectura, sin embargo, en general no son consideradas en la sala de clases. Por tanto y siguiendo a Zavala (2011), es necesario también validar las prácticas de lectura híbridas del estudiantado, de modo que el profesorado considere los fondos de conocimientos de su alumnado (González et al., 2005; Llopart & Esteban-Guitart, 2018; Moll et al., 1992), negocie con ellos las prácticas de lectura y co-construya comunitariamente (Wenger, 1998) los sentidos de los textos. De esta manera, será posible visibilizar las expectativas implícitas sobre la literacidad (Lillis, 2001; Zavala, 2011), transparentando las prácticas de lectura y su enseñanza y, por consiguiente, lograr articular un proceso de formación más inclusivo y de mayor calidad.

2. Prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura

La evidencia correlacional indica que la formación de los profesores y la efectividad de sus prácticas profesionales constituyen los factores cruciales de la calidad de la educación (Barber & Mourshed, 2008; Hanushek, 2002; Liston et al., 2008). De este modo, de acuerdo con la evaluación docente realizada en Chile, Docente Más, la cantidad de profesores que han obtenido un nivel Competente o Destacado es minoritaria. Por ejemplo, entre los años 2008 a 2010 aquellos que obtuvieron el nivel Básico e insatisfactorio fue un 87,7% y los que alcanzaron el nivel competente y

destacado fue de un 12,3% (Sun et al, 2011). Asimismo, entre las dimensiones evaluadas, la de Interacción pedagógica presentó los más bajos resultados el año 2010 (Flotts & Abarzúa, 2011, p. 58). Si bien la situación ha mejorado en las últimas evaluaciones, como podemos observar en la del 2019, pues un 9% obtuvo nivel Destacado; un 66%, el nivel Competente; un 24%, el Básico y un 1%, el Insatisfactorio. También, es posible corroborar que el instrumento Portafolio obtuvo un 15% de nivel Insatisfactorio, un 65% de nivel Básico, un 19% de Competente y un 1% de Destacado. Además, la dimensión de Reflexión tiene los más bajos resultados, 133 docentes debieron abandonar la dotación por estos resultados (cifra que se ha incrementado desde el 2015) y el 2,7% de los casos resultó objetado por similitud textual (Mineduc, 2020). Entonces, si se tienen en cuenta que esta política pública ha tenido una inversión 2019 de un monto \$26.613,8 millones en el presupuesto de Desarrollo Profesional y Directivo por parte del Ministerio de Educación, lo que corresponde el 23% del presupuesto total (Libertad y Desarrollo, 2019), es necesario considerar su relevancia para potenciar la calidad de la educación y, por tanto, complementarla con evidencias más específicas y cualitativas. Especialmente, porque esta evaluación solo observa una clase de 40 minutos y no evalúa dimensiones relacionadas con la lectura y su potencial para el desarrollo de aprendizajes disciplinares.

Con respecto al estudio de las prácticas docentes en Chile, estas han demostrado ser mayoritariamente reproductivas, con mayor presencia de preguntas cerradas y el dominio del discurso docente (Manzi & García, 2016; Preiss et al., 2014) y, por otra parte, sus patrones discursivos, al igual que en muchos lugares del mundo, tienen un predominio de la estructura Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE) (Mehan, 1998). En efecto, según Preiss et al. (2014), las estrategias de enseñanza más frecuentemente observadas en Chile son la explicitación de procesos de razonamiento, la relación con lo cotidiano y con contenidos previos, en desmedro de otras estrategias que se usan escasamente como el uso del error o la resolución de problemas, esto implicaría que los docentes estarían desplegando modos únicos de solucionar problemas, lo que está conectado con una representación de la enseñanza como transmisión (Alexander, 2008). Esta situación es alarmante debido a que también se continúa reproduciendo la inequidad del sistema, especialmente, si tenemos en cuenta que Hart & Risley (1995) descubrieron que observando las conversaciones que niños y niñas tenían en sus hogares en la etapa preescolar, era posible predecir su rendimiento a los 14 años. Esto demuestra lo relevante que es la calidad de la interacción y su lenguaje para el desarrollo de aprendizajes y lo central que es el profesor para entregar una segunda oportunidad a aquellos estudiantes que no contaron con esta en sus familias (Brunner, 2011) o cuyos conocimientos no han sido tradicionalmente considerados en la escuela (Assaf et al., 2016), porque al razonar colectivamente, el alumnado aprende a pensar por sí mismo (Mercer, 2016).

De este modo, el lenguaje constituye un medio para pensar y crear colectivamente conocimiento, por lo que dar espacios para interactuar en el aula escolar es fundamental y, ciertamente, los y las docentes que obtienen mejores resultados académicos formulan preguntas que orientan y median el razonamiento y el diálogo para resolver problemas y reflexionar en todas las disciplinas (Mercer, 2016). En efecto, la realización de preguntas inferenciales durante la lectura potencia la formulación de inferencias por parte del estudiantado (de Koning, Wassenburg, Ganushchak, Krijnen & Van Steensel, 2020). Además, la interacción permite interpensar juntos de manera colectiva para crear ideas o solucionar problemas, sin embargo, no todo el estudiantado sabe cómo dialogar con sus pares y en equipo de modo razonado, por lo que es necesario que el profesorado guíe y explicita ciertas reglas para que aprenda a interpensar juntos, lo que constituye promover el habla exploratoria (Mercer, 2001). Es por ello que estrategias exitosas de desarrollo de la lectura como la enseñanza recíproca, la discusión productiva o el círculo de lectura, se

basan en interacciones orales de calidad (Meneses et al., 2016; Kucan & Palincsar, 2013). De hecho, de acuerdo con Mercer (2016), un grupo de estudiantes que tuvo un andamiaje del habla exploratoria por parte de sus docentes obtuvieron más altos resultados en el test de inteligencia Raven³. En consecuencia, el proceso educativo en el aula es colaborativo, pues es un esfuerzo coordinado por construir conocimiento común mediante el diálogo, por lo que este es la herramienta mediadora de la actividad psicosocial (Villalta et al., 2018).

En cuanto a los patrones simétricos de interacción, corresponden aquellos que son dialógicos, ya que el alumnado tiene la oportunidad de protagonizar los turnos de habla, es decir, pueden comenzar el intercambio, participar en este y confirmarlo o cuestionarlo. Por tanto, a diferencia de otras estructuras discursivas más monológicas y dominadas por la voz del docente, presenta varias voces y es por ello eminentemente polifónica e intertextual (Bajtin, 1982), pues se produce un proceso de negociación de ideas y sentidos, en donde el docente es un mediador. En efecto, es un proceso colaborativo, pues constituye una acción conjunta por construir conocimiento común a través del diálogo, por lo que se convierte en una herramienta de pensamiento que nos permite “interpensar juntos” en tareas de lectura y escritura en diversas disciplinas (Alexander, 2018; Alexander, 2008; Cazden, 1991; Hwang, Choi, Bae & Shin, 2018; Larraín, Howe & Freire, 2018; Mehan, 1998; Tanner, 2017; Villalta et al., 2018; Wells & Barberán, 2001). Incluso, se ha constatado que las interacciones dialógicas implementadas en clases a partir de las lecturas generan una mayor participación del estudiantado, mayores niveles de comprensión de los textos y un incremento del razonamiento y del pensamiento crítico en el alumnado (Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey & Alexander, 2009).

En este sentido, en relación con resultados específicos sobre prácticas de mediación de la lectura en Chile, en ellas también predominan el discurso docente y patrones de interacción poco simétricos, como se mencionó anteriormente (Bustos et al., 2017; Iturra, 2014). Específicamente, uno de los últimos estudios llevados a cabo en el país (Errázuriz, Davison, Cocio & Fuentes, 2022) ha evidenciado que de 1.485 minutos de clases analizados de 11 profesoras de Educación Básica de distintas disciplinas (3 clases por docente) de La Araucanía, solo dos de ellas -una profesora de Lenguaje y una de Matemáticas- aplican de manera consistente interacciones dialógicas-simétricas. Estas docentes se caracterizan por implementar métodos de enseñanza participativos y dialógicos, los que también aplican en actividades para comprender y discutir las lecturas asignadas. En consecuencia, podemos observar que, según estos resultados, un buen docente media y enseña a leer en su disciplina a través de estrategias específicas y, además, monitorea la comprensión e interpretación del texto leído.

³ La prueba psicológica Matrices progresivas de Raven sirve como medida general del razonamiento no verbal y consiste en secuenciar u ordenar una serie de rompecabezas de forma analógica (Mercer, 2001).

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. Preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo son las practicas docentes de desarrollo de la lectura de profesorado de excelencia de distintas disciplinas?
- 2) ¿Cómo son y qué características presentan los patrones discursivos de las prácticas docentes de desarrollo de la lectura de profesorado de excelencia de distintas disciplinas?
- 3) ¿Qué percepciones presentan docentes y estudiantes sobre las practicas pedagógicas de desarrollo de la lectura?
- 4) ¿Cómo se relacionan las prácticas docentes de desarrollo de la lectura con las percepciones de los mismos docentes y sus estudiantes?

2. Objetivo General

Analizar las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura en distintas disciplinas de profesores de excelencia de educación básica en relación con cada contexto áulico y disciplinar, para reconocer sus principales características, considerando las perspectivas de docentes y estudiantes, y difundir sus buenas prácticas docentes con el fin de aportar tanto a favorecer la calidad de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos como a retroalimentar la formación docente.

3. Objetivos Específicos

- 1) Caracterizar los patrones discursivos de las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura disciplinar de profesorado de excelencia de educación básica, identificando los momentos de la lectura, los tipos de preguntas formulados y los tipos de ayudas.
- 2) Conocer las percepciones de docentes y sus estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura disciplinar.
- 3) Establecer relaciones entre las prácticas pedagógicas observadas, la percepción de los docentes sobre sus propias prácticas y la valoración de sus estudiantes sobre estas en el contexto áulico y disciplinar.
- 4) Sistematizar las características de las prácticas pedagógicas de excelencia de desarrollo de la lectura disciplinar, considerando las perspectivas de los docentes y sus estudiantes, a través de un compendio que difunda los lineamientos, regularidades y particularidades de estas prácticas.

4. METODOLOGÍA

El estudio corresponde a una investigación descriptiva de corte cualitativo (Creswell, 2014) y cuenta con una aproximación socio-constructivista (Creswell, 2007). Específicamente, se enmarca como un estudio de casos múltiples, pues “este implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra, 2009, p. 309). En este sentido, el estudio de casos contribuye a la coherencia estructural interna del fenómeno investigado, debido a que posibilita un estudio en profundidad de cada caso específico, mediante el relevamiento de información a partir de

diversos ángulos y procedimientos, de modo de generar un abordaje meticuloso y amplio acerca del problema (Flyvbjerg, 2006).

1. Muestra y participantes

A partir del total de 100 escuelas básicas municipales urbanas de la región de La Araucanía, se consideró el universo total de 36 establecimientos públicos de educación básica urbanos (Ministerio de Educación, 2015 y 2016) que existen en las comunas más pobladas (más de 36.000 habitantes) al año 2015, estas son en orden decreciente: Temuco, Villarrica, Pucón y Loncoche (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013). En efecto, la población de estos territorios abarca el 56% del total de habitantes de la Araucanía, por lo que es significativa de la región. Ciertamente, se seleccionaron estas zonas porque interesa indagar sobre los resultados de profesorado de realidades urbanas, sin embargo, como esta región tiene una importante presencia de realidades rurales, se desea aislar esta variable y enfocarse en los contextos urbanos de mayor población. En este sentido, los docentes de establecimientos escolares del contexto urbano, al ser más numerosos, tienen un mayor impacto en la comunidad, debido a que atienden a una mayor cantidad de estudiantes en la sala de clases. Además, la variable rural no permitiría estudiar las prácticas docentes de mediación lectora en niveles y disciplinas específicas, dado que este tipo de escuelas generalmente son multigrado. Por último, el acceso a escuelas rurales es dificultoso en la región de La Araucanía por razones geográficas y climáticas, más aún en contexto de pandemia con extensas cuarentenas. De este modo, en una próxima investigación se podría abordar el factor rural. Asimismo, también se optó por realizar la investigación en esta región porque es la que tiene mayores niveles de pobreza en el país (Chile, Ministerio de Desarrollo Social, 2014, 2016) y una realidad multicultural que no ha sido suficientemente abordada ni enfocada interculturalmente (Alarcón, Castro, Astudillo & Nahuelcheo, 2018), por lo que difundir prácticas pedagógicas de excelencia de podría ser un aporte para elevar la calidad y la inclusión de la educación escolar en el territorio.

Ahora bien, en busca de la factibilidad de la investigación se realizó un muestreo no probabilístico incidental (Polgar & Thomas, 2000) para determinar el universo de profesores. De este modo, se amplió la muestra de docentes de 3º a 8º Básico, ya que esta selección permite tener un mayor espectro de niveles y algunos de ellos son evaluados por los Simce de Lectura y Escritura. Asimismo, el profesorado seleccionado es de distintas disciplinas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Ciencias Sociales y otras relevantes que surjan) y presenta al menos una evaluación docente destacada en los últimos 10 años, dentro de la muestra de establecimientos escolares ya descrita.

En este punto, cabe señalar que, ante la situación la pandemia de Covid-19 que estamos viviendo actualmente, propusimos dos escenarios de desarrollo metodológico de la investigación y tuvimos que decantarnos por el segundo:

A partir de este universo, se seleccionó aleatoriamente 11 casos, por lo que esta muestra fue probabilística. No obstante, el criterio de selección también consideró la accesibilidad al campo y la disponibilidad de los participantes y sus escuelas. A partir de la muestra de profesores, en primer lugar, se les entrevistó para entender cómo ellos creen que son sus prácticas docentes de lectura y qué actividades desarrollan, además de explorar cómo han abordado la lectura en el contexto derivado de la pandemia. Luego, se observó y grabó en video y/o audio 3 clases de 9 de ellos presenciales y en línea, según la disponibilidad durante el contexto de pandemia Covid-19, en donde se desarrollarán

actividades de lectura, es decir, son 27 clases que equivalen a 1.215 minutos de clases lectivas. Asimismo, se aplicó a algunos de sus estudiantes una Encuesta de Actitudes de Lectura y un grupo de discusión.

En consonancia con lo anterior, se consideró también una muestra aprox. total de 135 a 270 estudiantes de cada uno de los docentes participantes (1 curso de 15 a 30 alumnos aprox. por docente), a quienes se aplicó la Encuesta de Actitudes de Lectura. Asimismo, a partir de la muestra de estudiantes señalada, se consideró una muestra de 60 estudiantes aprox. (12 a 8 por cada curso de 6 docentes, n total= 60 aprox.), a quienes se aplicaron grupos de discusión para relevar su valoración sobre las prácticas pedagógicas de sus profesores.

A continuación, se presentan las tablas con las descripciones de las escuelas y de sus participantes.

Tabla 1. Caracterización de establecimientos escolares

Establecimiento escolar	Descripción
Escuela 1 Villarrica	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia, Básica y Media Humanista-Científica, con un total de 55 docentes. Su matrícula total es de 587 estudiantes, con un promedio de 32 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral, la excelencia académica y lo artístico. Tiene orientación religiosa laica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4º básico 269 puntos y 6º básico 290 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor "Efectividad" de 44,5083 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
Escuela 2 Pucón	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 27 docentes. Su matrícula total es de 293 estudiantes, con un promedio de 24 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral, la excelencia académica y lo valorico religioso. Se imparten clases de religión católica y evangélica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4º básico 271 puntos y 6º básico 244 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor "Efectividad" de 46,0672 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
Escuela 3 Loncoche	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 20 docentes. Su matrícula total es de 106 estudiantes, con un promedio de 10 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral, la excelencia académica y lo valórico religioso. Tiene orientación religiosa laica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4º básico 246 puntos y 6º básico 255 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor "Efectividad" de 32,2609 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
Escuela 4 Villarrica	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 42 docentes. Su matrícula total es de 464 estudiantes, con un promedio de 24 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral, la excelencia académica y el desarrollo deportivo. Tiene orientación religiosa laica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4to básico 258 puntos y 6to básico 245 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor "Efectividad" de 63,2046 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
Escuela 5 Temuco	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 38 docentes. Su matrícula total es de 342 estudiantes, con un promedio de 22 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza la excelencia académica, el enfoque

	inclusivo y ecológico. Tiene orientación religiosa laica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4to básico 264 puntos y 6to básico 243 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor “Efectividad” de 42,8098 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).
Escuela 6 Temuco	Escuela Municipal, cuenta con JEC, sus niveles de enseñanza son Educación Parvularia y Básica, con un total de 90 docentes. Su matrícula total es de 1161 estudiantes, con un promedio de 30 alumnos por curso y está considerada en un grupo socioeconómico medio bajo. Su sello educativo enfatiza el desarrollo integral, la excelencia académica y lo deportivo. Tiene orientación religiosa laica. En cuanto a su desempeño en los resultados educativos 2019, según la Agencia de Calidad en la Educación presenta: Puntajes promedio SIMCE en Comprensión lectora: 4º básico 280 puntos y 6º básico 238 puntos. Nivel de desempeño según el SNED 2020-2021: Factor “Efectividad” de 41,3216 puntos (Resultado obtenido en pruebas SIMCE del año anterior a la medición). Establecimiento con convenio de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Tabla 2. Características del profesorado observado

Nombre	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Título profesional	Posgrado	Disciplinas y cursos
Josefa ⁴	18	no	Villarrica	PEGB ⁵	no	Religión evangélica, (1º a 8º) Ciencias (5º y 6º)
Mariana	23	no	Villarrica	PEGB	no	Historia (5º y 6º) y Matemáticas (5º, 6º y 8º)
Katherine	8	no	Pucón	PEGB	sí	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales (2º y 3º)
Mauricio	11	no	Loncoche	Profesor de Lenguaje, Periodista	no	Lenguaje (5º a 8º), Tecnología (1º a 8º)
Daniela	12	no	Loncoche	PEGB	no	Matemáticas (4º a 8º)
Yessica	10	no	Villarrica	PEGB	sí	Lenguaje, Historia, Arte, Música, Ciencias (4º)
Nadia	9	sí	Temuco	PEGB	sí	Matemáticas (5º a 8º)
Gabriela	7	no	Temuco	PEGB	sí	Religión evangélica (5º a 8º)
Beatriz	13	no	Temuco	PEGB	sí	Inglés (3º, 4º y 6º)
Francisca	11	no	Temuco	PEGB	sí	Lenguaje, Historia, Ciencias, Matemáticas (3º y 4º)
Paula	16	no	Villarrica	PEGB	sí	Lenguaje, Matemáticas (4º y 8º), Historia y Ciencias (4º)

Fuente: elaboración propia.

En relación con las características de los participantes, tenían un promedio de 12,5 años de experiencia en el aula, 7 de ellas contaban con estudios de postgrado y la totalidad tiene alguna especialización en una disciplina o etapa educativa. Asimismo, 10 de ellas son profesoras de Educación General Básica y 1 es profesor de Lenguaje; 1 es miembro de un pueblo originario, específicamente, mapuche y 9 realizan clases en distintas asignaturas de 3º a 8º Básico.

⁴ Los nombres de las y los docentes corresponden a seudónimos.

⁵ Pedagogía en Educación General Básica.

2. Instrumentos

- Matriz de análisis de prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura: a partir de la propuesta de Sánchez et al. (2010) desde un enfoque cualitativo, se considerarán las siguientes dimensiones para analizar las prácticas docentes de lectura: tipos de ayuda (ayudar a comprender y enseñar a comprender); ciclos de lectura dialógicos, IRF (Indagación-Respuesta-Feedback) e IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación) (Alexander, 2008, Cazden, 2001; Mercer, 2001); Momentos de lectura (antes, durante y después); Tipos de preguntas (literales, reproductivas e inferenciales); Modalidades de lectura, Particularidades disciplinares, Perfil lector y Uso de tecnologías en línea.

- Entrevistas semi-estructuradas en profundidad a docentes: a partir de las prácticas pedagógicas recordadas y declaradas por los profesores, se realizarán las preguntas para indagar en las razones detrás de sus prácticas docentes, de modo que también las fundamenten y expliquen. Esto permite relevar o las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura, contrastándolas con la reflexión sobre estas (Dempsey, 2010) y, así, profundizar en estas y relevar las contradicciones y reales motivaciones de los sujetos. Cabe destacar que en estas entrevistas también abordamos el desarrollo y fomento de la lectura disciplinar en el contexto de aislamiento social del Covid-19, para relevar esas prácticas. Estos instrumentos fueron validados cualitativamente mediante el juicio de tres expertos y de la calibración del equipo de investigadores y se pilotearon antes de su aplicación definitiva (ver en anexos).

- Encuesta de Actitudes hacia la Lectura: es un instrumento que se puede aplicar a niños y niñas de 2º a 8º grado y fue creada por Merisuo-Storm & Soininen (2012), basándose en otros instrumentos pioneros en su momento como el Elementary Reading Attitude Survey, (ERAS) de McKenna & Kear (1990). Presenta 28 preguntas acerca de las prácticas de lectura y una escala de tipo Likert pictórica de 4 niveles, cuyos niveles muestran imágenes de osos con los siguientes estados de ánimo: muy contento, contento, aburrido y muy aburrido. Con respecto a sus dimensiones, ostenta dos: la primera, es el gusto por leer y alude a la motivación por esta tarea y, la segunda, es la facilidad de lectura y se refiere al autoconcepto y autoeficacia que se tiene como lector. Este instrumento fue aplicado en Finlandia, España y Chile con buenos resultados de validación (Fuentes et al., 2019; Villalón, Merisuo-Storm, Izquierdo-Magaldi, Melero & Soininen 2016;) y fue adaptado lingüística y culturalmente a Chile.

- Grupos de discusión: basados en casos aplicados a grupos de 8 a 12 estudiantes de cada docente, es decir, a un total estimado de 60 estudiantes. Este instrumento posee una larga data en los estudios de corte cualitativo y representa una instancia necesaria para obtener información significativa sobre conocimientos compartidos en comunidades (Barbour, 2013). En este marco, los grupos de discusión que se efectuarán se basarán en casos extraídos de las prácticas docentes y se expondrán a los estudiantes, como estímulos, para que estos reflexionen sobre ellas y expresen su valoración, mediante la discusión con sus pares.

- Notas de campo: observaciones de prácticas docentes y recolección de planificaciones y recursos.

3. Procedimientos

De forma de generar un análisis consistente con los constructos estudiados, se aplicarán los siguientes procedimientos para el análisis de los datos producidos:

- Grabación de video o audio de las prácticas docentes de desarrollo de la lectura de los participantes descritos, en particular, 3 clases presenciales y en línea cada uno de los 9 docentes, es decir, 27 clases en total, lo que equivale a 1.215 minutos de clases lectivas. Las sesiones en línea se grabaron en audio y video a través de las plataformas de videoconferencia como Zoom y Meet. El procedimiento de análisis se orientó según la propuesta de Sánchez et al. (2010) desde un enfoque cualitativo y se considerarán las siguientes dimensiones para analizar: tipos de ayuda (ayudar a comprender y enseñar a comprender), ciclos de lectura simétricos e IRE, Momentos de lectura (antes, durante y después), Tipos de preguntas (literales, reproductivas e inferenciales), Tipos de lectura, Particularidades disciplinares y Perfil lector del docente. Estas fueron codificadas en el corpus por medio del programa Dedoose, calibradas al menos tres veces por el equipo investigador y luego analizadas cualitativamente. Por tanto, hubo una codificación de los datos inicial, una intermedia y una final.
- Validación cualitativa de los instrumentos relativos a los grupos de discusión y a las entrevistas, mediante la revisión de tres jueces expertos y de los miembros del equipo investigador.
- Análisis estadístico de los datos arrojados por la Encuesta de Actitudes de Lectura, posterior a su piloteo y aplicación definitiva, y análisis comparativos de acuerdo con las características de los estudiantes participantes, como género, curso, escuela, etc. a través de Anova y/o T Student.
- Análisis de contenido cualitativo (Bardin, 1996), a través el software Dedoose, de los datos del corpus producido relativo a las entrevistas y los grupos de discusión, a partir del desarrollo de categorías inductivas originadas en los procesos de codificación inicial o en primer plano (Coleman & Unrau, 2005) y de codificación central o en segundo plano (Grinnell, 1997), para finalmente pasar a la fase de interpretación de los datos (Hernández et al., 2010).
- Comparación cualitativa de las prácticas pedagógicas analizadas, según escuela, disciplina y género, entre otros, y con los datos de las entrevistas rememoradas aplicadas a los docentes.
- Relación de la valoración de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas de sus docentes con las prácticas analizadas, lo que permitirá triangular y reconstruir con mayor fiabilidad las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura desde sus distintos actores y desde diversas perspectivas.
- Sistematización de las características de las prácticas pedagógicas de excelencia de desarrollo de la lectura disciplinar, a través de la elaboración de un compendio que difunda los lineamientos, regularidades y particularidades de estas.

En consecuencia, los análisis de los datos generados, a partir de la aplicación de los diversos instrumentos descritos, permitieron construir las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura disciplinar de los profesores desde distintos ángulos, dado su carácter polifacético, siguiendo así el concepto de convergencia metodológica de Pozo y Rodrigo (2001).

Finalmente, las limitaciones de la metodología propuesta radican en que al analizar descriptivamente las prácticas docentes en contexto de los profesores, no es posible abarcar una muestra extensa; no obstante, se gana en profundidad. Asimismo, como se están estudiando seres humanos y, en particular, profesores, sus estudiantes y sus escuelas, siempre estaremos sujetos a su voluntad de participar o retirarse del estudio y a su disposición, como garantizan las buenas prácticas de los comités de ética de investigación a nivel nacional e internacional.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS APLICADAS AL PROFESORADO

A continuación, se presenta el análisis cualitativo de las entrevistas aplicadas a los 11 docentes participantes de la investigación. Para ello se realizó un análisis de contenido (Bardin, 1996), a través el software Dedoose, a partir del desarrollo de categorías inductivas originadas en los procesos de codificación inicial o en primer plano (Coleman & Unrau, 2005) y de codificación central o en segundo plano (Grinnell, 1997), para finalmente pasar a la fase de interpretación de los datos (Hernández et al., 2010). La tabla 3 muestra los primeros códigos y subcódigos establecidos en la primera fase de codificación.

Tabla 3. Códigos y subcódigos del proceso de codificación cualitativa

Códigos	Subcódigos
Estrategias de mediación de la lectura	Ayudar a comprender, Enseñar a comprender, Especificidad disciplinar, Monitoreo del proceso de lectura (momentos de la lectura), Diálogo, Activación de conocimientos previos y Transversalidad e interdisciplinariedad.
Interacción en el aula para mediar la lectura	Interacción dialógica, Interacción IRE (Indagación-pregunta-evaluación), Participación de estudiante y Formulación de preguntas.
Actividades de mediación de la lectura	Especificidad disciplinar, Ayudar a comprender, Enseñar a comprender, Monitoreo del proceso de lectura (momentos de la lectura), Diálogo, Activación de conocimientos previos, Transversalidad e interdisciplinariedad y Fuente de esa idea de actividad (colega, capacitación, etc.).
Concepción sobre la lectura y su enseñanza	Concepción reproductiva, Concepción epistémica, Construcción de conocimientos en la disciplina (cuál) (herramienta epistémica) y Transversalidad e interdisciplinariedad.
Motivación de estudiantes por la lectura	Actividad participativa, Elección de tema, autor o texto, Actividad lúdica, Evaluación auténtica, Transversalidad e interdisciplinariedad, Lectura en voz alta del profesor y Lectura en voz alta compartida.
-Dificultades de lectura de estudiantes -Estrategias para abordar dificultades de lectura de estudiantes	Falta de motivación, Decodificación, Vocabulario, Conocimientos de los textos, Identificación de idea principal, Secuenciación de ideas, Formulación inferencias, Comprensión de información multimodal, Seguir instrucciones, Conocimiento de mundo y Poco apoyo familiar.
Fortalezas en lectura de estudiantes	Falta de motivación, Decodificación, Vocabulario, Conocimientos de los textos, Identificación de idea principal, Secuenciación de ideas, Formulación inferencias, Comprensión de información multimodal, Seguir instrucciones, Conocimiento de mundo y Poco apoyo familiar.
-Estrategias de mediación de la lectura a distancia -Respuestas pedagógicas frente a la contingencia	Ayudar a comprender, Enseñar a comprender, Especificidad disciplinar: qué asignatura, Tipos de textos, Plataforma, Recurso o Sitio web, Monitoreo de la actividad (sincrónico o asincrónico), Activación de conocimientos previos, Vínculo de enseñanza con los apoderados y Envío de recursos didácticos.
Apoyos en pandemia	Apoyos de Mineduc, de escuela y Colaboración con colegas (trabajo en equipo).
Desarrollo de la lectura en pandemia	Menor al esperado, Igual al esperado, Mayor al esperado, Diversidad de casos, Otros aprendizajes
Prácticas de promoción lectora institucionales	Lineamiento institucional, Trabajo en equipo, Proyectos e Iniciativa individual.
-Uso biblioteca -Concepciones sobre la biblioteca (funcional o no a la formación de lectores)	Estrategia institucional de uso, Formas de uso, Uso de otras bibliotecas, Uso de textos, Formas de coordinación con la biblioteca y Uso de biblioteca digital, Activa e Inactiva
Valoración de las Bases Curriculares	Sí, No, En Lenguaje, En demás asignaturas y Valoración de la Priorización Curricular.

Posterior al segundo análisis de codificación cualitativa, se relacionaron y fusionaron algunos códigos y, finalmente, los códigos definitivos se agruparon y asociaron en los apartados que se presentan a continuación.

1. Estrategias de mediación de la lectura del profesorado

Los docentes investigados manifiestan aplicar ambos tipos de ayuda (Sánchez et al., 2010; Sánchez & Pérez, 2021), pero usan más frecuentemente el ayudar a comprender por sobre el enseñar a comprender (63,7% de los códigos), es decir, privilegian el motivar la lectura más que modelar estrategias lectoras. Esto es coherente con evidencia reciente que señala que un grupo de profesoras de la región de La Araucanía aplicaba más el ayudar a comprender que el enseñar a comprender en sus prácticas pedagógicas (Errázuriz et al., 2022). Sin embargo, algunos de ellos utilizan el ayudar a comprender para enseñar a comprender, pues complementan simultáneamente ambos tipos de ayudas, dado que están conscientes de que no podrán desarrollar la comprensión si no hay una motivación inicial en su estudiantado.

1.1 Ayudar a comprender

Con respecto a las ayudas cálidas, varios de los docentes coinciden en la relevancia de trabajar las emociones, el autoconcepto como aprendices y lectores y la autoestima de su alumnado a través de la lectura. En efecto, hay evidencias que constatan la relación existente entre las actitudes y los desempeños lectores (Errázuriz et al., 2020; Latorre, 2014; Orellana & Baldwin, 2018). Así lo señala Beatriz en Inglés:

Ahora... leer en inglés no es lo mismo que español (evidentemente no), más allá de un idioma distinto, digamos hay una carga emocional y social distinta, y eso hay que derribarlo. Entonces yo tengo que hacer que una actividad de lectura sea una actividad natural, no buena ni mala, sino natural, que sea un ejercicio natural en el niño (Beatriz, 2020).

Del mismo modo también lo destaca Josefa, quien también atiende al entorno de su estudiantado:

Eh... yo me fijo en esto, eh... sí voy a trabajar por ejemplo... eh... la autoestima (por decir), que es un curso de primero a cuarto medio. Veo el entorno de los chicos comienzo a ver qué es lo que más tienen cercano a ello, ¿qué son?, ¿tienen contacto con la tierra?, ¿tienen contacto con un árbol?, ¿tienen contacto con una eh... una mascota?, y comienzo indagar, es lo primero; - No, yo tengo mascota, yo tengo un gatito, - no, yo vivo en un lugar donde hay muchos árboles, solamente me encanta mi bosque, todo eso. Reúno todo eso que para mí es... es la materia prima... ahí, y busco algo que a ellos los haga sentir que yo estoy hablando, y que ellos están realizando una lectura en su intimidad como familia y como... y como niños (Josefa, 2020).

En efecto, también otros docentes manifiestan que es crucial considerar en sus actividades de lectura las preferencias lectoras, gustos y contextos de su estudiantado. De esta manera, lo explica Katherine:

que lo que más me funcionó fue el hecho de... de darles la opción de que elijan sus lecturas, o sea esta el plan en la escuela. La escuela está el plan de lectura mensual, pero dentro de las cosas que más me gustan de mi colegio es que tenemos mucha libertad, o sea nosotros tenemos libertad para... para elegir la forma en la cual... nosotros vemos la manera de cual podemos lograr los objetivos. Entonces, será entretenido el hecho de que estaba las mesas completas con libros para su edad y ellos iban a buscar el libro que les gustaba (Katherine, 2020).

También así lo aseveran Josefa: “Es tan importante también saber elegir qué leer para que el niño se motive” (Josefa, 2020) y Mauricio:

A veces uno tiene como gustos muy marcados, muy marcados, de repente me vuelo hablando de los libros que a mí me fascinan, pero los niños no tienen por qué encantarles. Entonces antes de caer en eso, he ido aprendiendo que primero hay que conversar con ellos que temas les gusta y de ahí, si eres un lector mediano siempre va a haber un libro que tenga que ver, o con fútbol o con salir de pesca, o con salir de cacería, o con perder a alguien querido, bueno...en fin. Que lo primero es conocer a los chiquillos, a los lectores. Creo que eso es como algo que he modificado mi práctica, y en cosas más concretas diferentes (Mauricio, 2020).

Del mismo modo, lo aborda Josefa al considerar los contextos y gustos de su alumnado para seleccionar los textos: “ya mis niños 50% es del campo, eh... el otro 50% le gusta las mascotas, al otro le gusta su familia, y... y voy a armando algo que a ellos le... les atraiga y que les vaya encantando” (Josefa, 2020). De hecho, según las últimas Encuestas de Percepción de la Lectura en estudiantes de 7° Básico a 4° Medio, el alumnado valora que sus docentes consideren sus preferencias lectoras (Ministerio de Educación, 2021a).

Asimismo, desde un foco más disciplinar, Nadia manifiesta seleccionar textos de la vida cotidiana de su estudiantado para trabajar las probabilidades en Matemáticas: “y probabilidades, nosotros trabajamos estadística, eh... cercanos a su realidad con eh... con el tema de las boletas póh, de las gráficas para que puedan reconocerlas, para que puedan eh... ellos explicarlas de qué se trata” (Nadia, 2020).

También, desde una visión disciplinar, Paula entrega un ejemplo de cómo trabajó un tema del ámbito de interés de los estudiantes para motivar la lectura y resolución de problemas en Matemáticas, de esta manera, consideró los fondos de conocimiento de su alumnado y los integró en su enseñanza (Llopart & Esteban-Guitart, 2018): “Entonces como estaban todos los niños buscando Pokémon en sus celulares, se hizo como una invasión. Frente a esta invasión... ellos tenían que hacer una... repartir, para que todo el curso quedara igual, porque estábamos trabajando el promedio” (Paula, 2020). En este sentido, la incorporación de los fondos de conocimiento del estudiantado constituye una práctica inclusiva e intercultural, debido a que el aprendizaje se construye desde la propia experiencia de estos en sus familias y comunidades específicas, algunas de ellas indígenas, y desde sus prácticas vernaculares, por lo que su conocimiento puede contribuir al aprendizaje de sus pares y del docente.

Con respecto a estrategias más lúdicas y de animación lectora, varios docentes señalan aplicarlas en sus clases, por ejemplo, algunos usan recursos que “...podían ser títeres, podían ser obras de teatro podía ser... de ahí relacionábamos con las distintas asignaturas” (Katherine), mientras que otros montan “los cafés literarios igual, también han tratado de... de motivar la lectura por ese lado” (Mauricio, 2020). Asimismo, también hay profesores que usan recursos didácticos como:

la cajita de las preguntas, que era una cajita de un, de unos pañuelos desechables con una tapa de una de estas toallitas húmedas. Entonces pero... pintadita y todo, era la cajita de las preguntas, entonces lo mismo que yo les iba a preguntar oral, estaba adentro con papeles, pero la sensación era otra, era como: - ¡Wow! ¿qué me va a preguntar?, ¿con qué va a salir? (Katherine, 2020).

Incluso, Katherine también evaluó las lecturas mensuales a través de la personificación de algún personaje del texto por parte del estudiantado:

Quando también lo hicimos como lectura mensual ellos eran... ellos encarnaban un personaje, se disfrazaban de un personaje, contaban la historia y los compañeros le preguntaban, pero tratábamos de que todo sea, como que no le preguntaban al niño, sino que le preguntaban al personaje. Entonces eso funcionó harto igual porque el... los chicos como que se... se tomaron muy en serio el tema del personaje y así contaban sus... las historias (Katherine, 2020).

Otra estrategia motivadora destacada por algunos docentes se relaciona con la modalidad de lectura y el uso de la entonación y el tono de voz al leer, como lo afirman Josefa: "...y le doy la entonación para que ellos vuelvan a conectarse con la lectura que yo quiero, y... y sientan el viaje que yo estoy haciendo, y eso ahí... vuelven a retomar" (Josefa, 2020) y Katherine: "Primero realizamos harto la... la lectura compartida" (Katherine, 2020). Esto es reafirmado también por Mauricio:

Creo que lo que a mí me... me juega un poco favor y... lo... lo practico menudo es el, algunas dotes histriónicas que he tenido que ir desarrollando a la hora de contar textos, de... de narrarles textos a los chiquillos, eh... creo que eso me ayuda pöh. Trato ...trato de que estén concentrados en la lectura y para eso...no sé pöh, gesticulo harto, hago voces ese tipo de cosas. Hago comentarios al margen durante la lectura, no sé. Los hago reflexionar sobre cosas locas a los cabros de repente de la lectura (...) creo que ese es como mi estilo para mediar la lectura, tratar de ser como entretenido, o de ir subrayando con la voz algunos pasajes, especialmente dramáticos por ejemplo (Mauricio, 2020).

Del mismo modo, Daniela comenta sobre la relevancia de la entonación al leer: "La entonación, 'eee' 'eee' los signos de puntuación, no sé. La pronunciación, etcétera, al leer es importante" (Daniela, 2020). En efecto, según Hoffman (2011) y Swartz (2010), las lecturas en voz alta, compartida y guiada pueden fomentar el desarrollo del lenguaje por medio del diálogo que se suscite con la lectura, si se practican habitualmente. Justamente estas son las modalidades de lectura más frecuentes en las prácticas pedagógicas de una muestra docentes chilenos de Educación Básica (Errázuriz et al., 2021), aunque, de acuerdo con Gelber (2017), la lectura silenciosa también es habitual en Educación Media.

Otra manera de motivar la lectura mencionada por varios docentes es la indagación de las experiencias del alumnado, la activación de sus conocimientos previos y su contextualización. Así lo aseveran Gabriela: "de escuchar a los estudiantes, frente algún contenido primero partir de lo que sus experiencias previas, lo que a ellos les interesa yo creo que, partir por eso" (Gabriela, 2020) y Daniela: "al momento de trabajar el... el documento primero realizo preguntas iniciales, ¿ya? Indagando sobre aquellos conocimientos y experiencias previas de los estudiantes en relación con el concepto a trabajar o a la temática a abordar la lectura" (Daniela, 2020). En efecto, estas experiencias también constituirían oportunidades para indagar y profundizar en los fondos de conocimiento del alumnado e incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Llopart & Esteban-Guitart, 2018).

En esta línea, Francisca, también menciona compartir sus propias experiencias para motivar la lectura, por ejemplo, relató su viaje a Machu Pichu a sus estudiantes, a través de fotografías, antes de iniciar la lectura de un texto sobre los incas y abordar este contenido en Ciencias Sociales:

estábamos trabajando el año pasado, los incas, todos los pueblos prehispánicos, entonces... justo me acuerdo de que yo había ido a Perú, hace como un año atrás, hacia Machu-Pichu entonces le traje muchas fotos a los niños, de las ruinas y todo. Y tratamos de enganchar ahí (Francisca, 2020).

Si bien este contenido podría constituir una oportunidad para vincular las experiencias y conocimientos indígenas e interculturales del alumnado, no se menciona alguna referencia sobre esto.

Otra estrategia motivacional relevada es aprovechar y trabajar los elementos multimodales de los textos y la tecnología para leer, pues algunos docentes creen que el estudiantado es muy audiovisual para aprender y, de ese modo, pueden estimular su motivación, creatividad y aprendizaje. En efecto, Katherine expresa al respecto: “Pero ahí lo que funcionaba hartito era dibujar, o sea...en el dibujo, no sé. Estrofa 1- estrofa 2- estrofa 3, leo, comprendo los versos y dibujo. Entonces al dibujar está su propia manera de entender ese... esa estrofa” (Katherine, 2020). Así concuerda Mauricio:

en general los chicos son... son como muy...muy audiovisuales. Creo que el... el buscar libros que tengan adaptaciones al cine, o que hayan... o que haya como material visual disponible eh... ayuda para encantarles con la lectura. Hacer como... como que la primera clase donde tú entregas el libro... venga además de la mano de toda una parafernalia, ¿cachai? Que hablemos de quien fue autor con... con imágenes bacanes, con los talleres de las películas, con las diferentes películas que se han hecho, eh... así (Mauricio, 2020).

También, al respecto Mauricio destaca lo siguiente en relación con el uso de los videojuegos, los teléfonos móviles y Youtube para fomentar la lectura:

teníamos un periódico escolar, recuerdo que había unos chiquillos que tenían la sección de comentar videojuegos. Y para comentar videojuegos tenían que leer cantidades masivas de información (...) y los chicos estoy seguro de que podrían aprovechar mucho el tema de los teléfonos póh. Puedes editar vídeos con el teléfono ahora. Lo mismo con los libros, cuando tiene que hacer de BookTuber (Mauricio, 2020).

De hecho, también Yessica afirma promover que su alumnado busque el significado de palabras en Internet, usando sus teléfonos celulares: “Entonces pueden ir a un diccionario, lo que sea en el celular y poder buscar el significado de esas palabras” (Yessica, 2020). Con respecto al uso de imágenes para animar la lectura, Mariana señala:

llevar imágenes que tal vez yo considero claves, uno las va poniendo en el pizarrón y los niños van opinando con respecto a eso por ejemplo. O lo más base, si es que uno no tiene tanto material, también uno puede partir señalándoles a los niños que observen imágenes y el título, y que ellos vayan señalándolo que consideran del texto (Mariana, 2020).

En este sentido, Francisca cree que es significativo para comprender cambiar de un formato o código a otro, por ejemplo, transformar un texto leído a otro género discursivo, como lo menciona a continuación:

Cambios, no sé... de repente, un cuento te puede, lo puedes dar vuelta y lo digamos... lo transformamos en una invitación, con lo transformamos en un afiche como dices tú, y si alguien hablaba en el cuento, no sé... de algo que comió, vamos tomamos el pastel que se comió y lo transformamos, hacemos la receta. De cierta forma lograr algo de

significancia, o que sea significativo al final para los estudiantes, si eso es lo, por ahí yo creo que... lo he logrado entender y, y de a poco y colocándolo en práctica (Francisca, 2020).

Del mismo modo, Katherine, desde un foco más inclusivo (Ministerio de Educación, 2018), ofrece al alumnado la oportunidad de optar por distintas modalidades de evaluación de las lecturas, a través de la selección del género discursivo que se usará para plasmar las reflexiones sobre el texto o para transformarlo desde un género a otro:

en una...en una oportunidad puse ABCD por ejemplo para una evaluación, no sé: afiche, cómic, puse no se que otro, creo que puse un tríptico, como diferentes opciones y les entregué la gama de opciones, en las cuales ellos pudiesen contar lo que leyeron. Entonces igual seleccionaban lo que ellos querían y transformaban ese cuento que leían en un cómic, por ejemplo (Katherine, 2020).

De la misma manera que Katherine también lo hace Francisca: “-Oye, sabes que, queremos que presentes este tema, ¿quieres ir en la disertación?, -No tía, perfecto. - ¿Quieres hacer un vídeo de tu casa?, -ya, perfecto, hagamos el vídeo, me sirve, ¿por qué no? (Francisca, 2020). Estas prácticas inclusivas atienden a las diversas necesidades y preferencias del estudiantado y, asimismo, son también interculturales, pues ofrecen diversas modalidades de comunicación, según las experiencias del alumnado en sus familias y comunidades.

A propósito de la multimodalidad, son escasos los docentes que se refieran a la lectura de textos en nuevos formatos - que pueden ser más motivantes y novedosos para el estudiantado- y que mencionen géneros discursivos específicos como libro álbum, novela gráfica, libros tridimensionales, mangas, infografías, etc. Por ejemplo, Mauricio afirma: “Por ejemplo, los lapbook en algún momento me causaron mucha, mucha curiosidad, se lo plantea los chiquillos, les gustó, resultó” (Mauricio, 2020).

Por último, una estrategia para ayudar a comprender que identificamos se relaciona con crear un ambiente idóneo y agradable para leer y, de este modo, motivar al alumnado (Sánchez et al., 2010), así lo aplica Josefa: “Con el ensayo y error hasta que me resultó, por lo tanto, yo llegaba a las siete y media a prender fuego, porque para mí era súper relevante de que ellos encontrarán una sala cálida” (Josefa, 2020). En relación con la idea anterior, también Francisca señaló usar la biblioteca como una forma de promover la lectura en Ciencias Sociales y crear espacios gratos de lectura, a través de la exploración de libros sobre los pueblos originarios:

después fuimos a la biblioteca, donde buscaban todos los libros que tenían que ver con el proceso de culturas prehispanicas que me lo dejaron en una mesita, ¿ya? (...) Y a ellos le gustaba bastante ir a la biblioteca sentarse, leer porque hay como sillones como en el suelo, como que no están estructurado, eso les parecía bastante interesante (Francisca, 2020).

1.2 Enseñar a comprender

En relación con las estrategias para enseñar a comprender, varios docentes coinciden en formular distintos tipos de preguntas acerca del texto, por ejemplo, de este modo lo menciona Josefa:

Generalmente lo obvio ahí está, - vamos al párrafo tanto, ¿qué creen ustedes que le pasó al arbolito?, bla, bla. Y las implícitas: ¿qué harías tú en el lugar del arbolito?, ¿qué habrías hecho tú?, entonces siempre los voy..., siempre es una..., explícita y una implícita y así. Pero de la misma... del mismo párrafo (Josefa, 2020).

En especial, algunos docentes destacan la relevancia de realizar preguntas de alto nivel cognitivo, así lo afirma Katherine:

Tenía que realizar las preguntas correspondientes también variando la... el tipo de preguntas o sea... siendo... tratando de abarcar todos los tipos de pregunta, no sólo de las explícitas. Que tal vez son las más fáciles pero menos motivadoras, sin que los tres tipos de preguntas y los niños tenían una capacidad (Katherine, 2020).

En este caso, Katherine alude a que las preguntas de mayor complejidad son más desafiantes para su alumnado y, por tanto, más motivantes, además, menciona que ellos son capaces de resolverlas. En este sentido, Beatriz recalca la relevancia de “ayudarles a ilicitir una respuesta, ayudarles hacer inferencias. Es muy difícil eso, muy difícil” (Beatriz, 2020), es decir, enseñarles cómo procesar inferencias para responder preguntas, pues ciertamente la formulación de inferencias es una habilidad clave en el proceso lector (Silva & Cain, 2015). Incluso, otros docentes se refieren a la importancia de que el mismo estudiantado aprenda a formular preguntas sobre la lectura para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel, como lo demuestra Mauricio desde una perspectiva más disciplinar en Lenguaje:

Que tengan que crear las preguntas, porque al crear la pregunta implícitamente están pensando en la respuesta, y ese proceso encuentro que es súper bueno para la comprensión del texto, y obviamente... al tratar de hacer preguntas, no tan literales los chicos, ahí aplican y desarrollan habilidades un poco más complejas (Mauricio, 2020).

Otra estrategia que aplican los docentes es enfocarse en el léxico del texto para conocerlo e incrementarlo, como lo aseveran Beatriz: “Sí, yo creo que a todo evento fijese, lo primero conocer el vocabulario. Sí, primero conocer el vocabulario, primero conocer que conocimiento tienen del tema” (Beatriz, 2020) y también Daniela: “Desarrollando, ¿no es cierto? La capacidad de comprensión del mismo texto. Y verificando también el vocabulario de este” (Daniela, 2020). No obstante, no explican cómo desarrollan el vocabulario y tampoco se refieren a la importancia del lenguaje académico y disciplinar en las asignaturas para comprender los distintos géneros discursivos y sus particularidades en sus comunidades discursivas (Shanahan & Shanahan, 2012; Street & Street, 1995; The New London Group, 2000; Tolchinsky y Simó, 2001).

Ahora bien, una estrategia que mencionan varios profesores y que se relaciona con el andamiaje del proceso lector es el desarrollo del proceso lector, es decir, abordar el antes, durante y después de la lectura, como lo menciona Katherine:

Normalmente hacemos el tema de primero, bueno la... es lo del trabajo de los diferentes momentos de la lectura, proyectar la imagen inicial, el título, y allí ellos se anticipan al... al contenido de la lectura. Y los niños siempre son muy participativos (Katherine, 2020).

Esto es reafirmado por Mauricio, especialmente en el área de Lenguaje:

bueno en lenguaje desde hace tiempo está el tema de... De estos como momentos de la lectura. El momento previo a la lectura, durante la lectura y después de la lectura y claro es una especie de ritual dentro de los profes (Mauricio, 2020).

También, se mencionan estrategias que tienen que ver con la mediación de la lectura a través de la escritura, es decir, subrayar el texto, resaltarlo, elaborar organizadores gráficos o esquemas sobre este o escribir un texto a partir de la

lectura (Errázuriz et al., 2020; Lordán, Solé & Beltran, 2015). Por ejemplo, Katherine señala aplicarlas transversalmente en varias asignaturas:

la estrategia de subrayar con distintos colores, con distintos lápices. Y los chicos aprendieron y al final yo me daba cuenta, que no solamente lenguaje en todas las asignaturas ellos utilizaban colores y marcaban las palabras claves. Porque al principio partió como juego (Katherine, 2020).

Por su parte, Paula también afirma aplicar este tipo de estrategias:

En esquemas también de sacarlo, subrayar porque de... decía que de un texto de una hoja solamente eran cua... leer palabras, las importantes pero entonces uno tenía que saber reconocerlas, y ahí uno podía entender rápidamente, pero eso yo creo que nos falta no tenemos técnicas de comprensión en nuestra escuela (Paula, 2020).

Asimismo, Daniela dice utilizar fichas de lectura que el estudiantado debe resolver:

De acuerdo con la lectura. Por ejemplo, hay momentos en que les he entregado a los estudiantes una pequeña ficha donde va el nombre de ellos, el curso, el título del... la temática que estamos trabajando, los temas que se abordaron dentro de la lectura, "ee" ellos tienen la capacidad de sintetizar, de resumir (Daniela, 2020).

Por otra parte, Katherine es la única que asevera preocuparse por la comprensión de las instrucciones por parte de su alumnado, pues es una debilidad que tienen, en especial, al responder evaluaciones estandarizadas y de selección múltiple:

Que muchas veces los niños manejan el contenido, pero muchas veces no manejan la instrucción y eso nosotros lo trabajamos mucho en cuarto, mucho. Con cuarto... porque cuando teníamos que enfrentarnos a las evaluaciones estandarizadas, trabajar la comprensión de las instrucciones (Katherine, 2020).

Por último, también se hace referencia a una serie de estrategias que son más específicas y disciplinares y que tienen que ver con la comprensión de géneros discursivos particulares en ciertas asignaturas. En este sentido, Daniela explica la importancia de comprender fórmulas y símbolos en los problemas matemáticos y de dilucidarlos para su estudiantado, es decir, comprender el lenguaje matemático:

lo simbólico tiene que pasar obviamente a lo concreto, entonces ahí también necesitamos volver nuevamente al texto, muchas veces para poder "eee" llevarlo a la práctica (...) Entonces, dentro de esas fórmulas uno tiene que explicar muchas veces cada uno de esos... de esos símbolos que aparecen en... en aquella fórmula, y como se... se relaciona también a la vida cotidiana. Identificar cuales son las palabras que ellos desconocen, o la simbología que desconocen, y darles digamos el significado correspondiente (Daniela, 2020).

Como es posible observar en este caso, a diferencia de la estrategia de desarrollo del léxico general mencionada previamente, hay un enfoque disciplinar y específico de la comprensión de géneros discursivos disciplinares y su lenguaje académico o científico (Rojas Meneses & Sánchez, 2019; Shanahan & Shanahan, 2012), pero esta perspectiva no se visualiza en otras asignaturas, a excepción de Lenguaje e Inglés. En efecto, según Schleppegrell (2007), el

discurso de Matemáticas impone ciertos desafíos, debido a su naturaleza multimodal, la precisión de sus conjunciones y las relaciones lógicas implícitas entre sus ideas.

Finalmente, cabe apuntar que no se presentan estrategias para enseñar comprender de orden más metacognitivo, es decir, que promuevan la reflexión sobre el propio proceso lector y su automonitoreo (Condemarín, 2004). Sin embargo, luego de analizar las estrategias para ayudar a comprender, es probable que algunos docentes apliquen ayudas cálidas para generar la metacognición en su estudiantado, por ejemplo, a través de estrategias ya mencionadas como el diálogo, el desarrollo del autoconcepto como lector y persona, la indagación en experiencias previas y preferencias lectoras y la formulación de opiniones personales sobre los textos, aunque no lo expliciten mayormente. Asimismo, si bien los docentes aluden a explicitar el objetivo de aprendizaje constantemente, en general, no se refieren al objetivo de lectura específico, el cual es fundamental para orientar cognitivamente el proceso de lectura de los estudiantes (Bustos et al., 2017), por ejemplo, señalar por qué se lee ese texto o ese autor o acerca de tal tema, por qué se seleccionó, para qué lo leemos, etc.

2. Interacciones para leer y comprender textos en el aula escolar

Varios docentes creen que el diálogo en el aula escolar es fundamental para mediar las lecturas y, especialmente, motivar a su estudiantado, como, de hecho, lo señala la literatura, pues las interacciones dialógicas de calidad son efectivas para la construcción de aprendizajes y de la comprensión de las lecturas (Cazden, 2001; Mercer, 2010; Mercer, 2001; Wells & Barberán, 2001). Si bien esta estrategia puede tanto ayudar como enseñar a comprender, los profesores se refieren a ella como una ayuda cálida, aunque algunos reconocen que también puede desarrollar los aprendizajes y la comprensión de los textos. Por ejemplo, Mauricio expresa lo siguiente sobre la interacción dialógica simétrica con su alumnado:

se probó que el... como un goce estético, una compenetración con el autor. Con los chiquillos eh...claro, el diálogo es fundamental, es fundamental para eso. Va como un poco de la mano con lo otro, cuando los chicos tienen la confianza de decirte esto no me gusta y me gusta, o esto ya, creo... creo que... que este personaje reaccionó de esta forma, así o así o mal... al final de la novela, yo creo que puede pasar eso, es gracias a que hay una cierta horizontalidad en el diálogo (Mauricio, 2020).

Además, el también recalca la relevancia de la interacción para el desarrollo de la comunicación oral en el estudiantado:

Entregarles una herramienta que permite el intercambio de ideas con los chiquillos, es como que de repente la comunicación oral (el lenguaje), está como supeditada al tema de que cuando el currículum. Viene que tienen que hacer disertaciones ponte tú o aprenderse algún poemita, pero es un tema que yo explicito de repente con los chiquillos, - estamos en esta parte practicando la... la... la comunicación oral que es un eje importantísimo de la asignatura (Mauricio, 2020).

En la misma línea, Francisca señala que:

Siento que de los estudiantes aprenden de las conversaciones, no solo aprenden escribiendo, no sólo aprenden leyendo, también aprenden mediante la sociabilización, mediante de... expresar sus opiniones, generar confianza, autoestima en

lo que ellos pueden decir y lo que pueden hacer, no sé...eh... últimamente...como, bueno este tiempo también de pandemia, me he dado cuenta de eso y he tratado de reflexionar... (Francisca, 2020).

De este modo, Francisca, refuerza la idea anterior y añade cómo lo trabajan en su establecimiento escolar, relacionando el diálogo con el desarrollo de procesos cognitivos superiores:

y después de la lectura ahí, el diálogo, está la interacción pedagógica; ¿qué pasó?, ¿Porque no ocurrió?, eh... las preguntas tratamos siempre... el colegio también hemos, yo sé que hemos avanzado en eso y quizás no lo ideal, pero hemos tratado de buscar, de llegar ese nivel superior que se habla tanto en la literatura, ¿cierto? Tanto en las habilidades como las preguntas, siempre de llegar a ese cuestionamiento, la reflexión (Francisca, 2020).

Por su parte, Katherine, incluso, nombra métodos concretos para desplegar el diálogo a partir de las lecturas: “De esa forma lo hacemos... y las clases anteriores a la evaluación conversamos sobre el libro, hacemos como mesas redondas, y conversamos sobre lo que leyeron” (Katherine, 2020).

Otros docentes como Gabriela vinculan la implementación del diálogo en el aula con la naturaleza de su asignatura: “en las prácticas lo que más nosotros dialogamos, como es religión se dialoga mucho y se debate mucho, sobre todo en segundo ciclo lo que más se ve... tú haces el juego didáctico, en todas las áreas, lectura” (Gabriela, Religión, 5º a 8º, 2020). De este modo, ella también señala:

ellos no quieren opinar verbalmente, pero si lo hacen escrito. Y... lo que se... ellos también se hacen preguntas entre ellos mismos a lo que ellos están leyendo, así que... igual ha sido..., le... le hacen... preguntas a nosotros también, a pesar de ser una clase muy corta. Entonces se trata de que en esa hora el máximo (Gabriela, 2020).

Asimismo, algunos docentes resaltan la importancia de desarrollar la capacidad de formular opiniones personales fundamentadas por parte del alumnado y que, así, se involucren con la lectura. Esto concuerda con la evidencia que confirma la relevancia de la argumentación para desarrollar aprendizajes en el aula escolar (Larraín y Freire, 2012):

el intercambio de ideas es bien interesante sobre todo la lectura. Uno mismo crece con la opinión de otro, incluso cuando las opiniones comp... uno... uno entiende que podría estar equivocada. También tratamos de que los chiquillos entiendan que hay muchas interpretaciones para libros, para música, cuadros y todo. Pero también hay un tema de... una intencionalidad del autor y de la interpretación tiene que estar como dentro de... de ciertos márgenes, para que al final haya comunicación con el autor (Mauricio, 2020).

En este sentido, hay docentes que rescatan lo gravitante que es la participación de todo el estudiantado en las interacciones sobre las lecturas en clases, desde un enfoque inclusivo (Martín et al., 2017; Ministerio de Educación, 2018), como lo menciona Beatriz: “Y el hacer, que todos hagan, que todos hagan desde sus propias capacidades, pero que todos participen, que todo se validen, que todos los niños sientan que tienen un rol en la sala” (Beatriz, 2020).

Respecto de la motivación y desempeño de los estudiantes en las instancias de interacción, hay dos docentes que destacan su gusto elevado y altas capacidades en algunas dinámicas de discusión: “un tema que si les gusta mucho los chiquillos es el tema de los debates” (Mauricio, 2020); “Tenían una gran capacidad de argumentación igual, o sea... sus respuestas yo las encontraba muy completas” (Katherine, 2020).

Ahora bien, también hay una profesora que insiste en la necesidad de moderar y limitar los turnos de habla de los estudiantes, con el fin de que no se desvíen del contenido tratado:

... Entonces ahí yo les digo: -Ya... espérame... no tiene mucho que ver, ¿ya? Tenemos que tratar de enfocarnos en el tema, yo soy súper directa entonces ahí si bien alguien me puede decir ahí no sé, que el niño se, se puede sentir que estoy diciendo que se equivocó, no, no o sea uno de repente le puede decir con tino: -Mira: - está interesante tu idea, pero estamos hablando de otra cosa, entonces tenemos que focalizarnos para poder cerrar el tema y después tengamos otra oportunidad, hablamos de tu tema, porque no tiene relación, entonces, ahí que se genera un poco de reflexión, y que él diga: - en realidad no lo tiene-, pero dejarlo enganchado (Francisca, 2020).

A partir de lo ya expuesto previamente, cabe apuntar que hay una docente que se refiere al uso de la interacción entre pares a través de las tutorías: “En todas las asignaturas estamos trabajando igual la tutoría de pares. La idea es que el estudiante que sea más aventajado también pueda apoyar aquel estudiante que le cuesta un poquito más, o que no comprendió tanto quizás” (Daniela, 2020). Esto indicaría que aún es necesario impulsar el desarrollo de habla exploratoria entre los propios estudiantes y modelarla explícitamente (Mercer, 2001), de modo que aprendan a discutir entre ellos y no dependan del discurso docente.

Por último, es necesario destacar que estas prácticas de interacción dialógica podrían constituir oportunidades de aplicar un enfoque inclusivo e intercultural en el aula escolar, al construir las lecturas, los conocimientos y los aprendizajes de modo colectivo y recíproco, a partir de las diversas voces y experiencias del alumnado y, de este modo, incorporar sus fondos de conocimiento y los de sus comunidades (Llopart & Esteban-Guitart, 2018).

3. Transversalidad de la lectura en el aula escolar

El desarrollo de la literacidad es indispensable para el aprendizaje en todas las asignaturas al ser una herramienta de mediación del conocimiento (Street & Street, 1995; The New London Group, 2000, Tolchinsky y Simó, 2001) y al posibilitarnos conformar comunidades de práctica (Shanahan & Shanahan, 2012). Por tanto, el desafío de mediar la lectura en las distintas áreas de conocimiento implica, por un lado, reconocer que es una práctica situada que depende de cada contexto y; por otro, comprender que a la vez que se compone de prácticas específicas según cada comunidad, es una actividad transversal a las distintas disciplinas y que se puede desarrollar durante toda la vida (Carlino, 2005).

En este sentido, hay varios docentes que declaran la necesidad de trabajar la lectura transversalmente en el currículo escolar, por ejemplo, Katherine afirma articular y conectar sus prácticas docentes y de lectura en las distintas asignaturas que imparte:

una de las fortalezas podría ser el hecho de articular las diferentes asignaturas, y los diferentes objetivos porque tengo la... facilidad de hacerlo, ya que yo realizo la mayoría de las asignaturas de mis cursos, en todos los cursos que...que trabajo, porque yo tomo un primero básico y lo entrego un cuarto. Entonces me es muy fácil para mi articular y eso me ha funcionado mucho, o sea trabajar con un tema en las diferentes asignaturas e incluso del mismo día, y ahí... ahí se va... se va como configurando se podría decir como mini... mini proyectos (Katherine, 2020).

Además, ella misma añade que le acomoda trabajar en equipo para realizar esta labor de transversalidad:

yo siempre he considerado que tengo facilidad para trabajar en equipo. Eh...no, como que me es fácil armar redes... y lo que he hecho mucho el hecho de interactuar no sólo con colegas, no sólo con profesores, y sino también aprovechar el equipo multidisciplinario que tiene la escuela porque es muy grande, o sea: asistente social-psicólogo-terapeutas, entonces lo que hago es que armamos proyectos comunes. No sé por ejemplo hicimos un huerto, un huerto escolar que lo relacionamos conciencia, con lenguaje porque había que escribir y además con el tema socio emocional de los estudiantes, el trabajo en equipo, la integración de un niño que llegó (Katherine 2020).

Asimismo, Paula señala trabajar el lenguaje en la asignatura de Matemática para la comprensión de los problemas:

Para mí también aparte era llevar que matemática porque, matemática - lenguaje no hacerlo como parte separada, sino que necesariamente las dos para poder entender una situación problema, el alumno debía tener en claro lo que era comprender entonces ahí se unía, este... este proceso de... de aprendizaje entonces como práctica para mi una práctica personal es la... es la organización de la clase (Paula, 2020).

Del mismo modo, ella reafirma esta postura a continuación:

claro, entonces por ejemplo uno en lenguaje queda muy corto, por ejemplo, este año estoy haciendo ciencias, es muy divertido pöh... porque también bueno igual hay lectura y en Historia igual, entonces... análisis de mapas, etc. Entonces las evaluaciones fue como que yo decía igual se podría trabajar en base a proyectos en aprendizaje (Paula, 2020).

En la misma línea, también, Francisca asevera trabajar el desarrollo lector transversalmente y considera que es parte integrante de la labor docente:

que tengo la fortuna (digo yo) de trabajar la mayoría de las asignaturas te permite... pucha... trabajar de manera transversal, la lectura, trabajar de manera transversal la matemática, entonces eso es, eso es un beneficio, una oportunidad, una fortuna, no sé como llamarlo, pero es algo que tiene que permanecer en la educación (Francisca, 2020).

De hecho, en sus actividades de mediación de textos en las asignaturas, ella expresa preocuparse de la selección de los tipos de textos y géneros discursivos auténticos que circulan en la vida cotidiana de sus estudiantes:

No solamente la estructura, sino eh... como se representa en la vida cotidiana, desde leer una boleta de agua, hasta leer un texto que venga de un libro, va desde el contexto cercano hasta lo que esta expuesto en nuestros textos, como... como un texto, y como que no lo asocian a la vida real. O sea...yo siempre trato de llevar las boletas de agua, y afiches que pilló interesantes en la calle le sacó fotos, los desmenuzamos y lo conversamos (Francisca, 2020).

También, Mariana, profesora en Ciencias Sociales y Matemáticas, afirma establecer vínculos entre los contenidos de estas dos asignaturas y lo ejemplifica:

Entonces ya, averigüemos, veamos quién fue el profesor de Pitágoras, porque él también tuvo que haber sido alumno, y si él fue profesor, ¿quiénes fueron sus alumnos? Así, entonces ellos... ellos eh... al ver diferentes formas de... de la materia de cómo... se... se va trabajando, entonces ellos... les llama la atención otras cosas (Mariana, 2020).

Del mismo modo, Josefa manifiesta conectar la lectura con la música, a través del análisis de letras de canciones en co-docencia con una colega, para así motivar a su alumnado: “Yo los desafié, pero parece que voy a salir perdiendo, pero no importa. Ella me... me enseñó algo que me... que me gustó para... para lenguaje y también para mí... para mi asignatura, que era él cre... el analizar canciones” (Josefa, 2020).

Por último, también Mariana relacionó las Matemáticas con la lectura y otras asignaturas, a través del aprendizaje basado en proyectos para construir una compostera:

a partir de esa información del reciclaje, de como se construye una compostera com.... utilizando diversos materiales nosotros podíamos eh... tomar las medidas de esa compostera, en... en... metros, centímetros, milímetros, decímetros, entonces todos trabajamos con un fin común que era la construcción de la compostera (Mariana, 2020).

Como es posible corroborar, las profesoras recién mencionadas dictan varias asignaturas y, ciertamente, son profesoras de Educación General Básica. En efecto, esta experiencia ha influido en la construcción de su identidad docente y se identifican como profesoras generalistas, lo que de alguna manera les confiere una visión global, amplia e interdisciplinar para trabajar la lectura a través del currículo. Es decir, son capaces de reconocer las diferentes interconexiones entre las áreas disciplinares y su potencial para desarrollarlas. No obstante, también hay profesores especialistas que igualmente se preocupan por efectuar vínculos entre el desarrollo de la lengua y las demás asignaturas, como podemos corroborarlo en el caso de Mauricio, profesor Lenguaje, quien dice llevarlo a cabo a través del diálogo:

Yo encuentro que divagar en clases de repente, no es pah náh negativo, si el tema da páh eso. Puede ser un objetivo, por ejemplo, no sé póm, puedes estar hablando de... los eclipses y terminas hablando de pueblos originarios fácilmente (Mauricio, 2020).

4. Dificultades de lectura del estudiantado y estrategias para abordarlas

De acuerdo con los docentes entrevistados, las principales dificultades de lectura que presenta su estudiantado son: la decodificación en términos de velocidad lectora, fluidez y conciencia fonológica; la formulación de inferencias y el uso de vocabulario; seguida de igual manera por el poco apoyo familiar.

Con respecto a la primera dificultad de decodificación de código de los textos, se identificó una diferencia disciplinar, pues mientras que para las docentes de Ciencias Sociales, Ciencias, Lenguaje y Matemática esta dificultad radica en la velocidad lectora y la fluidez, para la especialista del área de Inglés la mayor dificultad se encuentra en la decodificación fonológica que sus estudiantes realizan al leer, así lo explica Beatriz:

Sí, sí, yo creo que en general es transversal, esto a los niños les cuesta mucho. Como es otro el sistema fonético, a ellos hacer la asociación o la disociación de eh..., fonema-grafema, para ellos es distinto eso... eso les cuesta, así como..., si se escribe así, porque se pronuncia asá... ellos quieren entender el ¿por qué? - A ver-, les digo. - ¿Por qué Silla la escribimos con “s” y no con “z”? -, -porque se escribe con “s” y nadie más lo cuestionó, en inglés es igual. Se escribe de una forma, se pronuncia de otra... para mí ha sido como la dificultad en la lectura. (Beatriz, 2020).

Otros docentes manifiestan que la fluidez es un aspecto que dificulta la lectura y la comprensión de los textos, así lo explica Josefa al señalar que la fluidez es “tremendamente relevante, ¿por qué? porque ellos van leyendo y a veces su

lectura no es muy fluida, por temor, o por diferentes cosas” (Josefa, 2020). A este respecto, Nadia señala que existe una “falta de comprensión a nivel general de escuela, yo puedo decir que en todas las asignaturas se da. La falta de comprensión porque ...eh... principalmente porque ellos leen mal” (Nadia, 2020), a lo que la docente agrega:

Y a veces es una simple palabra o... un digamos... la estructura de cómo está formado el enunciado... la pregunta. Muchas veces lo desvía del sentido que uno quiere que respondan. Entonces, uno tiene que detenerse para pedirles que ellos traten de leer bien, que utilicen bien la coma para darle sentido lo que están leyendo (Nadia, 2020).

Por su parte, Mauricio y Mariana enfatizan que la velocidad lectora es un aspecto relevante de dificultad en sus estudiantes y que esta podría interferir en la comprensión lectora:

Ah... creo que hay un tema que a lo mejor es un poco pueril pero de velocidad, es un tema de velocidad, muchos leen muy lento eh... chiquillos que les va bien en otras asignaturas, incluso a veces son considerados brillantes, tienen velocidades de lectura muy lentas, eso creo. Eso encuentro que... creo que atenta contra la comprensión eh... bueno no lo digo yo póh [pues], lo... dicen diferentes estudios. Y es evidente que tienen una velocidad de lectura súper lenta, muchas veces se van olvidando de cómo era... ideas... con que idea comenzaron porque demoran mucho en terminar la evolución de esa idea y cuando llegan a... el tema de velocidad creo que atenta (Mauricio, 2020).

les cuesta eh... la velocidad lectora, Pero en los cursos anteriores... si en los cursos anteriores en lenguaje les cuesta un poco, leer, todos tienen niveles distintos de... de lectura. Lo que sí... se les toma lectura mensual. Hay una persona especial para... para tomarles la lectura mensual y la velocidad lectora, entonces ahí uno va viendo en qué nivel están los alumnos. (Mariana, 2020)

Asimismo, tanto para Francisca como para Nadia, la fluidez al momento de leer un texto resulta compleja para sus alumnos, pues ellas advierten que leer de manera fluida es un aprendizaje que se debe cautelar y promover más, sin embargo, no siempre significa que sus estudiantes comprenden lo que leen, en sus propias palabras:

Mira, yo veo dos dificultades que son, que son claves, primero el dominio lector, porque tú sabes que si no lees de manera fluida no entienden. Entonces, no sé, velocidad lectora, el dominio y la fluidez, pero la fluidez es una dificultad bien compleja. Ellos se dan cuenta y yo me doy cuenta de que sí hay que trabajarlo un poco más (Francisca, 2020)

... muchos leen de corrido, pero tampoco se entiende, algunos leen mal, pero hay que darles el tiempo porque...eh... yo creo que si uno no va haciendo la corrección eh... debida en el momento, nunca van a poder aprender a leer... tampoco a leer bien, porque la lectura también es un aprendizaje (Nadia, 2020).

Hay niños que leen hermoso, respetan puntuación, el tono, fluidez todo, pero después tú dices: - ¿qué pasó en tal parte de lo que leyó? -, es comprensión. O sea, como que decodifican incluso tienen velocidad lectora pero no comprenden lo que leen. (Paula, 2020).

Otra de las dificultades específicas identificadas por los docentes se asocia a la formulación de inferencias en el proceso de lectura. Esta dificultad se sitúa en el conjunto de procesos que realiza el estudiante para dar cuenta de la información extraída del texto y que no se encuentra explícitamente expresada en el mismo, a lo que se agrega un proceso mental coherente para obtener un nuevo conocimiento (Parodi, 2005). De esta forma, los docentes manifiestan lo siguiente:

Eh... ayudarles (que es lo más difícil) ayudarles a ilicitir una respuesta, ayudarles hacer inferencias. Es muy difícil eso, muy difícil. Entonces yo creo que una vez que ellos tienen, hayan adquirido un poco el vocabulario y entiendan de que se trata el tema, entonces después depende de las actividades para que ellos puedan leer (Beatriz, 2020).

Como que eso les costaba un poquitito más y de repente también la reflexión del texto... a partir del texto, también se hace complicado en algunas ocasiones. También le costó mucho, el lenguaje figurado. Sí... costó, yo creo que cuesta más que el texto informativo (Katherine, 2020).

Así es que... creo que es una gran dificultad que enfrentan también y es justamente el tema de identificar información implícita a veces. También... Se les dificulta, se les dificulta harto (Mauricio, 2020).

bueno, yo sé que los... los textos son distintos, hay textos literarios, hay textos argumentativos, pero también yo veo que a los alumnos les cuesta, bueno... una cosa es leer y otra cosa es comprender, pero también les cuesta mucho lo que es implícito. Lo que está implícito, lo que se quiso decir. (Mariana, 2020).

Las dificultades expuestas en torno a la formulación de inferencias no se limitan a la decodificación, sino que a la construcción de sentidos a partir de lo que ofrece el texto tras las líneas y para eso Josefa manifiesta que “Ellos no... no van a inferir porque no están concentrados totalmente... ellos son más concretos y son más introvertidos, entonces tratan de hablar lo menos posible, ojalá” (Josefa, 2020).

Otros docentes manifiestan que el uso de vocabulario representa una dificultad transversal a todas las asignaturas, por ejemplo, en la asignatura de Religión, la docente señala que “la dificultad en mi asignatura se presenta en el vocabulario, el vocabulario es muy diferente, siempre tienen que estar aprendiendo un vocabulario nuevo (Gabriela, 2020); mientras que, en Matemáticas, las docentes señalan que el uso de vocabulario disciplinar es otra de las dificultades que se presentan al abordar un texto desde la especificidad disciplinar:

A veces una simple palabra o una estructura de cómo está formado el enunciado de la pregunta. Muchas veces no manejan el significado de alguna palabra quizás también y lo desvía del sentido (Nadia, 2020).

La mayor dificultad que yo percibo es el tema de vocabulario ¿Ya? Que continuamente estamos aplicando vocabulario con respecto a la simbología matemática, ¿Ya? en la matemática hay muchas fórmulas, entonces, dentro de esas fórmulas uno tiene que explicar muchas veces cada uno de esos... de esos símbolos que aparecen en la fórmula, y como se relaciona también a la vida cotidiana (Daniela, 2020).

Asimismo, al momento de reconocer las dificultades que el uso de vocabulario trae consigo, las docentes advierten que esta situación es producto en parte del capital cultural de las familias. De este modo, lo explicitan Yessica y Francisca:

Yo misma tratar de hablar con esa palabra, cosa que el niño tenga ese vocabulario, porque generalmente hoy en día en las casas el vocabulario general es súper súper pobre, entonces se habla con mucho modismo, mucho modismo y el vocabulario no es muy rico que digamos, entonces nosotros en el colegio tenemos que ayudar a eso, lo tenemos que enseñar nosotros, y siento que ya no podemos esperar. Es que en la casa no los apoyan, no. (Yessica, 2020)

Y lo otro es el vocabulario, y aquí... aquí algo tiene responsabilidad la familia, pero no voy a decir que ellos son los culpables totalmente. Pero uno en la sala puede revertir esa situación del capital, del poco capital cultural de la familia, el bagaje cultural o la posibilidad de socializar, cierto, con un vocabulario mucho más elevado. Uno les da la posibilidad a los chiquillos de profundizar en palabras de repente sencillas, que tienen otro significado o que tú le cambias el contexto y cambian el sentido, ¿ya? En eso, en eso siento que son dos elementos importantes, que me ha costado mucho, mucho. (Francisca, 2020).

En relación con lo anterior, los docentes manifiestan que otra de las dificultades es el bajo nivel de escolaridad que alcanzaron los padres y las madres de los estudiantes, lo que se traduce en el escaso apoyo que brindan a sus hijos e hijas, así lo expresa Katherine al señalar que el acompañamiento de los padres en la lectura “fue otra dificultad que no todos los padres manejaban la lectura, porque algunos sabían leer pero de manera, básica solamente, entonces les costaba mucho entender algunas palabras en contexto” (Katherine, 2020). Asimismo, Mauricio agrega que “el poco estímulo de la casa, creo que eso lleva que después no tengan algunas habilidades que deberían ya tener desarrolladas” (Mauricio, 2020), a lo que Daniela añade:

Hay mucha dificultad en el hogar porque en nuestra realidad hay muchos apoderados, muchos papás que no han terminado su enseñanza básica. Otros no, no tienen en una basta experiencia tampoco en la lectura, no son padres dedicados a una lectura, ni siquiera de leer el diario, por ejemplo. Entonces como no es una práctica habitual en el hogar, muchos estudiantes solamente realizan una lectura cuando van al colegio (Daniela, 2020).

En efecto, existe evidencia sobre la relación existente entre el nivel educacional de la familia y el índice de literacidad del alumnado (Susperreguy et al., 2007).

Producto del capital cultural de las familias, los docentes dan cuenta de los apoyos que activan con la finalidad de que sus estudiantados se motiven por leer y tal como lo expresa Mauricio “sentir interés por los libros, creo que es la principal entrada” y así lo enfatiza Francisca:

Por ejemplo, me podrán decir que es un poco asistencialista lo que voy a hacer, ¡y ya! les saco la fotocopia del libro, sino lo tienen, lo consigo, hago lo posible para que el niño tenga acceso a la literatura, porque no me quedo con el argumento de que, si la mamá no compra el libro, no lo leyó, por ejemplo; tampoco puedo quedarme ahí en los laureles porque el perjudicado es el niño. Para mí es mucho más valioso dar al niño la posibilidad de que lea (Francisca, 2020).

A ese respecto, Mauricio agrega que “como un aspecto general los chiquillos a medida que van creciendo, leer ya no es tan 'Cool' [valorado entre lo y las jóvenes]. Entonces ya no hay tanto entusiasmo con el tema de conversar sobre libros, a menos que sea un tema que les apasione mucho”. Asimismo, señala que, en ocasiones, sus estudiantes “consideran la lectura como algo tedioso” y que, particularmente, en “el caso de mi escuela es un tema que se arrastra probablemente desde la pre-básica, encuentro que es como un punto de inflexión, debería potenciarse, brindando más apoyos y recursos en fomentar la lectura desde los primeros niveles” (Mauricio, 2020).

También, es posible señalar que el conocimiento de lo impreso, es decir, de los tipos de textos y géneros discursivos es otra de las dificultades específicas que los docentes identificaron como complejas en el proceso de la comprensión lectora. En relación con lo anterior, ellos identificaron tres géneros discursivos más dificultosos: el texto expositivo o informativo y el texto literario, así Katherine comenta que “el texto informativo les costaba un poquitito más, cuando

había datos específicos, cuando eran biográficas o la vida de algunas personas no era muy bien recibida”, asimismo, agrega que “también les costó mucho, el lenguaje figurado. Sí... costo, yo creo que cuesta más que el texto informativo” (Katherine, 2020). También lo asevera así Paula al identificar que la dificultad en la disciplina se relaciona con la comprensión de textos multimodales al señalar que “los textos informativos son un poco más densos en matemáticas, no sé cuándo la mayoría de las veces tienen datos, tienen tablas o tienen gráficos” (Paula, 2020). Esta observación de los docentes es congruente con las evidencias disponibles que señalan que los textos más difíciles de leer para el estudiantado de educación básica son los aquellos poéticos, expositivos y multimodales con gráficos y tablas (de Mier et al., 2015; Errázuriz et al, 2020; Errázuriz et al., 2018; Vásquez & Alsina, 2017).

Finalmente, los docentes señalaron que la identificación de la idea principal del texto, la secuencia de ideas y seguir instrucciones como los aspectos en los cuales sus estudiantes presentaban menos dificultades específicas relacionadas con la lectura en sus asignaturas.

4.1 Actividades para abordar las dificultades

Una de las actividades para abordar las dificultades en la lectura de sus estudiantados que aplican los docentes es el uso de material audiovisual como paneles, fichas didácticas, dibujos, infografías y videos, pues les facilita la comprensión de los textos. Este tipo de estrategias fueron mencionadas anteriormente como un modo de ayudar a comprender. Es así como Francisca, Beatriz, Katherine y Daniela compartieron sus ideas, comentando:

El tema del vocabulario lo hemos trabajado con los paneles de palabras nuevas, es como ya... aparece un texto, o sea una palabra nueva y los chicos: ¡Tía... esa!,- Ya, ¡al tiro!, vamos, la sacamos, aunque tengamos que parar la lectura, la escribo en una cartulinita, la pego en el mural y ahí queda, pero no queda ahí solamente, sino que buscamos el significado, lo aplicamos el contexto y de repente la volvemos a usar (Francisca, 2020).

Entonces yo normalmente trato de hacerlo con videos, eso si lo hago con videos cortos donde los niños estén haciendo cosas, entonces trabajamos con recursos para verbales que están en los textos, los signos de interrogación, los signos de exclamación, normalmente cosas como esas (Beatriz, 2020).

Los cuentos, cartas, noticias, todo bien. Pero el texto informativo costaba bastante, por eso al final lo empezamos a trabajar con videos igual. Como primero buscando textos informativos que sean interesantes y novedosos para ellos, no sé... “El caballito de mar” (Katherine, 2020).

Es el poema es complejo y cuesta relacionarlos con su contexto, como con su vida diaria muchas veces. Pero ahí lo que funcionaba mucho era dibujar, un dibujo, no sé por Estrofa 1- estrofa 2- estrofa 3, leo, comprendo los versos y dibujo. Entonces al dibujar esta su propia manera de entender esa estrofa. Entonces esa fue una manera de acercarnos más a la comprensión de este tipo de texto. (Katherine, 2020).

Por eso es que la idea es realizar esta pequeña ficha (infografía) para trabajar precisamente los textos que estamos entregando en el aula, para que los estudiantes así puedan primero que nada identificar cuáles son las palabras que ellos desconocen, o la simbología que desconocen, y darles digamos el significado correspondiente. Y así poder tener la base para poder seguir avanzando, porque creo que ahí en el vocabulario esta la base de toda la comprensión obviamente (Daniela, 2020).

Asimismo, el uso de diccionario se encuentra a la base de las actividades que las docentes del estudio para acceder y fortalecer el vocabulario en la clase, para así enseñar a comprender, de esta forma, Katherine comparte su actividad a raíz del escaso apoyo familiar y señala:

No todos los padres manejaban la lectura, porque algunos sabían leer pero de manera, básicamente. Entonces les costaba mucho entender algunas palabras (en contexto), o no tener diccionario, entre otras cosas, y ahí trabajamos mucho el vocabulario. Y la forma de abordar esa dificultad fue trabajándolo en reunión de apoderados. Motivando la lectura, explicando de porque es importante, lamentablemente nunca se cuenta con la asistencia de un 100%, pero si quiera había un grupo que se motivaba. (Katherine, 2020).

Por su parte, Gabriela señala lo siguiente:

El lenguaje bíblico es diferente, entonces los niños ven muchas palabras que no conocen y trabajamos mucho con diccionario, esas estrategias yo ocupo más. Y en segundo ciclo hay una cuestión que se llama 'juego de palabras' entonces se trabaja a través de unas palabras o conceptos y ellos buscan el concepto.... ellos tienen que encontrar una palabra clave y es mucho más fácil. (Gabriela, 2020).

Por otro lado, Daniela utiliza la propuesta de aprendizaje cooperativo para la construcción de conocimiento entre su alumnado y busca apoyar la comprensión y el aprendizaje a través del trabajo de tutoría de pares como estrategia; a este respecto, la profesora señala que:

hay estudiantes que están mucho más aventajados y otros no tanto. Entonces, en ese caso volvemos a realizar muchas veces la tutoría entre pares ¿Ya? da bastante resultado cuando aquellos estudiantes que son más aventajados pueden ayudar a aquellos que les cuesta un poquito más (Daniela, 2020).

5. Fortalezas en lectura del estudiantado

La comprensión de lectura y su proceso pueden ser un reto tanto para estudiantes como para profesores en las distintas disciplinas, debido a las destrezas y habilidades que se desarrollan en dicho proceso. Ante esta situación y, tal como se describió en el análisis de las dificultades sobre lectura de los estudiantes, la decodificación, fluidez y el uso de vocabulario resultan ser falencias recurrentes en el estudiantado de las docentes que participaron del estudio. Sin embargo, los docentes también identificaron fortalezas en sus alumnados como lectores, las cuales se describen a continuación.

De este modo, el profesorado reconoce como unas de las principales fortalezas de sus estudiantes como lectores la motivación, el interés y el entusiasmo por la lectura, ante lo cual la profesora Beatriz y Katherine señalan que:

Los niñitos se motivan fácilmente, y yo creo que es una tremenda fortaleza. Son niños que si se les enseña de manera correcta son capaces de retener información, y en algunos casos (no todos) son capaces de hacer transferencia de estrategias a otro tipo de actividades (Beatriz, 2020).

Eh... bueno, primero el interés por la lectura, porque eso se ve cuando existen los momentos libres, conoce cuando uno termina una actividad antes y están leyendo, en vez de dibujar o estar haciendo cualquier otra cosa. En general siempre ha habido un interés por leer (Katherine, 2020).

Gabriela señala que el uso de información multimodal resulta muy atractivo para su estudiantado y relata que “hace un tiempo atrás me tocó hacer lecturas con imágenes y eso es lo que más a los chicos les interesa” (Gabriela, 2020).

Esta motivación por la lectura, según lo reportado por Mauricio, se relaciona con el interés por aprender sobre diferentes temas: “Hay chiquillos que leen mucho eh... hay como ese entusiasmo como de aprender cosas, están como siempre comentando y los que son más lectores andan como con un librito en la mochila”. Lo anterior se ve fortalecido por el acceso que su alumnado tiene a libros desde la biblioteca del propio colegio, a este respecto Mauricio agrega “creo que es una ventaja que el colegio les ofrezca siempre lecturas a los chicos, que tengan como... como... a la mano el poder ir a pedir un libro” (Mauricio, 2020).

Por otro lado, Francisca enfatiza el hecho que sus estudiantes “tienen buena disposición a leer, les gusta exponer” y enfatiza que “les encanta leer en público, entonces no hay ninguno que me diga: - tía, No-, que me da vergüenza” (Francisca, 2020). Asimismo, ella advierte que esta disposición a la lectura se “genera también con el tiempo, el hecho de sentirse en confianza y generar un clima de participación no es automática” y agrega “a ellos les gusta leer en voz alta, salir adelante a leer, y cualquier acto que hay en el colegio siempre trato de que pasen todos, de alguna u otra forma, en cualquier momento a leer” (Francisca, 2020)

Otra de las fortalezas destacadas por los docentes de distintas disciplinas se relaciona con la entonación, la velocidad lectora y el uso de vocabulario en contexto, aunque reconocen que son habilidades en proceso de desarrollo. A este respecto Katherine señala que “en general siempre ha habido un interés por leer y también una velocidad lectora que igual yo considero que igual es importante (Katherine, 2020). Paula explica que “aunque puede ser una fortaleza superficial que leen bien... o sea... como lindo, con entonación y que tienen cierto nivel de velocidad lectora, lo que favorece la comprensión” (Paula, 2020).

Mientras que Nadia y Katherine agregan como fortaleza el reconocimiento de palabras claves en contexto con el objetivo de identificar las principales ideas del texto, a este respecto indican que sus estudiantes:

Son capaces de reconocer las palabras claves que les permiten eh... poder responder, eso lo tienen bien afianzado. El reconocimiento de palabras claves, sobre todo en la parte de la asignatura, yo creo que el vocabulario matemático ellos sí lo dominan. (Nadia, 2020).

Y las otras fortalezas que costo, pero que ya al final se pudo ver como fortaleza fue el tema de entender el vocabulario en contexto, y lo tuvimos que trabajar mucho... mucho, para lograr entender eso, porque había una costumbre de levantar la mano y: - ¿Qué significa eso?, no entiendo -, entonces para no dar la respuesta, ahí tuvimos que trabajar, extraer el párrafo ver que esta antes, que esta después, identificar... identificar de qué forma podemos relacionarlo con (Katherine, 2020).

Finalmente, las docentes entrevistadas identificaron como fortaleza el trabajo colaborativo que sus estudiantes realizan en sus cursos y que, en ocasiones, favorece el conocimiento de los textos, así lo expresa Gabriela al mencionar que “la fortaleza que ellos tienen la mayoría es si bien hay unos que no conocen los textos religiosos, también hay otros que sí los conocen y eso facilita que se transformen muchos niños en maestros del otro” (Gabriela, 2020). De esta forma, Paula recalca que “la fortaleza podría ser el trabajo colaborativo, siento que cuando ellos trabajan en forma conjunta dan un poco más, como que ahí llegan a un resultado” y agrega:

Es la fortaleza, podrías ser un trabajo colaborativo en que no encontrarse sola, solo contestando o viendo una comprensión a lo mejor con ayuda, no se para solucionar problemas, y que los niños escribían el problema entendían, razonaban, contestaban analizaban que era como todo. (Paula, 2020).

En síntesis, entre las fortalezas en lectura del estudiantado destacadas por sus docentes hay tanto unas de orden actitudinal como la motivación por leer, participar y colaborar; como de orden más cognitivo y disciplinar como reconocer los textos o el vocabulario por contexto.

6. Motivación del estudiantado por la lectura

Los docentes compartieron las actividades que a sus estudiantes les motivaron y causaron más interés y disfrute por la lectura durante sus clases, como lo son actividades participativas, lúdicas y aquellas en las que sus estudiantes son protagonista de su propio aprendizaje; puesto que los y las estudiantes que disfrutaban con la lectura que ellos y ellas mismos/as seleccionan o que dedican tiempo personal a actividades lúdicas de lectura son quienes desarrollan mayores habilidades lectoras y presentan mejores resultados (McGeown, Norgate & Warhurst, 2012).

Una de las actividades señaladas por las docentes de distintas disciplinas, es el uso de juegos de roles y actuación a partir de la lectura, así nos compartieron sus experiencias Beatriz y Katherine, quienes fomentan el desarrollo del lenguaje por medio de la actuación y el diálogo que se promueve a través de la lectura:

¡Ah! los role plays a ver... eso es leer igual, porque también hay que leer los textos claro y memorizarlo. Pero les encanta los role plays. De hecho el año pasado hicimos un role play, en un restaurant, entonces llevamos una mesa, les lleve manteles, servicios, que se yo, y uno de los niñitos se quemaba (actuando y tenía que gritar). Y era en grupos de a tres estudiantes, entonces lo único que ellos querían era que les tocará el personaje que gritaba (relata sonriendo). Todos querían llegar a ese lugar. Lo disfrutaba el que lo hacía y lo disfrutaba el resto del curso también... sí, la verdad es que ellos lo disfrutaron mucho se fija... Y ahora yo hablo con ellos y me dicen: - Miss ... ¿se acuerda el año pasado cuando hicimos el dialogo en el Restaurant, y el Tomá se quemó? (sonríe) (Beatriz, 2020).

y de repente decíamos: -día sólo lectura de... por ejemplo texto informativo de animales-, (había un libro para todos), entonces cada uno elegía uno y después compartíamos de qué animal habíamos leído y ... a ver lo que siento que resulto muy bueno, fue cuando se disfrazaron de un personaje del libro. Eso resultó muy motivador, porque fue como...fue como que... encarnaron ese personaje y contaron la historia desde ahí. Y resulta que tenían algunos estudiantes que tenían el mismo libro que su compañero, entonces ahí iban interactuando entre ellos y también conociendo más el libro (Katherine, 2020).

Los títeres también los motivó mucho, tenían que con una... una bolsa de papel elaborar el títere de algún personaje del libro y también presentarlo. Entonces yo ocupaba una clase de lenguaje, una de arte y una de tecnología para eso (Katherine, 2020).

Específicamente Katherine, utiliza las obras de teatro interdisciplinariamente a raíz de la flexibilidad curricular que le permite su colegio, así nos explica:

lo que hicimos... fue obras de teatro y las relacionamos con Lenguaje, entonces fui viendo porque... es tan positiva esta flexibilidad, porque por ejemplo cuando me tocaba ese contenido de historia, no me tocaba ver obras de teatro en lenguaje. Entonces, lo que hice fue... hacíamos grupos donde uno era los griegos, los otros eran los romanos... y, por ejemplo, un grupo era la religión de los griegos, el otro era la alimentación y así lo presentaron, con vestimentas, con escenografías, con todo; entonces ahí funcionó sobre todo porque yo siempre dejo evidencias de todo, les tomo fotos y se las voy enviando. Entonces eso creo yo que funcionó bastante y gracias a la articulación entre asignaturas, y gracias a que también hay flexibilidad en el currículum (Katherine, 2020).

Asimismo, Mauricio enfatiza que para motivar a sus estudiantes por la lectura él utiliza sus “dotes histriónicas a la hora de narrarles textos a los chiquillos, eh... creo que eso me ayuda mucho... trato de que estén concentrados en la lectura y para eso...no sé mucho, gesticulo mucho, hago voces ese tipo de cosas”, además agrega que:

otra forma de promover lecturas de diferentes temas en donde se conjuga muy bien el tema de la oralidad y la comprensión lectora es en los debates, a los chiquillos les gusta mucho. Yo creo que cuando ellos comprenden pueden defender mejor sus ideas (Mauricio, 2020).

En efecto, la lectura en voz alta, enfatizando la entonación, promueve la motivación de la lectura en el alumnado y su mayor participación (Dickinson et al., 2010).

Sin lugar a duda, considerar las preferencias lectoras del estudiantado y ofrecerles la opción de poder elegir los textos es una fuente de motivación en sí misma. En este sentido, para los docentes de este estudio, el desafío por despertar el interés y el gusto por la lectura es fundamental, así lo declara Mauricio al indicar que “en el último tiempo he tratado de encantar a los chicos con mis lecturas” y al mismo tiempo a “tratar de motivar el gusto por la lectura con los temas que a ellos les interesa y desde ahí tratar de realizar actividades que los motiven a leer” (Mauricio, 2020). Así también Katherine agrega que “las actividades donde ellos pueden seleccionar lo que desean leer los motivan mucho más, porque ellos tienen la opción de elegir y argumentar el por qué eligieron ese libro” (Katherine, 2020). Ciertamente, incorporar las preferencias lectoras del estudiantado es una práctica inclusiva e intercultural, pues se atiende a sus fondos de conocimiento (Llopart & Esteban-Guitart, 2018), es decir, a sus gustos, experiencias y conocimientos comunitarios, los que se pueden socializar en el aula escolar, como se podrá apreciar a continuación. Asimismo, es a través de las interacciones que realizan sus estudiantes, que los docentes desarrollan la argumentación y motivan el diálogo entre pares, así lo explicitan Katherine y Mauricio al manifestar que “cuando los estudiantes tienen distintos libros vamos conversando igual sobre ¿Cómo seleccionaron el libro? ¿Por qué lo eligieron?, esa es la primera etapa” (Katherine, 2020) y “trato de ponerlos a prueba con respecto a las opiniones que tienen sobre lo que leen” (Mauricio, 2020). Así también lo señala Katherine:

también creo que el hecho de que puedan interactuar entre ellos y puedan dar su opinión, eso genera también que se interesen. Que sean capaces de opinar sobre diferentes temas, porque por ejemplo ahí se trabajan bastante la columna de opinión, con temas no sé, maltrato animal, contaminación, temas más contingentes (Katherine, 2020).

De esta forma, las docentes reconocen que “lo que tenemos que lograr ahora es encantar con la lectura y cuando logremos eso, vamos a tener niños tremendamente motivados y eh... con una comprensión lectora más desarrollada, que es lo que nos está faltando muchísimo” (Katherine, 2020) y que “la comprensión lectora las vamos a lograr, pero lo primero es encantarles con la lectura, no con imposiciones del tipo de libro que tiene que ser” (Josefa, 2020).

Algunas de las docentes entrevistadas reconocen que “hay cursos que son más participativos que otros” y que sus estudiantes pueden “pueden elegir, por ejemplo, leer un texto o una canción, o un poema. Ellos pueden sugerir también lecturas que hacemos de manera colectiva o puede ser algo que los niños escojan” (Yessica, 2020).

Sin embargo Katherine señala que “algunos estudiantes no se motivaban y ahí ¿que hicimos?, tratamos de vincularnos con el PIE, porque muchas veces la mayoría de los chicos que les costaba leer, no se motivaban porque los libros eran muy extensos”. De esta forma, esta profesora busca soluciones para incorporar e incentivar la lectura en todos sus estudiantes, a través del uso y acceso a la “biblioteca del PIE, donde tienen libros incluso más lindos y llamativos que la biblioteca CRA” (Katherine, 2020), de esta forma “le dábamos la opción de que ellos vayan a la biblioteca del PIE, seleccionen sus libros, y la educadora los ayude en la lectura, porque eran chicos que en sus casas no siempre los papás sabían leer” (Katherine, 2020). A este respecto, se ha comprobado que los estudiantes que se encantan y se involucran en la lectura pueden llegar a compensar la mala formación académica y el capital cultural de sus familias (Linnakyla, Malin & Tauben, 2004).

Interesante resulta advertir que Francisca, en sus clases de matemáticas, relató cómo sus estudiantes se sentían motivados por leer y “trabajar con artículos informativos como los de curiosidades del mundo por ejemplo”, donde los incentivó a realizar encuestas y preferencias sobre “las curiosidades que más les gustaron y lo anotamos y trabajamos estadísticas con esos datos”, a lo que la docente agrega que “hubo harta discusión, los chiquillos andaban contentos, al otro día llegaban con más datos, preguntaban y seguíamos con las encuestas” (Francisca, 2020).

Asimismo, algunos docentes realizaron una suerte de autocrítica respecto de los textos que escogieron como opciones a elegir, pues en algunos casos, no fueron bien recibidos por sus estudiantes. Así lo reconocen Katherine, Josefa y Mauricio al plantear que, en ocasiones, el propio interés del docente unido al factor género en la selección de lecturas influyeron en la motivación de sus estudiantes:

...y también había momentos que me argumentaban que no les había gustado el título o libro. Por ejemplo, me decían: - Tía como que era muy de hadas, de princesas (los niños)- y no se ajustaba a sus preferencias. Sí, me pasa bastante y yo siento que quizás no me puse en el lugar del curso completo porque yo: - Oh!!! que lindo el libro, me encantó, ¡ya lo vamos a leer! -, pero claro después a algunos chicos no les gustó; recuerdo que paso en alguna oportunidad que varios estudiantes no engancharon con ese libro, por los temas que trataban (Katherine, 2020).

Sucede que a veces uno puede elegir algunos libros más aburridos, o que no conectan con los niños y el niño termina odiando la asignatura y uno lo único que quiere es que la quieran. Por eso es que ahora busco textos con temas que les atraiga y que les vaya encantando, porque lo que tenemos que lograr ahora es encantar con la lectura y cuando

logremos eso, vamos a tener niños con una mejor comprensión lectora, que es lo que nos está faltando muchísimo (Josefa, 2020).

A veces uno tiene como gustos muy marcados, muy marcados, de repente me vuelo hablando de los libros que a mí me fascinan, pero los niños no tienen por qué encantarles. Entonces antes de caer en eso, he ido aprendiendo que primero hay que conversar con ellos que temas les gusta y de ahí, si eres un lector mediano siempre va a haber un libro que tenga que ver, o con fútbol o con salir de pesca, o con salir de cacería, o con perder a alguien querido, bueno... en fin. Que lo primero es conocer a los chiquillos, a los lectores. Creo que eso es como algo que he modificado de mi práctica docente (Mauricio, 2020)

En algunas ocasiones, el problema planteado respecto de la motivación de sus estudiantes se asoció al número de ejemplares disponibles que tiene la biblioteca de la escuela, lo que es un factor relevante para Katherine, quien nos comenta que:

después lo otro de que chocamos bastante también, es que no había 40 ejemplares, por lo que tuve que modificando y escogiendo 3 libros distintos y ahí era un poquito más difícil porque tenía que motivarlos por el libro, tenía que ir siguiendo los tres libros (Katherine, 2020).

En cuanto a las posibilidades que sus estudiantes escojan autores o libros de su preferencia, Paula y Mariana nos comparte su experiencia disciplinaria en la asignatura de Matemáticas, señalando que:

Un tema sí, lo que pasa es que en los temas ellos sí pueden opinar, pero yo de verdad que no podría decirte que escogen que leer, lamentablemente no hay o sea o a lo mejor yo no lo he visto en mi asignatura o solamente, por ejemplo, porque digo cuando ellos leen los texto de matemáticas, los que entrega el Ministerio colocan textos en Matemáticas por ejemplo, teorema de Pitágoras y colocan la construcción, porque está en el puente de Collipulli, y está con el teorema, y cuentan la historia de cómo se construye, pero que ellos digan así como -quiero leer tía un teorema o quiero tener este texto, este autor- no me ha tocado vivirlo (Paula, 2020).

Claro, cuando en el mismo PPT se habla por ejemplo de Pitágoras, eh esa fue una anécdota, estuvimos hablando de Pitágoras y ellos me decían y ¿quién fue el profesor de Pitágoras? Entonces ya, averigüemos, veamos quien fue el profesor de Pitágoras, porque él también tuvo que haber sido alumno, y si él fue profesor, ¿quiénes fueron sus alumnos? Así, entonces ellos al ver diferentes formas de la materia de cómo se va trabajando, entonces a ellos les llama la atención y se producen otras cosas, otras conexiones. Eh... por ejemplo, también me preguntaron ¿de dónde nació el cero? Cosas así (Mariana, 2020).

Otro de los aspectos relevados por los docentes en el proceso de aprendizaje y motivación por la lectura, es el uso de recursos didácticos como medio para incentivar la participación, argumentación y el disfrute por la lectura. De esta forma lo señalan Katherine, Mauricio, Yessica y Mariana:

También hicimos algunas maquetas, pero pequeñas, no así a gran escala, con plasticina y representando escenas o episodios del libro que más les gustó (Katherine, 2020).

Varía un poco de un curso otro, pero en general los chicos son como muy...muy audiovisuales. Creo que el buscar libros que tengan adaptaciones al cine o que haya como material visual disponible (tráiler de películas) ayuda para encantarles con la lectura (Mauricio, 2020).

esto es una buena estrategia -. En un carrito con unos palitos de helados ponen los nombres de los niños, entonces cuando nosotros estamos trabajando con la lectura (cual sea) el niño que va a opinar es el que sale en el palito (nombre) y el que saca el palito es otro compañero... entonces eso como que ellos están ansiosos por participar, aunque algunos dicen: - ¡Ah!, me salve -, otros que dice: - Me toco- Yo creo que hacerlos participar es importante, eso creo yo (Yessica, 2020).

llevar imágenes que tal vez yo lo considero clave, uno las va poniendo en el pizarrón y los niños van opinando con respecto a eso por ejemplo. O lo más básico, si es que uno no tiene tanto material, también uno puede partir señalándoles a los niños que observen imágenes y el título, y que ellos vayan señalando lo que consideran del texto (Mariana, 2020),

Al momento de consultar por el tipo de evaluación que llevaban a cabo en sus cursos respecto de la lectura, los docentes nos indicaron que utilizaban situaciones de aprendizaje auténticas y significativas para sus estudiantes (Condemarin, 2004), en las cuales evaluaban lecturas de modo contextualizado y con la participación de sus estudiantes en distintas instancias, no solo en la forma tradicional de evaluación de lecturas, como es la prueba escrita. Asimismo, los docentes de la investigación nos señalaron que lo que buscan con el tipo de evaluación auténtica es promover en su alumnado la resolución de problemas, la interdisciplinariedad y la evaluación entre pares como una forma de construir aprendizajes significativos con sus estudiantes. Así lo expresan Paula y Katherine:

entonces el nexo fue súper importante para la evaluación porque ellos empezaron con un juego que era contextualizado, que era lo que ellos andaban buscando, con una problemática que tenían que resolver para que todos quedaran con las mismas cantidades de 'Pokemones'. Luego se daban cuenta que como eran diferentes personas en cada grupo (diferente cantidad) no todos quedaban con el mismo número de pegatinas. Entonces se dieron cuenta que el promedio era desigual y que no era justo, y ahí se enlazó con Nicanor Parra, donde está el anti-poeta, donde las matemáticas pueden estar perfectamente en una lectura y ellos analizaron eso y buscaron una solución más justa (Paula, 2020).

Todo eso lo plantearon ellos por escrito, porque eso era en los cuadernos, entonces ellos escribieron lo que pasó, lo que sintieron y la forma como lo analizaron enlazando Matemáticas con Lenguaje. Yo siento que ahí lo logré (evaluación auténtica interdisciplinaria). Luego sacamos la cuenta de que teníamos varias notas y un niño en un año normal llegaría a tener 230 y tantas notas al año, porque son nueve las asignaturas y alrededor de 8-7 notas por asignatura y solamente una nota lo calificaba a él como bueno o malo; ellos decían -qué injusto tía, porque pensemos en 200 notas y ¿por qué una sola me puede decir que yo soy un buen alumno o mal alumno? – esa clase es la que más recuerdo (Paula, 2020).

Es el hecho de que se evalúe de otra manera que no sea necesariamente con una prueba y en tercero y cuarto (parece) presentaron las lecturas de sus libros con vestimentas, con escenografías, con todo; entonces ahí funcionó sobre todo porque se pudo articular lenguaje con historia, gracias a que también hay flexibilidad en el currículum. Yo conozco muchas realidades donde el profesor tiene que hacer la prueba de alternativas con 40 preguntas. Acá no, yo terminaba una unidad y hacía una obra de teatro y nadie me decía nada. O sea, tenía todas las facilidades para realizar variadas evaluaciones (Katherine, 2020).

Yo les enviaba también lecturas semanales, por ejemplo, estamos trabajando una letra específica y para esa letra se lee una lectura a la semana, y cada estudiante la práctica y todos los viernes me envían un vídeo leyendo la lectura de la semana. Además, con el apoyo de sus familias, ellos me contaron su cuento de la forma que cada uno de ellos eligió, algunos con un dibujo otros con un títere que hicieron y otros se vistieron del personaje, así fuimos evaluando sus lecturas en pandemia a través del envío de videos (Katherine, 2020).

Finalmente, resulta necesario destacar la labor del profesorado destacado entrevistado y sus diversas formas de aproximarse a la lectura y su mediación, desde distintas miradas y disciplinas, en un proceso continuo y dinámico de construcción y reconstrucción de los aprendizajes; que desde un discurso mayoritariamente constructivista acerca de sus prácticas pedagógicas estimulan a buscar posibles acciones y nuevas formas para la evaluación de aprendizajes significativos. Asimismo, se evidencian desafíos para el profesorado en la forma de abordar la lectura y despertar el interés y la motivación en sus estudiantes, buscando temáticas contextualizadas y que despierten la curiosidad y transversalidad en los aprendizajes. Por último, se observa un hallazgo en el hecho que los y las docentes entrevistados/as manifestaron una concepción constructivista del aprendizaje, que se manifiesta a través de las herramientas, actividades y apoyos que brindan a sus estudiantes para mediar la lectura en las asignaturas que desarrollan. Pudiera tratarse de una característica particularmente desarrollada por los docentes destacados del estudio.

7. Concepciones sobre la lectura y su enseñanza del profesorado

El estudio de las concepciones sobre la lectura y su enseñanza por parte de profesores es relevante, debido que existen variadas evidencias que dan cuenta de la relación que existe entre estas, sus prácticas de enseñanza y las actitudes y desempeños lectores de sus estudiantes (Errázuriz et al., 2019; Errázuriz et al., 2018; Morrison et al., 1999; Schraw & Bruning, 1999). Este fenómeno se explica a partir de la constatación de que las concepciones son inconscientes y que, en general, guían la conducta de las personas, por ello existe vinculación entre las concepciones sobre literacidad y el rendimiento lector y escrito de los seres humanos (Errázuriz, 2017; Pozo et al., 2006; Pozo y Rodrigo, 2001; Schraw & Bruning, 1999).

En términos generales, el análisis permite señalar que se presenta una tendencia mayoritaria asociada a la concepción epistémica por parte del profesorado estudiado, es decir, se representan la lectura como un proceso de construcción personal de sentidos por parte de los lectores, a partir de sus conocimientos, propósitos, visión de mundo y contextos (Errázuriz et al., 2019). En efecto, esta tendencia encuentra un correlato con la alta cantidad de referencias que los docentes manifestaron sobre la lectura como medio para la construcción del conocimiento disciplinar, y también - aunque en menor cantidad- otras asociadas a vincular la lectura con la transversalidad y la interdisciplinariedad. Por lo tanto, en este grupo de profesores no se presentaría una tendencia significativa asociada a una concepción reproductiva sobre la lectura, lo que es esperable, dado que son docentes destacados.

La presencia mayoritaria de una concepción epistémica sobre la lectura se manifiesta en diversos rasgos que estos docentes destacan. Por ejemplo, Paula asocia la lectura con el manejo de una buena redacción, y por ello plantea que “para mí el 100% de importancia, es como lo más importante que puede haber es que un alumno comprenda lo que lee, para todo, porque si un alumno es un buen lector tiene una buena redacción, esa es mi postura” (Paula, 2020).

En una línea complementaria, Josefa también manifiesta una concepción de rasgos epistémicos, pero además, con su analogía de la lectura como un viaje, añade un interesante antecedente sobre cómo es para ella el enseñar y mediar la lectura con sus estudiantes.

Entonces ese título ya me dice... que ellos están (los preparo psicológicamente) de que vamos a tener un viaje maravilloso, a través de ese cuento, y obviamente vamos a aprender a través de él, y de ahí surge todo, desde el título (Josefa, 2020).

Profundizando su argumento Josefa señala:

Comprender lo que leen, para mí, es...lo fundamental, comprendo lo que leo, sé lo que me están preguntando, esas son otras cosas, que yo a ellos los insto a que un libro es una puerta donde nosotros podemos viajar, donde podemos salvarnos, donde podemos salvar a personas. Para mí la comprensión lo es todo (Josefa, 2020).

Para esta docente, la lectura representa todo un proceso donde convergerían diversas fases, de ahí que señale que preocuparse por la entonación no necesariamente trae como resultado una buena comprensión del texto. Serían fases distintas, pero de igual modo, para avanzar en la adquisición y desarrollo de la lectura, sobre todo en el contexto educativo derivado de la pandemia, es preponderante el rol que juegan los padres, por ello explica que:

Yo no puedo tener una excelente entonación, una excelente lectura cuando mi comprensión... no entendí nada porque me preocupé del punto, la coma, pero para eso tiene que haber una constante, que se trabaja con los padres y apoderados. Mis papás este año están en las clases de sexto conmigo (yo no tengo 40 niños conectados, tengo 80) les digo porque atrás del computador están todos los papás (Josefa, 2020).

A diferencia de Josefa, para Beatriz la lectura estaría asociada a otros rasgos. En efecto, no sería tanto un proceso como si una herramienta comunicativa. Para esta docente que imparte la asignatura de Inglés, esta condición de la lectura permitiría que sus estudiantes puedan comunicarse y comprender el mundo que habitan. Una declaración que además deja entrever un claro énfasis disciplinar.

Yo creo que la relevancia es que les ayuda a comprender el mundo a los niños, a comprender su mundo, su propio mundo y a comunicarse, a comprender el mundo de los demás, a comprender el ambiente donde vive. O sea un niño que entiende lo que está leyendo, no importa si en inglés o en español, niño que entiende lo que está leyendo es un niño que entiende lo que tiene que hacer, entiende el porqué de las cosas, porque le otorga un significado al mensaje (Beatriz, 2020).

En su línea argumentativa, Beatriz sostiene que la lectura es importante en la medida en que les permite a sus estudiantes apropiarse del significado del mensaje.

Entonces cuando el mensaje tiene que significado, significa que tiene pertinencia para él, cuando tiene pertinencia para el significa que puede intervenir en eso. Si no entiende, no tiene significado, no tiene pertinencia, la actitud es esto a mí no me sirve. Eso es lo que creo (Beatriz, 2020).

Su aproximación más disciplinar se releva también al puntualizar que para desarrollar una adecuada comprensión, en la asignatura de Inglés se debe “respetar la lengua materna también hace bien, entonces, para darle sentido a lo que estamos enseñando” (Beatriz, 2020).

Continuando con una perspectiva disciplinar, pero esta vez en Matemáticas, Nadia también manifiesta que la lectura es una habilidad necesaria en función del aprendizaje en su asignatura. Como ella misma declara, su preocupación y monitoreo por cómo leen sus estudiantes es importante para la comprensión de los enunciados al momento de resolver problemas matemáticos.

Yo los hago leer, porque como yo les digo... soy profesora de matemáticas, pero a mí me interesa saber ¿cómo están leyendo?, para saber si van comprendiendo los enunciados, los problemas. Entonces los hago leer y voy haciendo correcciones en el momento, es decir si ellos se saltan alguna coma y le da otro sentido al enunciado o al problema, lo corrijo para que lo puedan leer de nuevo y el niño comprenda: ah!... ya, porque después que lee le pregunto yo: ¿qué entendió de lo que leyó? (Nadia, 2020).

Con una concepción que también presenta rasgos epistémicos, destacamos las opiniones de Mauricio, quien imparte la asignatura de Lenguaje, fundamentalmente porque complementa el punto de vista que manifestaba Nadia. En concreto, si para ella la lectura está asociada a comprender adecuadamente los enunciados de los problemas matemáticos, en el caso de Mauricio, su perspectiva tiene un alcance más amplio: si bien la lectura es una habilidad que le permite a sus alumnos comprender los textos, también propicia que ellos puedan participar activamente de un espacio dialógico. Como deja de manifiesto, la comprensión sería visible en la capacidad de sus alumnos para argumentar e incluso someter a crítica las lecturas leídas.

Se nota cuando los chiquillos comprenden, es evidente, es evidente como en el tono de voz, la cara, la seguridad. Éstos chiquillos que tienen como más pachorra, más personalidad a la hora de hablar, ellos defienden con vehemencia algún punto de vista con respecto a una lectura y ahí claramente hay comprensión. Al final de la clase el actor, soy yo, no ellos. Ellos son bastantes más honestos, o no tienen ningún prejuicio al decir que alguna lectura como canónica, para ellos es una completa lata [aburrida] o no la entienden, y a lo mejor encuentran que es ridículo tal cosa (Mauricio, 2020).

En la concepción de Mauricio, también se deja entrever que la lectura es un proceso, y por ello, destaca que la comprensión es una fase clave para posteriormente avanzar con otras habilidades que a su juicio son más complejas.

Creo que... bueno, el comprender lo que leen es clave para que puedan reflexionar, sino entienden que fue lo que leyeron difícilmente pueden seguir con las otras, con habilidades que son aún más complejas, como lo es trabajar con esa información que logran tener, después de comprender (Mauricio, 2020).

Profundizando su punto de vista, Mauricio señala que es muy importante que “los chiquillos desarrollen habilidades superiores, como analizar, reflexionar, resumir, que también es una actividad superior” (Mauricio, 2020). Como queda de manifiesto, para este docente la lectura juega un rol importante en la medida que se proyecte hacia el desarrollo de instancias dialógicas así como en el desarrollo de habilidades superiores.

De forma un tanto esquemática, diríamos que el conjunto de declaraciones expuestas muestra que estos docentes enfatizan diversos rasgos de la lectura en el marco general de las concepciones más epistémicas. Sin embargo,

profundizando un poco más, se constata que esa diversidad de rasgos en varios de los casos se vincula -de una forma u otra- con aspectos netamente disciplinares. En efecto, este hallazgo guarda relación con el alto número de declaraciones que los docentes manifestaron sobre el rol de la lectura como un medio para construir conocimientos en las disciplinas y, además, aun cuando son puntuales, con referencias a la transversalidad e interdisciplinariedad de la lectura. Como señala la literatura, estos dos énfasis son considerados como componentes que efectivamente se presentan en las concepciones epistémicas sobre la lectura (Errázuriz et al., 2019). Por ello, reportar algunos ejemplos de estas dos perspectivas permitirá delinear un panorama más completo sobre los argumentos que se esgrimen para sostener, de forma mayoritaria, una concepción epistémica sobre la lectura.

En primer lugar, destacamos a Beatriz, para quien la lectura y el progresivo dominio del Inglés, conforman un proceso de aprendizaje que no necesariamente es útil solo para las demandas netamente escolares. En otras palabras, adoptando un planteamiento que remite al ámbito de las competencias comunicativas, para esta docente la lectura permitiría construir el conocimiento de este idioma en función de que sea una herramienta y, de ese modo, los estudiantes puedan desenvolverse con propiedad en el espacio social. Al respecto explica:

Nosotros no podemos ir al Mall Portal de Temuco si no sabemos algo así, de inglés. Porque va a ver tiendas donde no vamos a poder entrar, porque están todas en inglés. Entonces, qué consciencia tengo yo, por ejemplo, que Inglés ya para mí no es una asignatura, para mí el inglés es una herramienta. Entonces que se enseñe desde una asignatura sí, pero es una herramienta para la vida, no es como cuando aprendí yo. Cuando yo aprendí, aprendí inglés como aprendí Artes Plásticas, lo aprendí como parte del conocimiento (Beatriz, 2020).

Planteando un interesante contrapunto, una de las docentes que imparte la asignatura de Lenguaje, Katherine, vincula la lectura con la construcción de conocimientos en su área. En efecto, para ella la lectura es fundamental para comprender, así como para fundamentar y crear. No obstante, a diferencia de Beatriz, esta construcción de conocimientos mediante la lectura es orientada a que sus estudiantes también puedan desempeñarse de mejor forma en las evaluaciones estandarizadas, tal como explica:

Yo creo que la comprensión es la clave de todo, o sea es la clave de entenderse primero y también el hecho de comprender esta antes de crear, yo siento que primero tenemos que comprender para después poder fundamentar y para poder crear. O sea... y que es lo otro que también parte de comprender textos breves, antes de pasar a textos muy extensos. Y el hecho también de comprender textos orales y comprender instrucciones, porque eso es lo que más les cuesta a los chicos. Y yo creo que eso se da también en las evaluaciones estandarizadas. Que muchas veces los niños manejan el contenido, pero muchas veces no manejan la instrucción y eso nosotros lo trabajamos mucho en cuarto, mucho (Katherine, 2020).

En una línea complementaria, para Mauricio -quien también imparte la asignatura de Lenguaje- la lectura permite comprender los textos, pero además es importante para desarrollar la capacidad de argumentar. Si Katherine destacaba la importancia de leer comprensivamente para que sus estudiantes respondieran adecuadamente las evaluaciones estandarizadas, entre otros aspectos, en el caso de Mauricio se presenta un matiz, dado que -a su juicio- la construcción de conocimiento que permite la lectura sería fundamental para incrementar perspectivas interpretativas más integrales y que no necesariamente se agotan en discriminar la alternativa correcta, tal como explica:

Yo creo que cuando los chiquillos comprenden pueden defender sus ideas. Así que como que siempre trato... Trato de ponerlos a prueba con respecto a las opiniones que tienen sobre lo que leen, ¿por qué?... Porque cree usted que actúa así. Eh... no solamente quedarse sólo con la respuesta, casi como el tema de las alternativas A, B, C, D, E (Mauricio, 2020).

De acuerdo con lo que plantea este profesor, la lectura sería clave para favorecer, dentro de ciertos márgenes, la construcción colectiva de interpretaciones. De este modo, la posibilidad de dialogar las lecturas e, incluso, aprender de otras interpretaciones, son componentes que Mauricio destaca en su forma de enseñar.

Bueno el intercambio de ideas es bien interesante sobre todo en la lectura. Uno mismo crece con la opinión de otro, incluso cuando las opiniones compartidas uno entiende que podría estar equivocada. También tratamos de que los chiquillos entiendan que hay muchas interpretaciones para libros, para música, cuadros y todo. Pero también hay un tema de una intencionalidad del autor y de la interpretación tiene que estar como dentro de ciertos márgenes, para que al final haya comunicación con el autor. Con los chiquillos eh... claro, el diálogo es fundamental, es fundamental para eso. Va como un poco de la mano con lo otro, cuando los chicos tienen la confianza de decirte esto no me gusta puestos y me gusta, o esto ya, creo que este personaje reaccionó de esta forma, así o así o mal... al final de la novela, yo creo que puede pasar eso, es gracias a que hay una cierta horizontalidad en el diálogo (Mauricio, 2020).

Así, mediante un ejemplo vinculado con la historia del pueblo mapuche, Mauricio no solo destaca la importancia de una lectura comprensiva, sino también, que la transversalidad de la lectura es precisamente una condición necesaria para enriquecer y contrastar las visiones sobre aspectos históricos relevantes.

Por ejemplo, si leemos historia por sacarlo un poco de mi asignatura, si leemos algún historiador que nos entrega datos precisos y... y nos explica por qué él piensa que el pueblo mapuche es primitivo, que no tiene sentido promover su autonomía eh... que siempre estuvieron dispersos, que no tuvieron líderes o que no construyeron ciudades que por eso son una cultura que no... no puede aspirar a perpetuarse o a tener un lugar; alguien podría coger perfectamente los argumentos de ese historiador, pero ahí tiene que hacerse algo con eso. Analizarlo, contrastarlo con otra opinión, eh... resumirlo para contarle a otra persona y que esa otra persona entregue a lo mejor otro punto de vista. En ese sentido la comprensión es súper importante, pero justamente va de la mano de las otras habilidades que hablábamos (más complejas), resumir, analizar, reflexionar. (Mauricio, 2020).

Como es posible observar en el caso anterior de Mauricio, existe un enfoque inclusivo e intercultural, pues, en primer lugar, él promueve una construcción dialógica, participativa y colectiva de la lectura por parte de su comunidad en el aula y; en segundo lugar, él ofrece oportunidades a sus estudiantes para contrastar fuentes, argumentar y contrargumentar, considerando las experiencias, conocimientos y puntos de vista de su alumnado sobre el pueblo mapuche.

Por su parte, para Mariana, la lectura permite construir conocimiento en función de resolver problemas matemáticos y, por ello, destaca la idea de que sus estudiantes puedan volver a leer el enunciado si es necesario.

Porque para que el niño pueda resolver un ejercicio matemático (un problema en este caso), tiene que saber leer, por lo tanto, se le da prioridad a leer varias veces. Que los mismos niños vayan leyendo el problema, que lo lean, lo vuelvan a releer y vayan viendo eh... donde van a resolver o como lo van a hacer, estableciendo un dato, una operación y una respuesta completa (Mariana, 2020).

Aportando más argumentos, esta docente de Matemáticas destaca que su asignatura sí presenta vínculos con la lectura, tanto para resolver ejercicios como en el lenguaje de la propia disciplina. En función de aquello, puntualiza que se ha preocupado de poner en práctica diversas actividades y estrategias con la finalidad de que sus estudiantes, a través de la lectura, construyan el conocimiento disciplinar necesario.

Durante todo el tiempo de labor pedagógica de más de 25 años, he tratado de incorporar a la asignatura de matemática que es lo que yo trabajo, diversas actividades y metodologías para que los alumnos aprendan. Con respeto al lenguaje, uno diría que en Matemática no se hace lenguaje, pero sí se trabaja el lenguaje. Hay diferentes temas en Matemáticas en que se trabaja el lenguaje, por ejemplo, las ecuaciones, tenemos lenguaje algebraico, donde a cada operación tiene su símbolo matemático y también su lectura para la resolución de problemas, que en uno de los ejes de asignatura también se utiliza el lenguaje (Mariana, 2020).

En una perspectiva similar, Paula también destaca la importancia de la lectura para construir el conocimiento, porque a su juicio “matemática con lenguaje están súper unidos, no van a entender un problema, no van a entender sacar un resultado, porque todo eso es un proceso de lectura, entonces para mí es súper importante, mucho, mucho (Paula, 2020). Asimismo, esta docente percibe una clara conexión entre la necesidad de desarrollar la motivación por la lectura y lo beneficioso de esta en una perspectiva transversal.

Ahora ¿cómo uno puede o debe que motivar a los alumnos para que lean?, siquiera en sala yo no voy a leer todo el texto yo sola porque sería ilógico, tengo que hacer una lectura colaborativa porque súper importante, si ellos no.... no entienden lo que leen no van a poder entender Historia, no van a entender Ciencia, menos Matemática. (Paula, 2020).

En esa línea, también es interesante relevar las palabras de Josefa, porque complementan la importancia de la transversalidad de la lectura, pero apelando a un argumento más enfocado en la interdisciplinariedad: por una parte, resalta el diálogo que se puede propiciar entre las asignaturas y; por la otra parte, evalúa positivamente las posibilidades que -para esa finalidad- se abren con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En sus palabras explica:

Y ahí... lo interrelaciono, las dos asignaturas, que algunos me dicen: pero ¿cómo profe usted puede hacer Ciencias Naturales y puede hacer Religión, porque se anteponen, ¿se anteponen? lo que me pasa a mí con esta educación entrecorillada, es que pienso que está todo tan separado. Es Matemáticas, es Ciencias, es Historia. Entonces para mí las ABP han venido a ser como este frescor a la educación hoy en día, para decir: ¿saben qué?... todo esto se relaciona y está en el diario vivir. Si yo realizo unas clases de Ciencia y puedo tener con Música, puedo tener Artes Visuales, puedo tener Religión, Historia, todo (Josefa, 2020).

El último fragmento que destacaremos corresponde a Yessica, quien también comparte que la lectura es relevante para construir el conocimiento e ir formando el aprendizaje; pero enfatiza el rol que juegan los docentes para que sus estudiantes se desarrollen como lectores desde los niveles menores. Al respecto señala:

Encuentro que es muy importante que los estudiantes comprendan lo que leen para poder ir aprendiendo, e ir formando sus aprendizajes, hoy en día podemos ver que hay niños grandes (de Enseñanza Media) que no comprenden lo que leen, entonces, lo importante en la base que los profesores que estemos ahí. Bueno ahora me toca a mí estar, bueno se puede decir que la base tercero y cuarto año, es poder enseñar estrategias importantes que generen la comprensión de los

estudiantes de lo que leen, para poder generar los aprendizajes. Si los niños leen y no entienden nada, no hay aprendizaje y lo importante es el lenguaje (Yessica, 2020).

A partir de los fragmentos expuestos, se advierte un amplio consenso sobre el rol que juega la lectura para construir el conocimiento en las asignaturas. Más allá de los evidentes énfasis, por ejemplo, en Inglés, con la idea de poner en práctica las competencias comunicativas, en Matemáticas, y el interés porque los alumnos comprendan los enunciados de los problemas matemáticos y, en Lenguaje, donde se destaca que los alumnos comprendan diversos tipos de textos e incluso que desarrollen su capacidad para argumentar; lo concreto es que para gran parte de los docentes entrevistados la lectura es conceptualizada como una herramienta útil y, por cierto, necesaria, tanto para el desarrollo del itinerario formativo de las asignaturas, como también para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, estos resultados guardan cierta coherencia con el predominio de las concepciones epistémicas sobre la lectura, que se reportó en la primera parte de este análisis.

Por otra parte, cabe destacar que las referencias sobre el rol que juega la lectura para construir el conocimiento en las asignaturas fueron más predominantes que aquellas enfocadas en la transversalidad e interdisciplinariedad. Probablemente, la menor presencia de este último aspecto tenga alguna relación con los resultados de otras categorías analizadas, de hecho, este análisis se contrapone a los resultados previos sobre las estrategias de mediación lectora de este profesorado, pues estos últimos hacen pocas referencias respecto del desarrollo de la lectura desde una perspectiva disciplinar. No obstante, si bien lo anterior puede resultar contradictorio, es también esperable, pues - en general- las concepciones que construyen las personas no son totalmente coherentes, sino que habitualmente presentan ambivalencias, ya que son inconscientes (Pozo et al., 2006; Pozo y Rodrigo, 2001).

Finalmente, adoptando un punto de vista más general, los análisis muestran que independientemente de la asignatura que imparten, los docentes entrevistados asumen una concepción predominantemente epistémica sobre la lectura; pero lo más destacable es que esas concepciones aparecen, de una forma u otra, más vinculadas con incrementar el desempeño de los estudiantes y menos como una concepción arraigada en una dimensión más personal, en la clave del profesor como sujeto lector.

8. Prácticas de promoción y desarrollo lectores institucionales

El propósito de este código fue explorar de qué modo las escuelas de las que forman parte el grupo de docentes entrevistados, implementan lineamientos o prácticas institucionales para avanzar en el desarrollo de la lectura. Como se podrá observar, nuestros análisis muestran que la mayoría de los docentes entrevistados concuerdan en lo importante que es desarrollar la lectura a nivel de toda la escuela. No obstante, explorar en detalle de qué modo se conceptualiza este desarrollo institucional de la lectura, identificando qué estrategias y/o lineamientos forman parte de esta línea, permitirá complementar con otros hallazgos esta primera afirmación.

Para comenzar, en el caso de Beatriz, ella explica que en su escuela se adoptó la estrategia de implementar el método Matte para así trabajar transversalmente en los niveles iniciales la lectura y la escritura.

A ver ...yo entiendo que en primero y segundo se está trabajando con un sistema común para todas las colegas. Pero yo no trabajo en ese ciclo de lectura y escritura que es el método Matte, ¿ya? Y eso es común para todos; así se trabaja. Lo

que sí, aquí hay que hacer mucho realce en actividades de comprensión lectora siempre. Entonces claro, inglés tiene otras especificaciones, ¿se fija? (Beatriz, 2020).

Como esta docente imparte la asignatura de Inglés, para ella es importante distinguir que en su asignatura necesariamente se ponen en práctica otras alternativas para desarrollar la comprensión de los textos, pero admite que en su escuela existe una preocupación por este tema.

En español no hacemos escuchar textos comprensivamente, no hacemos eso. Porque eso es parte de nuestra vida, pero en inglés sí. Pero la escuela como institución, ellos han facilitado siempre y han potenciado -eso lo sé porque lo escucho en los consejos- la comprensión lectora en todas las asignaturas; ojalá clase a clase (Beatriz, 2020).

De acuerdo con sus declaraciones, se infiere que en el caso de su escuela el desarrollo institucional de la lectura está asociado tanto a la implementación del método Matte, como al tratamiento de la comprensión lectora, sobre todo cuando las clases eran de forma presencial. De hecho, como explica, el énfasis por trabajar la comprensión lectora suponía llevar un registro para monitorear los avances de los estudiantes.

De hecho cuando teníamos clases presenciales teníamos que hacer actividades de comprensión lectora, aunque fuera mínima. Pero hay que hacer actividades de comprensión lectora. Años atrás también se hacían registros de comprensión lectora, decía: "lecturas cortitas, dos preguntas". Y después se tabulaban esos datos, cierto. Se revisaban, y se tabulaban esos datos (Beatriz, 2020).

Si Beatriz destaca este tipo de estrategia, en el caso de Gabriela se hace lo propio pero poniendo en escena otra alternativa: medir la velocidad lectora.

En la escuela se estaba trabajando el año pasado en velocidad lectora. Entonces cuando estábamos en clases sacábamos a los niños y ellos leían. Se les tomaba el tiempo, no se hacía comprensión de lectura en ese momento, sino solamente eh... velocidades. El año pasado fue la velocidad lectora, que la hacíamos todos los días (Gabriela, 2020).

Como queda de manifiesto, Gabriela hace una clara distinción entre el objetivo de medir la velocidad lectora y favorecer la comprensión. Por lo tanto, serían dos ejes de trabajo complementarios que su escuela promueve para desarrollar la lectura.

En una línea distinta, Nadia comenta que en su escuela se adoptó la estrategia de trabajar con un enfoque más temático. Sin embargo, de acuerdo con sus palabras, este enfoque no necesariamente se articula claramente con un lineamiento más global para desarrollar la lectura. Más bien, el interés de Nadia parece desplazarse a recalcar que durante la pandemia sí se trabajaron diversos temas a través de cápsulas educativas, pero no entrega mayores antecedentes sobre el desarrollo de la lectura.

la temática en sí a lo mejor es motivadora, porque ellos como la eligen es más fácil; a lo mejor despierta el interés de descubrir de qué se trata. Pero lineamientos generales para poder leer, no. Por lo general, comenzamos las cápsulas de aprendizajes, y trabajamos nosotros de forma articulada el tema, por ejemplo yo cada vez que tengo la temática, entonces nos reunimos en reuniones de segundo ciclo y yo no trabajo sola, yo trabajo el tema con otra colega (Nadia, 2020).

En la escuela de Josefa, se adoptó la estrategia de desarrollar sesiones de lectura silenciosa sostenida, práctica que fue implementada en Chile hace años atrás y que tal parece se ha consolidado (Condemarín, 2004). Para ella, esta medida es un ejemplo de cómo en su institución se promueve el desarrollo de la lectura y, por ello, describe cómo la ponía en práctica:

Sí, hay una lectura que se hace todos los días, o sea, diariamente se tenía que hacer, cuando ingresaban los alumnos porque quedaban 15 minutos hasta que... eh... tocaba el timbre hasta las 8:15, yo estaba en clases en mi curso y yo lo recibía todas las mañanas, pero desde ahí yo les dejaba muchos textos sobre la mesa que envió el Ministerio Educación hace muchos años (Josefa, 2020).

Según se infiere, los componentes centrales de esta práctica son el poner a disposición un conjunto de textos y familiarizar a los estudiantes con esta rutina de lectura. De este modo, Josefa elegía los textos y “cada uno en silencio, en silencio llegaba a supuesto y dejaba su mochila, podía saludar sólo a mí y su compañero, y comenzaba su lectura silenciosa” (Josefa, 2020). Al profundizar sus comentarios, Josefa pone al descubierto una interesante arista -que formulada en términos gruesos- dice relación con la capacidad que tiene una escuela para sostener en el tiempo el compromiso con el desarrollo institucional de la lectura. Como ella advierte, no todos sus colegas se encargaban de llevar a cabo la lectura silenciosa acordada: “pero no todos lo hacen, yo sí... yo hacía la pega completa. Después yo dejaba cinco minutos (son 8:10) listo, me tenía que trasladar de curso a las 8:10 así que: Pedrito, ¿que leyó? cuénteme, ¡ah! Leí sobre la Antártica (Josefa, 2020). La falta de tiempo y no finalizar la sesión comentando brevemente la lectura, también parecen ser, para esta docente, dos factores que obstaculizan el éxito de esta estrategia, tal como señala:

Todos tienen que hacer la lectura, pero “puede ser” ... puede ser que no todos la realicen. Estos otros cinco minutos puede que la lectura esté, pero llegó el timbre y se cambiaron de sala los profes y listo. Pero ¿quién realiza la pega completa?, como le digo yo. Quién pregunta ¿qué fue lo que leíste? (Josefa, 2020).

Desde el punto de vista del presente estudio, la experiencia de Josefa arroja luces sobre cómo convergen en una dimensión institucional, las iniciativas individuales y el trabajo en equipo, en función de sostener en el tiempo el desarrollo de la lectura. En efecto, como quedará en evidencia, este factor volverá a aparecer en otros casos.

Por otro lado, la estrategia de poner en práctica sesiones de lectura silenciosa también se utiliza en la escuela de Paula, pero -a diferencia de la experiencia que comentaba Josefa- ella no explica si la sesión terminaba con el intercambio de opiniones sobre lo leído.

Yo tengo la sensación de que nuestra escuela, por ejemplo, tenía la práctica como institución el tema de los minutos de lectura antes de iniciar la clase, antes de iniciar el día en cierto modo; de 8:15 a 08:30 se hacía una lectura, eso es como algo institucional (Paula, 2020).

Según añade Paula, en su escuela se trabaja por departamentos y, en ese espacio, es donde se acordó desarrollar las sesiones de lectura ya descritas pero también incorporando la estrategia de medir la velocidad lectora. Además, añade “la asistente de la educación del CRA hace lo que se llama fomento lector” (Paula, 2020). Si bien no entrega más antecedentes que permitan conocer en qué consiste ese “fomento lector”, sí podemos constatar que este conjunto de estrategias representaría para ella una línea de trabajo institucional.

Asimismo, si con la experiencia de Josefa se evidenciaba que asumir una línea institucional debía ser un factor de compromiso para todos los docentes, con Paula se suma la idea de que esta línea supone todo un proceso y, como tal, estaría abierto a modificaciones y reformulaciones conforme a los contextos. En concreto, la contingencia derivada de la pandemia puso a prueba la flexibilidad y adaptación de las escuelas para seguir desarrollando la lectura. Por ello, Paula puntualiza cómo en su escuela se ha seguido favoreciendo la lectura: “Sí, esta es otra práctica que es súper buena. Entonces en este tiempo mandan videitos con una lectura bien bonita que son bien hermosas, y se reenvían a los grupos de WhatsApp; me gustó mucho la última” (Paula, 2020).

Otra de las escuelas que también implementa sesiones de lectura silenciosa es donde enseña Katherine. Por un lado, destaca que esas sesiones se trabajan con cierta flexibilidad, pero por el otro, advierte que esa estrategia no se implementó en el contexto de las clases a distancia.

Igual funciona, o sea igual esta el concepto de lectura; quizás en lectura silenciosa suena como aburrido al escucharlo, pero la forma de abordarlo se va viendo en cada curso, en cada profesor que le corresponde y todo eso. Y eso, bueno ahora en modo remoto digamos, a distancia, no está esa estrategia de lectura (Katherine, 2020).

Para esta docente, el adaptarse a la modalidad de dar sus clases a distancia fue todo un desafío; de hecho, en su escuela se acordó reforzar las clases de Lenguaje y Matemáticas y, como señala, “se envían todas las semanas actividades para esas asignaturas, no ha si para las demás. Hubo todo un trabajo de priorización de objetivos y asignaturas (Katherine, 2020). Asimismo, Katherine destaca que, pese a la pandemia, el trabajo por departamentos continuó adelante con sus coordinaciones, lo cual muestra el rol que cumple el trabajo en equipo. Pero lo que es interesante de subrayar, de acuerdo con sus palabras, es que para delinear una perspectiva institucional se incorporan elementos disciplinares del área de Lenguaje, sin perder de vista el permitir cierta flexibilidad para los docentes. Al respecto, explica:

Nosotros tenemos departamento de Lenguaje, el cual tiene su coordinación y todo, y sigue funcionando en modalidad online, o sea nos reunimos igual cada 15 días Y... bueno siempre está para el trabajo de la lectura, está la opción de que el profesor seleccione la estrategia que más le acomoda o la forma de abordar el proceso de la lectura, y que muchas veces no es “la forma”, son las formas, porque son todos distintos. Pero si como escuela le damos prioridad a hacer la diferenciación entre la decodificación y la lectura, o sea que todo tiene que ser en contexto. A no aislarlo, eso si es un tema escuela. A todo contextualizarlo y a partir como de una idea general, de un texto general para poder trabajar las vocales o la letra que corresponda. Como que eso ha sido un tema escuela. Lo otro que es una práctica institucionalizada es la lectura de las mañanas (Katherine, 2020).

Resulta interesante advertir el tipo de aproximación que Katherine sostiene para explicar cómo se desarrolla la lectura en su escuela. Probablemente, su condición de profesora de Lenguaje, la hace más sensible a distinguir, por ejemplo, que la decodificación es un plano distinto de la lectura y, sobre todo, que no habría una forma exclusiva para abordar la lectura, sino más bien abordajes diversos de acuerdo con el estilo de enseñanza de cada docente. De igual modo, en su escuela también se implementa la estrategia de medir la velocidad lectora, no obstante, a diferencia de otros casos, esta medida forma parte de un plan que implica todo un seguimiento e, incluso, reportes de los resultados a los apoderados, tal como señala:

Y también está ahí la medición, donde cada cierto tiempo se le toma lectura a toda la escuela, de primero básico en adelante. Cantidades de palabras, eh... niveles medio alto. Medio bajo, el nivel en que esté, y la idea es que después se tome una nueva evaluación y tiene que ir subiendo de nivel. Se les explica a los apoderados también. Pero no recuerdo que más involucra ese plan, pero se formuló y se actualizó el año pasado en el departamento (Katherine, 2020).

Como ha quedado en evidencia, implementar sesiones de lectura silenciosa así como medir la velocidad lectora, son las estrategias que más se mencionan al momento de explorar cómo se aborda de forma institucional el desarrollo de la lectura. Daniela, por ejemplo, también las menciona en el caso de su escuela, pero lo interesante es que sus palabras también dejan entrever que asumir este compromiso, en clave institucional, sería un proceso constante donde se presentan progresos y reformulaciones.

Mira, de los años que yo llevo en el establecimiento, hace varios años se han ido cambiando y modificando estrategias, eso sí. Pero hemos tenido bastantes estrategias en realidad. Una de ellas ha sido realizar lectura comprensiva de cualquier texto, que el profesor tenga o lleve a la clase y realizarlo, por cinco o diez minutos realizar una lectura comprensiva en forma silenciosa, otras en voz alta. Hemos trabajado lo que es velocidad lectora en las distintas asignaturas; entonces hemos ido como variando, ¿Ya? (Daniela, 2020).

En una línea similar, Yessica comenta que en su escuela también se propician sesiones de lectura, sin embargo, cabe destacar que en este caso los 15 minutos para leer implicaban la participación de estudiantes, docentes e, incluso, auxiliares. En sus palabras explica que:

por ejemplo, si usted iba a mi escuela y era la hora de la lectura que eran 15 minutos por ejemplo, eh... la secretaria les pasaba un libro y tenía que leer. No puede salir hacer, no podía hacer su trámite, sino pasado ese tiempo y leían, todos leían; los auxiliares, todos, todos y ahí se usaba mucho eso que yo le cuento, que los niños iban y sacaban el cuento que ellos querían y leían. Y después ellos compartían lo que habían leído, lo que les había gustado, etc., todos leían (Yessica, 2020).

Tal como en otros casos, estas sesiones de lectura se implementaban de forma transversal, puesto que “eso era previo a comenzar cualquier clase, por ejemplo, si era Matemática daba lo mismo, Inglés o lo que sea, ellos leían. Había un tiempo para leer” (Yessica, 2020). Como comenta, en su escuela también se fueron probando diversas estrategias, lo cual vuelve a poner en escena la idea de proceso. En efecto, según añade, el implementar estas sesiones de lectura surgió como respuesta ante el bajo nivel de desempeño lector que presentaban los alumnos.

Bueno, pero eso se daba antes porque se quería mucho que subiéramos en la lectura, porque estábamos un poco bajo. Esa era la idea entonces y se generó esa estrategia. Después fueron pasando los años y cada vez van poniendo distintas estrategias, o sea distintas cosas que se deben cumplir, se va viendo y ya. Estamos falentes en esto, entonces se va sacando eso, se va poniendo otras cosas. Pero en algún momento sí me tocó vivirlo y eso también se hacía, y eso lo puede aplicar hoy en día. Por ejemplo, en algún momento de la clase: -saque algo para leer, lea, o usted sugiéranos algo-, va a depender del trabajo que uno quiera hacer. Si uno quiere hacer un trabajo individual con el estudiante o un trabajo colectivo, en que todos participamos de la decisión de uno por ejemplo, de darle la responsabilidad de leer (Yessica, 2020).

Con ciertos matices, en la escuela de Mariana también se adoptó la práctica de propiciar sesiones de lectura al inicio de la jornada. Sin embargo, sus comentarios parecen indicar que esta medida está más enfocada en ocupar el tiempo disponible antes de iniciar las clases, que en llevarla a cabo una vez que se inicia. Pero de igual forma, cabe destacar el uso que se propicia de la biblioteca de aula.

Mmm, no sé qué pasará pero acá en la escuela también se le da mucho auge a la parte de lenguaje. Se les tiene un cuadernillo al inicio en la clase. Nosotros partimos la clase a las ocho y media pero como tenemos buses de acercamiento que llegan a las ocho al colegio, entonces de ocho a ocho y media el niño aprovecha de leer, de sacar el libro de la biblioteca de aula, sacar su libro y ponerse a leer (Mariana, 2020).

Esa medida se complementa con otras estrategias como el medir la velocidad lectora, es interesante constatar que, en su visión, la lectura mensual -que es una estrategia integrada al itinerario de la asignatura de Lenguaje- también formaría parte del proceso global para desarrollar institucionalmente la lectura.

Pero en los cursos mayores les cuesta un poco leer; todos tienen niveles distintos de lectura. Lo que sí, se les toma lectura mensual. Hay una persona especial para tomarles la lectura mensual y la velocidad lectora, entonces ahí uno va viendo en qué nivel están los alumnos (Mariana, 2020).

Al igual que en otros casos, Mariana también deja entrever que desarrollar la lectura en sus estudiantes conforma todo un proceso. Y por ello, pone en primer plano la importancia de estar buscando constantemente nuevas estrategias acudiendo a los recursos que brinda Internet.

En Internet hay mucho material, hay muchas cosas. Entonces también hay que tener esas ganas de andar buscando algo que sirva para poder trabajar y no quedarse ahí, hacer siempre lo mismo; los niños se aburren de hacer siempre lo mismo. No, no sirve. Hoy en día hay tantas cosas en Internet que pueden ayudar a mejorar en todo aspecto la lectura, la matemática, sobre todo. Y también nuestra región que está tan mal catalogada en matemáticas (Mariana, 2020).

Siguiendo la lógica de implementar la medición de la velocidad lectora como una de las estrategias institucionales para desarrollar la lectura, en la escuela de Mauricio se puso en práctica, pero a través de todas las asignaturas.

El tema de velocidad de lectura fue unos días, por ejemplo, también fue un tema en todas las asignaturas. La primera hora del día, no importa que fuera Matemática, Religión o lenguaje, los chicos tenían que leer tantos minutos, e ir midiendo su velocidad lectora a diario. También se hizo, o sea si se tomaban acuerdos con respecto al tema (Mauricio, 2020).

Pese a poner en práctica esta medida, Mauricio tiene una visión bastante crítica sobre cómo su establecimiento trata de desarrollar la lectura. Probablemente, su condición de profesor de Lenguaje le permite observar este tema incorporando otras perspectivas, tal como lo manifiesta a continuación:

Bueno en general los alumnos consideran la lectura como algo tedioso, también creo que en el caso de mi escuela es un tema, es un tema. Se arrastra probablemente desde la pre-básica, eh... Se arrastra desde que nacieron, pero el tema del pre-básico encuentro que es como un punto de inflexión, debería potenciarse, poner mucho ojo, justamente en eso. Eh... porque si se hiciera bien, o no sé... yo creo que por ahí está, por ahí flaquea un poco el tema. El tema del hábito lector en el colegio está, pero encuentro que no se está enfocando mucho al origen de eso (Mauricio, 2020).

Profundizando sus argumentos, Mauricio deja entrever que, en el caso de su escuela, el proceso de abordar institucionalmente el desarrollo de la lectura no ha sido fácil, fundamentalmente, porque -a su juicio- se ha visto condicionado por dos variables: por una parte, el escaso apoyo familiar que se brinda al alumnado en sus hogares para vincularse con la lectura y; por la otra, la falta de articulación entre los cursos de niveles menores y aquellos de niveles mayores. Respecto del primer punto señala que: “lo de sentir interés por los libros, creo que es la principal entrada. Esa es la principal dificultad. El tema del poco estímulo en la casa, creo que eso lleva a que después no tengan algunas habilidades que deberían ya tener desarrolladas (Mauricio, 2020). A su vez, él plantea un cierto cuestionamiento sobre cómo se enseña a leer en los niveles menores y lo que supone la articulación con los niveles mayores, así argumenta:

Algo pasa pasa ahí, creo que es el caldo perfecto para que tengamos chiquillos con muchas dificultades para comprender lo que leen, inferir, reflexionar o resumir. Eso hace que la tarea en el segundo ciclo sea aún más ardua. No debería ser tan arduo, claro... no debería ser tan arduo en el segundo ciclo el tema (Mauricio, 2020).

Otra de las variables que Mauricio evalúa como un obstáculo -y que en su momento se señalará que juega un rol central- es el compromiso que asumen los docentes con los lineamientos y/o estrategias acordadas. En específico, comenta que, por las demandas propias del currículo, la estrategia de integrar lecturas temáticas en todas las asignaturas fue una medida que finalmente no perduró en la línea más institucional.

Hasta el año pasado sí que lo había, estaba el acuerdo de lecturas por ejemplo temáticas en todas las asignaturas. Esta semana vamos a leer sobre el tema de los plebiscitos en Chile. Como que había acuerdos de lectura. Pero había que llevárselas a la práctica muchas veces no era así. Muchas veces estaba el tema de acordar que el tema de la lectura era una estrategia como de escuela. Pero justamente por el currículo a veces los colegas le hacían a veces el quite para estas lecturas que se habían acordado de que se tenían que desarrollar y finalmente no se desarrollaban. No fue algo como parejo. Pero sí había acuerdos que se tomaban en consejo, se tomaban acuerdos sobre eso (Mauricio, 2020).

Por su parte, los comentarios de Francisca entran en claro diálogo con los planteamientos de Mauricio. Como podrá notarse, esta docente también formula una serie de reparos sobre cómo su escuela asume el desafío de desarrollar la lectura. Por ejemplo, advierte que lo primero es tener presente en qué consiste el proyecto institucional de una escuela, porque como manifiesta:

Eso es la carta de presentación, se supone que te hace a ti apoderado decidir si dejas ahí a tu hijo no, si te gusta el proyecto institucional. Bueno, son cosas como institucionales, conoces a quien darles la responsabilidad, pero tiene que estar establecido. Incluso, mi tesis de magisterio yo la hice respecto a los proyectos curriculares (Francisca, 2020).

Si para Mauricio uno de los obstáculos a despejar era la enseñanza de la lectura en los primeros niveles y su articulación con el segundo ciclo, para esta docente una parte del problema también se relaciona con la enseñanza, pues a su juicio se produce cierta confusión cuando a los estudiantes se “les enseña a leer letra por letra, pero en el currículum nacional te dice clarito que es un sistema, una metodología holística (Francisca, 2020). Asimismo, para facilitar una mejor integración entre niveles, Francisca vuelve a resaltar la importancia del factor institucional y es que, a su juicio, el proyecto que adopte la escuela necesariamente debe indicar lineamientos claros al respecto, tal como ejemplifica:

Nuestra escuela enseña a leer con esta metodología, así los profesores que lleguen tienen que enseñar de esta forma, entonces así vamos relevando esas dificultades de las articulaciones entre niveles y, ¿por qué de kinder a primero, los niños cambian?, ¿por qué les cuesta?, ¿Por qué de cuarto a quinto los niños bajan su nota si son del mismo colegio?, no sé [pues], pasa que la profesora de Lenguaje enseña lenguaje de una forma y la profesora de quinto enseña de otra forma. Entonces, el niño... el problema no es del niño, el problema somos nosotros, ¿me entiendes tú? Si bien es cuatro años trabajando con una profesora, no pueden llegar a quinto y cambiarles la metodología, es un desastre (Francisca, 2020).

Como puede notarse, los cuestionamientos de Francisca permiten inferir una fuerte autocrítica hacia el ejercicio docente, por sobre deslindar responsabilidades y atribuirles a factores externos, como por ejemplo, el escaso apoyo que reciben los alumnos desde el hogar, como lo señalaba Mauricio.

Para la última parte de todo este análisis, se ha optado por plantear algunas consideraciones muy generales sobre la biblioteca escolar. Por supuesto, en el respectivo código, se reportan análisis más profundos sobre cómo se usa este recurso educativo. No obstante aquello, la decisión de citar y analizar acá algunas declaraciones puntuales responde no solo a que en la primera codificación estas declaraciones se ubicaron al alero del código que estamos abordando, sino principalmente, porque para algunos docentes el desarrollo institucional de la lectura supone integrar el quehacer de la biblioteca.

En la escuela de Katherine, por ejemplo, la biblioteca es el eje central de un plan de fomento lector. Aún cuando admite que no siempre la utiliza, para ella es bastante claro que este plan sí forma parte de una línea más institucional y, por ello, describe algunas de las acciones que se llevan a cabo:

Sí, hay un plan de fomento lector y una encargada del plan. Una profesora que trabaja en la biblioteca CRA. También está encargada de realizar diferentes actividades, donde están incluidas las premiaciones que son por la calidad lectora y también son por la asistencia a la biblioteca CRA. O sea van premiando a los niños que frecuentan más la biblioteca. Hacen actividades, no sé... de cuentacuentos, ese tipo de cosas dentro del fomento lector (Katherine, 2020).

Por su parte, Yessica también concuerda en señalar que el plan de fomento lector que se lleva a cabo en su escuela es una estrategia más institucional. Sin embargo, esta afirmación inicial no es profundizada con mayores antecedentes que permitan distinguir de qué modo se integra este plan con una dimensión más institucional. Por el contrario, esta docente parece más interesada en advertir que pese a la pandemia, el fomento lector se continuó desarrollando.

Existe el fomento lector. Todas, todas las semanas se comparte un video de una lectura donde una tía, -que es la bibliotecaria-, con los títeres va contando la historia; y todo eso se comparte a la escuela de manera semanal (Yessica, 2020).

Como cuenta esta docente, la biblioteca no pudo funcionar en el contexto de pandemia, pero se adoptó la estrategia de fomentar la lectura a través del envío de textos por la aplicación de “WhatsApp”; tal como explica:

Eso también ayuda a incentivar a activar la lectura, a veces lo comparte la misma encargada del CRA que es una profesora. Nos comparte Condorito, ese tipo de monitos que tal vez pueden ser un poco más libre y yo lo comparto a mis apoderados diciéndoles que... que bueno, animándolos también, porque a veces los apoderados se aburren con tantas cosas de los WhatsApp, porque también puede ser que tengan grupos por distintas partes. Entonces como que no lo ven

pero una trata de animar siempre. Lo otro que hago mucho, es que llamo mucho a mis apoderados y a mis alumnos y eso también hace que uno genere como lazos (Yessica, 2020).

En la escuela de Daniela también existe un plan de fomento lector, sin embargo, a su juicio esta iniciativa no necesariamente se ha logrado asentar como parte de un desarrollo institucional, fundamentalmente, porque ella cree que aún se puede aprovechar mucho más el potencial de la biblioteca. Pese a ello, destaca algunas iniciativas que -si bien no adoptan la lógica de la animación a la lectura, como lo señalaba Katherine con el cuentacuentos- sí contribuyen por la vía de favorecer el acceso a los libros.

La entrega de textos también a los estudiantes, de forma más sistemática también. También el tema de la mochila viajera, que nos ayudo bastante a que los niños también pudiesen elegir textos que querían llevar de la biblioteca, y los llevaban al hogar por una semana, qué se yo. Entonces, también eso ha motivado un poco la lectura, o sea por estrategias yo creo que el colegio no ha estado pasivo, sino todo lo contrario, siempre buscando nuevas alternativas y oportunidades para que los estudiantes puedan incorporarse a la lectura. Y las familias también (Daniela, 2020).

De este modo, que sobre el final de sus palabras Daniela mencione que su escuela siempre está buscando alternativas y oportunidades para promover la lectura, vuelve a recordarnos cómo gran parte de estos docentes vincula lo institucional con la idea de un proceso. En efecto, en diálogo con lo señalado por Daniela, Mauricio comenta que en su escuela la puesta en práctica de un plan de fomento lector no ha estado exenta de algunas dificultades. Como el mismo lo señalaba en una declaración ya citada, uno de los problemas es que algunos docentes no se comprometen con los acuerdos tomados. No obstante aquello, sí reconoce el importante rol que juega la biblioteca para desarrollar la lectura:

creo que es una ventaja que el colegio les ofrezca siempre lecturas a los chicos, que tengan como a la mano el ir a pedir un libro. Cuando yo era niño no había biblioteca, no había dónde ir a pedir un libro. Hasta ahora hay, el problema está en general en la demanda, ese es el problema (Mauricio, 2020).

A ese diagnóstico, Mauricio suma algunos reparos, porque -según su experiencia- el acuerdo para visitar la biblioteca en el horario acordado, no necesariamente se cumple en el día a día.

El uso que se le esta dando a la biblioteca, está un poco botado. No es una práctica habitual de unos colegas de ir a la biblioteca, a pesar de que hay un calendario para ir la biblioteca. Para ir a ocupar los múltiples recursos que tiene la biblioteca, no hay un tema, no es una práctica habitual (Mauricio, 2020).

La falta de mayor compromiso con esta estrategia, según indica Mauricio, se relaciona también con la necesidad de mejorar la coordinación con la encargada de biblioteca. En ese sentido, que él señale que esta iniciativa se transformó en un “trámite”, arroja luces sobre cómo se asumen ciertos desafíos institucionales.

Pero en la práctica lo que ocurría es que llegaba el profesor a la biblioteca y como que no había nada esperándolo y él tenía que traer a los chiquillos que los tenía ordenados en la sala y volver a ordenar la biblioteca. Entonces, era visto casi como un trámite el sistema de ir a la biblioteca. No se había visto como una oportunidad y tampoco había algo esperándolos. Yo creo que por eso el tema no dio mucho resultado (Mauricio, 2020).

Aun cuando son declaraciones muy puntuales, creemos que son bastante útiles para ilustrar que el desarrollo institucional de la lectura, desde cómo lo observan estos profesores, también implica integrar a la biblioteca como un agente relevante.

En cualquier caso, un análisis general muestra que si bien la biblioteca brinda apoyos para desarrollar la lectura, ya sea a través de un plan de fomento lector o con actividades más puntuales, lo concreto es que no es posible señalar de forma concluyente que este recurso forma parte activa de un lineamiento más institucional. En este sentido, algunos autores han planteado que una de las medidas que favorece el quehacer de este espacio, es precisamente su incorporación a líneas de trabajo más institucionales (Mekis & Andwanter, 2019; Lockwood, 2011; Parisi-Moreno, Selfa y Llonch-Molina, 2020). De este modo, el objetivo es que la biblioteca brinde apoyo pedagógico a todas las áreas del saber y que, así, su condición de mediadora del conocimiento y la lectura sea aprovechada por todo el cuerpo docente y en todas las asignaturas y que no necesariamente sea utilizada solo gracias a iniciativas individuales. En efecto, las Bases Curriculares para Educación Básica son claras en sugerir que para avanzar en la formación de lectores, tanto docentes como estudiantes deben estar en contacto permanente con la biblioteca, mediante múltiples estrategias.

Finalmente y a modo de síntesis, un primer punto a despejar es que para estos docentes el desarrollo institucional de la lectura es conceptualizado como una medida que se caracterizaría por la convergencia de ciertos rasgos, entre ellos: consensuar ciertas estrategias para favorecer el vínculo con la lectura, medir habilidades de decodificación lectora y; en casos más puntuales, desarrollar actividades de comprensión lectora y propiciar el uso de la biblioteca. A su vez, en el contexto derivado de la pandemia, se incluye el envío digital de textos y cápsulas educativas para los estudiantes. Por otro lado, aun cuando no fue manifestado por todos los docentes, se constata que la conceptualización sobre el desarrollo institucional de la lectura está asociado a una idea de proceso, donde cobra relevancia el trabajo en equipo, ya sea por departamentos o en el consejo de profesores.

En consecuencia, el asumir ciertos lineamientos transversales para desarrollar la lectura, no necesariamente fija un esquema de trabajo rígido e inmune a sucesivas reformulaciones. De hecho, que algunos docentes destacaran que en sus escuelas siempre se están buscando y probando estrategias, sumando además el factor de la pandemia, que también provocó un cambio en las estrategias, son puntos que ilustrarían la flexibilidad que puede adoptar esta perspectiva institucional.

En una arista complementaria, es interesante advertir que esta flexibilidad, donde se prueban y reformulan estrategias, surge como respuesta a ciertos factores que obstaculizan la implementación de esta línea de trabajo institucional. En ese sentido, identificamos tres que serían relevantes: primero, la necesidad de sostener en el tiempo el compromiso con las estrategias acordadas; luego, fortalecer la interrelación entre los niveles menores y mayores respecto al tratamiento de la lectura y; por último, fortalecer la integración de la biblioteca con el eje institucional. Como plantean algunos autores (Lluch & Zayas, 2015; Lockwood, 2011), una de las características distintivas de una perspectiva institucional para desarrollar la lectura, es precisamente que se establecen lineamientos y estrategias comunes a lo largo de todo el trayecto formativo. Por consiguiente, los obstáculos detectados representarían una clara dificultad a despejar para avanzar en la conformación de esa base común.

Enfocándonos en el tipo de estrategias que los docentes mencionaron bajo la clave institucional, es posible plantear que para desarrollar la lectura estas escuelas siguen un esquema delineado por dos ejes: El primero, es establecer espacios de tiempo para que los alumnos puedan leer. En ese sentido, que los alumnos elijan el texto que desean leer, en un contexto donde no se presenta una evaluación formal, sino más bien una dinámica de explorar los textos, es una medida que representaría un primer paso para avanzar en la adquisición y construcción progresiva de una perspectiva más frutiva de la lectura (Chambers, 2002; Montes 2006; Colomer, 2005). El segundo eje dice relación con medir la velocidad lectora, pues como quedó de manifiesto, esta estrategia es implementada por la mayoría de las escuelas; es más, que no se presentara un alto número de opiniones que hayan puesto su eficacia en tela de juicio, entrega una señal sobre el grado de internalización que tiene el medir la velocidad lectora en estas escuelas. Pese a ello, cabría preguntarse de qué modo esos resultados son debidamente analizados para efectos de tomar algunas medidas. De acuerdo con lo planteado por los docentes, ellos solo destacan la importancia de su aplicación pero no profundizan mayormente en los efectos que esos resultados pueden tener para la práctica docente, o bien para modificar la perspectiva más institucional. En consecuencia, admitiendo que ambos ejes presentan dinámicas propias en cada una de estas escuelas, queda en evidencia que para los docentes entrevistados, el desarrollo institucional de la lectura está íntimamente asociado a propiciar dos tipos de contacto con la lectura: uno donde prima el factor más frutivo, y otro donde se destaca el medir las habilidades de lectura.

En un plano más organizacional, es interesante constatar el rol que juegan el consejo de profesores y el trabajo por departamentos, como instancias de trabajo en equipo orientadas tanto a consensuar lineamientos y/o estrategias así como discutir la efectividad de las medidas implementadas. Si bien no se profundizó en cómo se lleva a cabo el proceso para elaborar los lineamientos institucionales, si se puede señalar que para estos docentes, la capacidad de asociarse en torno a una línea institucional sería más preponderante que el promover iniciativas individuales para el desarrollo de la lectura. En ese sentido, como lo manifestaron algunos docentes, los consejos de profesores y el trabajo por departamentos son relevantes en la medida en que son espacios para discutir, evaluar, y promover ideas. En ese sentido, cabe destacar el aporte que brindan en estos espacios deliberativos los profesores de lenguaje, quienes manejan perspectivas más integrales para desarrollar la lectura; como se puede inferir por algunas declaraciones. Por lo tanto, la perspectiva institucional que adoptan estas escuelas, donde se destacan elementos como la flexibilidad y los dos ejes ya comentados, se conforma sobre la base de una participación activa de los docentes y no necesariamente como un modelo ajeno a ellos o al contexto de la escuela. En efecto, investigaciones efectuadas acerca de procesos de mejoramiento escolar, señalan que las reflexiones entre pares permiten fortalecer las comunidades escolares y optimizar la gestión institucional del currículum y la docencia (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014).

9. Uso de la biblioteca por parte del profesorado

Enfocándonos, primero, en el repertorio de actividades que los docentes declaran poner en práctica para utilizar la biblioteca, se destaca la tendencia de usarla bajo el esquema de organizar visitas por curso, de acuerdo con un horario establecido. Al respecto, Paula comenta: “Bien, sí hay un trabajo presencial, nosotros teníamos horario en la biblioteca presencial, entonces uno... por ejemplo yo Matemática, Lenguaje, Ciencias, yo tenía mi horario, entonces yo podía desarrollar una clase en la biblioteca” (Paula, 2020). Del mismo modo la utiliza Yessica, pero destacando un enfoque más disciplinar con el área de Lenguaje: “Sí, entiendo. Mire... una de las estrategias es que las clases de lenguaje si o si, las clases en el horario deben tener un horario establecido de ir al CRA (los niños) si o si dentro de la semana” (Yessica, 2020). Además, esta docente destaca lo importante de establecer una buena coordinación entre la encargada de biblioteca y los docentes, dado que “el profesor va con sus niños y de ahí la labor la hace la encargada de CRA. Porque ella también toma capacitación. Entonces el profesor va guiando, pero ella va aprobando” (Yessica, 2020). Por otro lado, esta docente describe una de las dinámicas que se generan para propiciar el fomento de la lectura:

Existe el fomento lector. Todas, todas las semanas se comparte un vídeo de una lectura donde una tía (que es la bibliotecaria), va siendo como los títeres, va contando la historia y todo eso se comparte a la escuela de manera semanal” (Yessica, 2020).

Por su parte, Mauricio, quien es profesor de Lenguaje, comenta que utiliza este espacio tanto para hacer sus clases como para organizar sesiones de lectura, donde los estudiantes pueden manipular los libros, destacando además “el tema de la consulta inmediata, eso es lo que me gusta de la biblioteca, podí echar mano a todo, atlas, mapas, y saber el origen de palabras. Y tanto libro bonito que llega a uno pón [pues]. Cosa que antes no ocurría, ahora llegan libros muy bonitos” (Mauricio, 2020). Para este docente, la incorporación de libros más atractivos al acervo de la biblioteca es importante, puesto que así se puede dar pie a diversas actividades de lectura: “los mismos chicos de repente que leen libros en la biblioteca sienten como más libertad para comentar. Yo me leí este libro-, sí yo el año pasado me leí este otro, y no sé, generar esas dinámicas a veces” (Mauricio, 2020).

En una aproximación más disciplinar, este docente plantea la importancia de estar familiarizado con la colección bibliográfica que ofrece la biblioteca: “El profesor de lenguaje siempre sabe lo que hay en la biblioteca. Siempre puede armar una clase rápidamente. Pero el profesor de Matemática o de Tecnología o de Historia a lo mejor no, bueno... pero debería” (Mauricio, 2020).

En un interesante contrapunto, para otros docentes, el uso de la biblioteca también está asociado a hacer clases, pero no necesariamente se busca generar una instancia de socialización de las experiencias de lectura, como lo declaraba Mauricio, sino desarrollar una lectura bajo la modalidad de lectura silenciosa: “Lo que era la Biblia en este caso. Que los chicos vayan a leer, es silencioso, y también la ocupaba para hacer clases” (Gabriela, 2020).

Asimismo, la biblioteca se utiliza también para llevar a cabo trabajos de investigación, como lo explica Daniela:

voy en algún periodo de clases con los chiquillos y vamos a hacer trabajos de investigación ¿Ya? me coordino con la encargada o encargado qué sé yo, y vamos a hacer algún trabajo específico de investigación y ahí trabajamos en biblioteca. Hacemos proyecciones también en ppt (Daniela, 2020).

Como ha quedado de manifiesto, los ejemplos reportados se caracterizan por favorecer el uso de la biblioteca bajo franjas de tiempo de orden más lectivo. No obstante, se destaca el uso más “alternativo” que declara Josefa, pues -por iniciativa propia- ella motiva a sus estudiantes para que visiten la biblioteca durante el recreo, como una forma de que los libros lleguen a sus casas y así provocar una instancia de lectura en familia.

He instado yo a mis alumnos a que a la hora del recreo pueden ellos ir a pedir el cuento que ellos quieran para llevarlo a casa, y ahí leerlos junto con los papás en la noche... que también me ha costado sus buenos frutos (Josefa, 2020).

Si bien manifiesta que esta estrategia es algo puntual y que demanda esfuerzos, su compromiso por relevar el quehacer de la biblioteca también se manifiesta en otras estrategias que ha propuesto a su encargada. Así, Josefa sugirió la idea de entregar premios al mejor lector(a) o al curso que pide más libros. Es más, también propuso que el propio alumnado pueda donar algún libro de su interés a la biblioteca. Para Josefa, es importante que entre sus estudiantes se promueva el hábito lector; por ello, su idea es que el estudiante manifieste que “yo leo, pero quiero que mis compañeros también sepan de este texto que tengo acá” (Josefa, 2020). En consecuencia, para esta docente también son necesarias otras formas de promover el uso de la biblioteca en su escuela.

Por otro lado, Katherine declara que utiliza la biblioteca de forma frecuente, y no solo para efemérides importantes como el día del libro. Sin embargo, añade un interesante punto al relevar la coordinación que se debe sostener entre el cuerpo docente y la encargada de biblioteca:

Entonces hay una muy buena comunicación, y también ella propone las ideas y nosotros aceptamos, o al revés nosotros le proponemos algo no solo para el día del libro sino en general. El mismo hecho de desordenar un poquitito la biblioteca para elegir los libros, no; siempre está dispuesta a lo mismo entonces hay muy buena comunicación ahí (Katherine, 2020).

Por último, como apuntan algunos autores (Mekis, 2016; Andwanter & Mekis, 2019), las dinámicas asociadas a dinamizar el uso y aporte de la biblioteca como recurso educativo, no necesariamente siguen un mismo esquema. Por ello, es esperable que en todo este proceso surjan avances y reformulaciones. No obstante aquello, el repertorio de alternativas declarado por los docentes, necesariamente se inscriben en procesos que tendrán su propio curso de evolución, de acuerdo con los intereses y recursos de cada comunidad educativa. En ese sentido, las palabras de Daniela son ilustrativas para comprender cómo se puede ir potenciando en el tiempo el uso de este recurso:

A ver... la biblioteca ha sido a partir de un tiempo, yo diría no sé hace un año atrás, más menos se le ha dado mayor auge. Entonces, al menos yo he visualizado que desde pre-kínder ya los niños tienen mayor contacto con la biblioteca. Porque hay textos mucho más interesantes que se han implementado (Daniela, 2020).

Con respecto a la perspectiva de análisis sobre cómo puede ir cambiando la valoración y el rol que cumple la biblioteca en la escuela, efectivamente se vincula con las diversas estrategias y/o procesos que decidan implementarse. Sin embargo, corpus discursivo agrupado en este código ofrece una entrada analítica de tipo emergente que es pertinente abordar. En definitiva, si anteriormente se describieron algunas formas de uso, cabría explorar ahora algunas de las dificultades u obstáculos -que a juicio de estos docentes- se presentan en su quehacer pedagógico para fortalecer el

uso de este espacio. De este modo, se podría delinear un panorama que precisamente será útil para comprender cómo estas limitaciones forman parte del proceso de relevar el rol de la biblioteca. En ese sentido, se constatan tres grandes nudos críticos. En primer lugar, la necesidad de formalizar coordinaciones más activas entre la encargada de biblioteca y los profesores, en segundo lugar, la importancia de contar con acervos bibliográficos y material didáctico más pertinente y atractivo para los estudiantes y, finalmente, una serie de limitaciones asociadas a la infraestructura que presenta la biblioteca.

El primer caso, vinculado a la coordinación, es importante porque la mayoría de los docentes concuerda en el diagnóstico sobre la necesidad de mejorar este aspecto. En efecto, apreciaciones positivas como la de Katherine, no son muy mayoritarias. En sus palabras:

El equipo de la biblioteca es buenísimo, tanto la encargada de la biblioteca, como ¿la bibliotecaria? Eh... no..., o sea primero tiene un... un dominio de lo que es la lectura, de cómo se fomenta la lectura y todo. Porque la encargada de la biblioteca (la bibliotecaria) no sé si se llama así, no es profesora pero ella siempre se está perfeccionando en esa área le gusta mucho, entonces siempre está buscando ideas ella y nosotros también" (Katherine, 2020).

En contraste con esta positiva evaluación, una de las dificultades se relaciona con la coordinación en términos de cautelar que la biblioteca se disponga como un ambiente propicio para leer: "Eh...donde hay una lectura silenciosa, donde alguien quiera realizar una lectura concentrado, no puede porque entra 1, 2, 3... mucha gente" (Josefa, 2020). Esta misma docente añade otro aspecto de carácter más general, que no necesariamente recae totalmente en la coordinación, pero sí se vincula con ella. En específico, su crítica apunta a la falta de tiempo que poseen durante la jornada para poder ocupar la biblioteca. Al respecto señala:

A ver, hay buenos libros pero lo que no hay es, es... es ese tiempo que uno le dice a tu... a tu alumno: - vamos a ir a la biblioteca a conocer una nueva colección de libros, súper interesantes y.... vamos a conocer a este autor que escribió esta... a esta edad; esto lo escribió a esta otra edad, y era por una situación puntual, él estaba viviendo esto emocionalmente, que se yo... todo eso que a ellos les puede causar curiosidad. Entonces... eh... pero no ocurre... porque no tenemos los espacios (Josefa, 2020).

En efecto, declarando que para sus clases no utiliza mucho la biblioteca, como sí sucede con otras asignaturas, Beatriz refrenda la limitación del factor tiempo pero asociándola con particular énfasis a las demandas de la cobertura curricular:

Las lecturas ellos la sacan de la biblioteca, en general, la sacan de la biblioteca para otras asignaturas. Ahora, yo desconozco pero yo... no es, como le digo. No es parte, no... no... no tengo contemplado ir una vez al mes a la biblioteca. Difícil, tengo 4 clases, en algunos casos 4 clases al mes, entonces para darle cobertura a todo ese currículum (Beatriz, 2020).

En otros casos, el trabajo con biblioteca está asociado a una coordinación más tradicional, es decir, solo es útil para efectos de solicitar algún libro: "sí se ha mencionado, se ha mencionado que si alguien requiere algún material lo puede solicitar con anticipación y tal. Pero en matemática en realidad iban muy poco, iban más al laboratorio de computación" (Nadia, 2020). Sumando más antecedentes sobre porqué se prefiere trabajar en el laboratorio de computación, esta docente explica que para los estudiantes "es una forma más didáctica para ellos trabajar con un

computador y dirigiéndolos, guiándolos en el laboratorio de computación que en la misma biblioteca. La biblioteca la ocupamos en Matemática en realidad muy... muy pocas veces” (Nadia, 2020).

Del mismo modo, si bien Mauricio reconoce que en su escuela “el uso que se le está dando a la biblioteca, está un poco... está un poco botado” (Mauricio, 2020); sus opiniones permiten conocer algunas causas de este desinterés, como por ejemplo, que la estrategia de fijar horarios de visita para cada asignatura no ha logrado instalarse como una práctica institucional: “No es una práctica habitual de unos colegas de ir a la biblioteca, a pesar de que hay un calendario para ir la biblioteca. Para ir a ocupar los múltiples recursos que tiene la biblioteca, no hay un tema” (Mauricio, 2020). A la falta de un mayor compromiso con esta estrategia, Mauricio añade otro aspecto que deja entrever la importancia de una adecuada coordinación. En sus términos, habría un problema con los roles que tanto profesores como la encargada de biblioteca deben ejercer; de hecho, que la biblioteca no sea tan utilizada pasa “principalmente por un tema de roles que no están muy claros, que no... Por ejemplo la idea era que los profesores llegarán a la biblioteca y que estuviera el material listo” (Mauricio, 2020). En efecto, para Mauricio la coordinación debería funcionar de modo más activo, pues señala que “la persona a cargo de la biblioteca, sino tuviera listos los libros podría comunicarse antes con los profesores, y le pudieran ofrecer alternativas para desarrollar su clase e incluso desarrollar la clase con el profesor” (Mauricio, 2020). Este docente, para ilustrar la necesidad de fortalecer una mejor coordinación describe lo que sucedía en algunas oportunidades:

Pero en la práctica lo que ocurría es que llegaba el profesor a la biblioteca y como que no había nada esperándolo y él tenía que traer a los chiquillos que los tenía ordenados en la sala. Y volver a ordenar los Lunes la biblioteca. Entonces era visto casi como un trámite el sistema. Ir a la biblioteca. No se había visto como una oportunidad y tampoco había algo esperándolos. Yo creo que por eso el tema no dio mucho resultado (Mauricio, 2020).

De las declaraciones de Mauricio, se desprende que transformar la biblioteca como un agente relevante para promover la lectura, necesariamente supone que la persona encargada asuma un rol más activo: “Claramente tiene que haber eso, que la persona que está a cargo de eso, de la biblioteca, sí entre sus funciones está el generar actividades específicas para asignaturas, eso debe cumplirse” (Mauricio, 2020).

Otra observación en esa línea la plantea Francisca, pues reconoce que la biblioteca de su escuela está en condiciones óptimas y, debido a una serie de problemas, no siempre le permiten ocuparla con mayor frecuencia. No obstante, pone especial énfasis en la importancia de contar con un profesional idóneo para la gestión de la biblioteca.

Sí, está equipada, en condiciones, pero mantengo, siempre he dicho que cambiar a los niños el escenario de aprendizaje es lo máximo, o sea es otra oportunidad que los niños tienen de aprender cuando nos cambian. Ahora... en la realidad cuesta ir a la biblioteca, siendo súper sincera, cuesta ir a la biblioteca, tienes que planificar actividades así como muy precisas para llegar a la biblioteca, a veces uno tiene hartas ganas y todo... pero a veces ocurren cosas en los colegios, que no... cachai [entiendes], que hacen que la biblioteca esté cerrada... que no den la cantidad de libros que tú necesitas, hasta no poder llevar a cabo su actividad. Pero siento que así, una crítica directa al colegio, siento que se le dar mucho más provecho, pero sí tiene que haber una persona idónea, eso acá es clave, clave, clave. Ver un profesor de educación física encargado de la biblioteca, porque se necesita solamente darle un cupo para que trabaje, horrible eso no va a resultar (Francisca, 2020).

Por último, aunque de forma puntual, también aparece la necesidad de ejercer otro tipo de coordinación. En específico, que la biblioteca de la escuela pueda asociarse con la red de bibliotecas públicas, tal como lo manifiesta Katherine: “sí, hay biblioteca municipal. Una, en una oportunidad pero no... no así, fue más que todo como visita y explorar libros y todo, pero no... nunca hubo una conexión directa” (Katherine, 2020).

Al abordar ahora el segundo nudo crítico referido al acervo bibliográfico y los recursos didácticos que presentan las bibliotecas, podríamos señalar que se presenta un amplio consenso respecto de lo importante de contar con libros pertinentes y atractivos para los estudiantes. De este modo, gran parte de los docentes dejan entrever que, en ciertos casos, el potencial de la biblioteca se ve limitado tanto por el número de ejemplares disponibles como por el tipo de colección bibliográfica que se dispone para los estudiantes. Como primer ejemplo, se destacan las palabras de Beatriz, quien asume que para su asignatura se debería contar con una biblioteca especial:

A ver... lo que pasa es que en Inglés es difícil porque tendríamos que tener una biblioteca de Inglés, no existe una biblioteca de Inglés, pero existen algunos textos como diccionarios, pósters y trabajamos con eso, pero la biblioteca no es un requerimiento para hacer mis clases (Beatriz, inglés, 3,4,6, 2020).

A su vez, también se menciona el problema de contar con un acervo limitado de ejemplares, sobre todo, en el caso de docentes que trabajan con cursos que tienen una alta cantidad de estudiantes:

Bueno... Yo siempre he tenido cursos numerosos, el año pasado eran 40 entonces ahí de repente lo que nos jugaba en contra eran los títulos, llegaba un minuto de que ya les costaba, no tenían cuál elegir. Porque no tenemos una biblioteca muy nutrida... y con el paso del ser municipal a ser servicio local fue peor (Katherine, 2020).

No obstante, esta docente también matiza un poco su afirmación destacando un ángulo más positivo, pues indica que: “bueno... obviamente es lamentable que no tengan tantos títulos en la biblioteca, pero por otro lado, en el lado positivo, qué maravilla que hayan leído tanto, que hayan agotado la variedad de títulos que tiene la biblioteca” (Katherine, lenguaje, 2, 2020).

Por otro lado, en el caso de Yessica, su opinión destaca la importancia de que los textos, bajo la perspectiva de los temas que abordan, puedan servir como vínculos para la enseñanza de temas valóricos más específicos. En consecuencia, para ella, no basta con contar con un acervo muy extenso, sino que lo importante es también intencionar la elección del texto de acuerdo con lo que se desea que los estudiantes aprendan, para así propiciar un contexto pedagógico más pertinente. Se cita *in extenso* su declaración:

Yo, lo observaba, yo estaba en Inglés, no... no me ha tocado vivirlo pero me encantaría porque uno va CRA y el profesor de Lenguaje, en este caso sería yo misma, le diría a la... encargada CRA: - a ver... podría... estamos viendo... no sé, los valores como la solidaridad. Entonces ¿habrá un libro que tenga que ver con eso?, para que sea, para que sea todo en contexto, porque uno cuando enseña, tiene que enseñar oja... en contexto. O sea...y lo otro... aparte del contexto, es como llevar un hilo con un hilo conductor... yo si estoy hablando de la solidaridad, si ella me pudiese ayudar con un cuento en que se enseñe algo de la solidaridad, le va a quedar más inserto a los niños. Ya, entonces uno se pone de acuerdo días antes, o semanas no sé, ya... y ella busca algo que sea... que tenga que ver... que ser con eso. Entonces los niños van y es toda la, lo que... de partida uno cuando entra al CRA tienen que estar en silencio, no ir comiendo, manos limpias, ya. La cultura de eso es estar en silencio, porque su lugar donde uno va a aprender va a estudiar, va a leer,

entonces uno no puede estar gritando, y así que los niños entran es de los más pequeños, desde pre-kínder hacia arriba. Y por eso hay una cultura de eso, por ejemplo dentro de un lugar como una biblioteca, y ahí la tía les lee, lee. Es que... en realidad yo no he sido partícipe de como lo hacen, porque también hay niños que van leyendo también (Yessica, 2020).

Para esta docente, es importante que la biblioteca esté permanentemente renovando la colección bibliográfica, por eso, valora ciertos avances en esta materia puesto que los directivos de su escuela sí están pensando “como generar y gastar recursos eh... comprando libros actuales adecuados a su edad, con distintos tipos de nivel inicial, intermedio y avanzado, eh... Que fueran ad hoc para los niños” (Yessica, 2020). En efecto, cabe destacar que, en su escuela, el proceso de adquirir nuevos libros se hace también considerando la opinión de los docentes, como sucedió con las bibliotecas de aula: “entonces... siento que ha habido una preocupación, grande. Y lo otro está haciendo este año a pesar de que estamos en pandemia, nosotros tuvimos la oportunidad de escoger nuestras bibliotecas de aula” (Yessica, 2020). Estas medidas son importantes para Yessica, puesto que “la idea es que los niños entren una biblioteca abierta, y que vayan a la lectura y la encargada les vaya mostrando también a ellos los libros que hay y lea alguno” (Yessica, 2020).

En contraste a estos avances, la opinión de Daniela manifiesta cierto reparo porque los libros no están actualizados, situación que dificulta la motivación de los estudiantes por la lectura: “Nuestra biblioteca era bastante, digámoslo así ‘pobrecita’ porque... en realidad había muchos textos, pero textos muy antiguos. Entonces, lecturas qué muchas veces los niños no les llamaba mucho la atención” (Daniela, 2020). De igual modo, reconoce que se han comprado libros más nuevos e interesantes, pero advierte que “ahora, si nos faltan quizás muchos más recursos en la parte didáctica” (Daniela, 2020), aludiendo a elementos como títeres, juegos, y objetos para manipular.

En esa línea, Katherine también vincula la importancia de contar con libros adecuados, y con ejemplares suficientes, para el propósito de motivar la lectura en sus estudiantes: “creo que la debilidad es la cantidad de ejemplares, porque de repente hay unas fotocopias feas... así, ni siquiera a uno le dan ganas de leerlas” (Katherine, 2020).

En términos generales, el tipo y número de ejemplares de la colección bibliográfica que posee la biblioteca se configura como otro nudo crítico que preocupa a estos docentes. Si bien, en algunas escuelas se están ejerciendo algunas medidas para solucionar esta limitación, de igual forma es importante señalar que la incorporación de títulos más atractivos y pertinentes para los estudiantes, esto es, que se vinculen con sus intereses y preferencias lectoras - mediante procesos participativos amplios para evaluar qué libros comprar- podría ser un aliciente bastante importante para que estos docentes sigan dinamizando el uso de las bibliotecas en sus escuelas.

El último nudo crítico refiere al ámbito de la infraestructura y/o equipamiento que presentan las bibliotecas. Como en los casos anteriores, también se constata una dualidad entre los docentes que manifiestan una clara preocupación por este tema y otros que valoran algunos avances en esta materia. La opinión que plantea Josefa ilustra muy bien esa dualidad, pues, por una parte, evalúa positivamente la gestión del equipo directivo para mejorar la biblioteca; sin embargo, también se aprecia que por problemas de infraestructura la biblioteca no necesariamente se utiliza para fines pedagógicos:

Lo que pasa es que estamos el cambio de directores nosotros, ya tuvimos eh... ya hemos tenido hartas novedades con estos nuevos directivos, son muy clever (que a mí me encanta) y están acogiendo muchos las ideas de todos nosotros,

ehm... pero no se trabaja mucho de la forma que yo quisiera, porque la biblioteca se transforma en la fotocopidora, que no debería ser (Josefa, 2020).

Para Daniela, el mayor problema es el espacio físico de la biblioteca, como explica a continuación:

Entonces, hay que estar siempre moviéndolos y los chicos en biblioteca también. Aunque les cuesta un poco más porque también hay cursos que son un poco más grandes. Entonces, la biblioteca también se hace pequeña, es como un poco reducida en tamaño. Estoy hablando de estudiantes más grandes también, que son de séptimo a octavo. Cuando son cursos más grandes también. Se hace un poco chica, pero les gusta eso a los chiquillos (Daniela, 2020).

Sumando otro antecedente, para Katherine el equipo encargado de la biblioteca es bastante bueno, sin embargo, la posibilidad de mejorar la infraestructura de la biblioteca en su escuela se vio limitada por problemas de orden burocrático. En cualquier caso, sí es importante destacar que, en este caso, la escuela efectivamente está interesada en postular a financiamientos por fuera del aparato estatal; una estrategia que también es válida y que, de hecho, otras escuelas del país lo han conseguido. Al respecto esta docente señala:

De a poquito se ha ido nutriendo un poco más la biblioteca. Pero uno nunca entiende estos temas de burocracia de repente porque se han postulado proyectos pero, por el hecho de que la biblioteca es muy chica no están dentro de las bases. Por ejemplo, había proyectos buenísimos de COPEC, y uno muy bueno, que era una biblioteca así genial, pero no daban los metros cuadrados, por lo que no se podía postular (Katherine, 2020).

Por su parte, Yessica también destaca la labor del equipo directivo, sobre todo porque tiene interés en acondicionar el espacio de la biblioteca así como incrementar su acervo bibliográfico:

Sí, ahora estaban reformando de nuevo, pintando, compraron eh... muebles nuevos para poner estos lindos libros. Porque habían... ellos se dieron cuenta la nueva gestión-dirección, se dio cuenta de que había libros por ejemplo muy antiguos y pocos. Por ejemplo, de un título había dos, eso no sirve de mucho (Yessica, 2020).

Profundizando un poco más, esta docente relata que “nos dijo la directora que llegó mobiliario nuevo y llegaron las bibliotecas para hacer el rincón lector y, por ejemplo, alfombras, unos cojines, no sé, todas esas cosas en un rincón de la sala” (Yessica, 2020). Del mismo modo, es interesante constatar que estas medidas, en el caso puntual de esta docente, ha provocado un trabajo colaborativo en función de mejorar la ornamentación del espacio de la biblioteca.

Eh... La tía que nos ayuda nosotros, ella es buena para el dibujo entonces se nos ocurrió de... de decirle que diseños queremos para que ponga en las paredes para que se vea lindo. Eh... entonces yo encuentro que... de verdad ellos están viendo que esto de la lectura es súper bueno (Yessica, 2020).

Finalmente, se constata que las limitaciones vinculadas a la infraestructura son evaluadas por la mayoría de los docentes como un factor que dificulta el poder ocupar con más frecuencia la biblioteca. Pero también queda de manifiesto que, en algunas escuelas, los equipos directivos están tomando diversas medidas para enfrentar esta situación; hecho que a juicio de algunos docentes, representa un positivo progreso.

En definitiva, los análisis permiten argumentar que la necesidad de formalizar coordinaciones más activas entre la encargada de biblioteca y los profesores; la importancia de contar con acervos bibliográficos más pertinentes, atractivos y en una cantidad adecuada de ejemplares y; por último, las limitaciones en la infraestructura conformarían tres grandes nudos críticos, que de un modo u otro, no permiten que los docentes utilicen con mayor frecuencia la biblioteca. Asimismo, cabe añadir dos aspectos para enriquecer lo anterior. En primer lugar, que los tres nudos críticos detectados están nítidamente vinculados entre sí, desde la perspectiva de los profesores. En efecto, si un docente percibe que la encargada de biblioteca no colabora lo suficiente con realizar actividades en torno a la lectura, no se cuenta con libros atractivos, y además, que el espacio de la biblioteca no ofrece condiciones adecuadas, parece bastante razonable que no en todas las asignaturas los profesores decidan utilizar este recurso para desarrollar sus clases. En segundo lugar, es necesario señalar que los tres nudos críticos, emergieron desde las propias declaraciones de los docentes, por lo tanto, cabría no perder de vista que para todo este análisis, no se cuenta con la percepción que tienen los encargados de biblioteca. En ese sentido y retomando la idea de que fortalecer el uso de la biblioteca forma parte de todo un proceso donde convergen diversos actores (directivos, docentes, alumnos, equipos de biblioteca), las declaraciones aquí analizadas representarían solo una de las voces de todo este entramado.

Respecto del análisis de la dimensión relacionadas con las *concepciones sobre la biblioteca*, una aproximación general permite afirmar que las concepciones se agrupan en torno a dos grandes ejes. El primero, está conformado por percepciones que en gran medida conceptualizan a la biblioteca como un recurso importante que, a través de diversas dinámicas, permitiría promover tanto la lectura así como otros aprendizajes. Por su parte, en el segundo eje se agrupan percepciones que, si bien también resaltan el vínculo entre la biblioteca y la lectura, le asignan un rol clave a este espacio como agente que contribuye a disminuir el acceso desigual a los libros y la lectura, tanto para el alumnado como sus apoderados/as. En el primer caso, Beatriz afirma que la biblioteca es importante aun cuando también esto dependerá de las propias experiencias de los estudiantes.

Así como romántica veo la importancia. Es que eh... yo creo que es la connotación que cada niño le haya dado de acuerdo con su experiencia. Ahora si usted me dice: ¿Qué si para mi es trascendental la biblioteca? Yo creo que un niño debería ir por lo menos una vez al mes a la biblioteca. (Beatriz, 2020).

Un aspecto interesante del fragmento citado es que Beatriz pone el acento en la cantidad de veces que un alumno debería visitar la biblioteca, en consecuencia, su concepción parece estar más asociada a que una biblioteca es activa en la medida que los estudiantes la visiten frecuentemente. No obstante, esta misma docente enriquece su perspectiva al profundizar con otra idea:

Pero la biblioteca ya no es el lugar donde se piden libros. La biblioteca es el lugar donde se producen otro tipo de situaciones de aprendizaje, entonces ahora es mucho más variado que antes. Entonces... antes era un lugar silencioso donde se iba a leer, ahora es un lugar activo, digamos que con otro tipo de actividades también. De hecho, nosotros hicimos un concurso de Inglés en la biblioteca. (Beatriz, 2020).

Cabe resaltar, que si en un primer momento su concepción seguía una orientación más tradicional, o “romántica” como ella misma precisaba, en esta oportunidad, se releva una concepción más compleja y, ciertamente más actual, pues sus palabras dejan entrever que la biblioteca es un espacio de roles múltiples, que no necesariamente se agotan en la capacidad de ofrecer libros. En efecto, por una parte, señala que en este espacio ahora se pueden producir otro

tipo de aprendizajes y, por la otra, que el carácter más “serio” y silencioso que suele caracterizarla es distinto actualmente, porque las actividades suponen activar más este recurso.

En este mismo eje, pero enfatizando otros rasgos, la concepción de Mauricio está asociada, fundamentalmente, a cómo este espacio pone a disposición todo un reservorio de cultura.

Es un espacio muy bonito, donde podí echar mano a todos los libros que tení ahí pòh. Tení a cientos de cerebros brillantes que están a tu disposición ahí, que han viajado por el tiempo, es cosa de conversar con los chicos e ir sacando libros, Mira lo que tú dijiste, lo dijo tal persona... puede ser un espacio bien entretenido. El hecho de que este lleno de libros, una... una sala llena de libros es bonito, no es habitual para os chicos tampoco (Mauricio, 2020).

En cierto modo, el fragmento citado también deja entrever una concepción más dialógica de la biblioteca; esto es, que en ella los estudiantes no solo pueden compartir sus experiencias de lectura, sino también entrar en “diálogo” con los libros y autores. Ese dinamismo, haría de este espacio un lugar activo y entretenido, situación que no sería tan habitual para los estudiantes, según apunta. En efecto, para este docente es importante que una biblioteca sea activa, puesto que eso funciona como un elemento motivador para sus estudiantes.

Incluso el hecho de sacarlos de la sala también mueve algunas cosas...es como entretenido a veces pòh. Salir de... de la sala ya es entretenido, ir a la plaza, al gimnasio o a la biblioteca, los chicos siempre se prenden, -Ya vamos a ir a la biblioteca-, - jeh! - (Mauricio, tecnología, lenguaje, 5 a 8).

Por su parte, Paula señala que en la biblioteca es importante que exista una colaboración entre los docentes y la encargada de este espacio. De este modo, detalla que “existe un trabajo colaborativo con la encargada de biblioteca, con la que hace el fomento lector” (Paula, 4 y 8). Esta idea de que la biblioteca puede ser un polo para motivar y sostener un trabajo más colaborativo se reafirma con la valoración positiva que hace Paula, respecto de cómo su colega de Lenguaje, aun en el contexto de pandemia, igualmente se preocupa de promover la lectura.

...y referente al trabajo online ¿sí han dado diferentes plataformas para sacar libros y todo?, sí, ehm... hay una... la colega de Lenguaje está haciendo ahora este trabajo que me llamó mucho la atención que se llama el Book Uber, el ¿Tuber?, no sé si lo digo bien (Paula, 2020).

Profundizando un poco más, Paula reconoce que pese a la pandemia, igual se está tratando de promover la lectura, aunque parecen ser más importante otro tipo de aprendizajes, más vinculados con la experiencia derivada de esta emergencia sanitaria.

Entonces ella empezó con esto, entonces... yo veo a mis colegas que igual todos lo estamos intentando, y los niños, entonces igual sé que estamos aprendiendo pero a poquito a poquito. A lo mejor contenido no estamos aprendiendo mucho pero de la vida sí, entonces se va a generar igual aprendizaje. (Paula, 2020).

Los fragmentos agrupados en este primer eje comparten claramente un punto en común; a saber, que una biblioteca encuentra su razón de ser en los libros que ofrece, pero también en su carácter más dinámico y entretenido, principalmente por las actividades que a través de ella se pueden poner en práctica. Sin embargo, cabe dejar presente

un interesante matiz, derivado de las palabras de Yessica, porque a diferencia de los otros docentes, ella sí manifiesta una concepción de la biblioteca más asociada a una perspectiva un tanto tradicional:

Entonces los niños van, lo que... de partida uno cuando entra al CRA tienen que estar en silencio, no ir comiendo, manos limpias, ya. La cultura de eso es estar en silencio, porque su lugar donde uno va a aprender va a estudiar, va a leer, entonces uno no puede estar gritando, y así que los niños entran desde los más pequeños, desde pre-kínder hacia arriba. Y por eso hay una cultura de eso, por ejemplo dentro de un lugar como una biblioteca, y ahí la tía les lee, lee. Es que... en realidad yo no he sido partícipe de como lo hacen, porque también hay niños que van leyendo también (Yessica, 2020).

En el fragmento citado, es interesante poner el foco en cómo ella advierte una suerte de “cultura” que se debe ir aprendiendo en todos los niveles para ser usuario de la biblioteca, pero también para favorecer las actividades de aprendizaje, aun cuando ella no necesariamente es la organizadora de esas actividades en torno a la lectura. Ahora bien, si para Yessica la biblioteca es un espacio para aprender y leer, de igual modo, profundiza esta perspectiva enfatizando que la biblioteca puede contribuir a que los estudiantes vayan desarrollando el gusto por la lectura.

Una de la importancia eh... bueno... la principal. Que los niños aprendan que hay una biblioteca abierta, donde los niños puedan ir a ver libros super motivadores y que ellos desde chiquititos comiencen a... generar el gusto por la lectura. El gusto... no el que yo... el -que tú tienes que leer-, eso es lo peor que uno puede hacer con los niños. Entonces ellos después ingresan, claro que la tía ella es bien estructurada, que lo encuentro súper bien, eso de que "silencio, en silencio", que el libro como les enseña desde chiquititos como tiene que tomar el libro para que no vaya a rasgar alguna hoja, ese tipo de cosas (Yessica, 2020).

Como queda de manifiesto, Yessica vuelve a valorar que esta especie de “cultura” para ser usuario de la biblioteca, se manifieste en el comportamiento de los estudiantes y en el cuidado al manipular los libros. Por ello es que también valora el desempeño de la encargada de este espacio.

En relación con el segundo eje asociado con las concepciones sobre cómo la biblioteca puede contribuir a facilitar el acceso a los libros y la lectura, tanto para estudiantes como apoderados y que, de este modo, es un dispositivo inclusivo y democratizador de la cultura y la lectura, se destacan los siguientes ejemplos. En primer lugar, se reportan las declaraciones de Katherine, ya que para ella es muy importante que los estudiantes tengan la posibilidad de acceder a los libros gracias a la biblioteca. En efecto, manifiesta una positiva evaluación del quehacer de la encargada de este espacio, precisamente por su motivación para facilitar -a través de diversas alternativas- la exploración de los libros por parte de los estudiantes.

Muy pocos niños contaban con libros en su casa, muy pocos. Entonces... ellos... tenían la opción de... sobre todo que la profe... (no es profesora) pero la encargada de la biblioteca, o sea... tiene una habilidad y una llegada muy buena con los estudiantes, además que le gusta mucho el día del fomento de la lectura y todo, es muy motivada. Conseguía tener las mesas listas con los libros y ellos iban eligiendo, entonces después comentaba de algunos libros, eleji... leían el resumen... otros veían la portada. Bueno... hay de todo, otros veían el que tuviese menos... que tuviese más dibujos y menos texto (Katherine, 2020).

La perspectiva que manifiesta Katherine se refuerza con otro importante aspecto que, en esta oportunidad, se vincula con cómo la biblioteca se puede integrar con otros agentes de la escuela para cumplir el propósito de fomentar la

lectura. En específico, de su experiencia se releva lo importante que es aunar esfuerzos en función de preocuparse por el estudiantado que presenta un menor desempeño lector, o bien, cuya motivación por la lectura es un tanto débil.

Pero igual... igual me pasaba con algunos estudiantes que costaba mucho, que costó mucho que se motivarán con... ahí que hicimos, tratamos de vincularnos con el PIE, porque muchas veces... eh... no... no en todos los casos, pero en la mayoría los chicos que les costaba leer, entonces no se motivaban porque lo encontraban tal vez libros muy extensos. Entonces que hicimos... que la biblioteca del PIE tiene libros incluso más lindos y llamativos que la biblioteca CRA, pero son menos cantidad. Entonces le dábamos la opción de que ellos vayan a la biblioteca PIE y seleccionaran otros libros, y la educadora también los iba ayudando en la lectura. Porque eran chicos que sus casas no siempre los papás sabían leer, entonces eso igual nos desmotivada un poquito (Katherine, 2020).

Por parte de Daniela, sus palabras también se vinculan, en cierto modo, al primer eje ya reportado, en la medida que destaca la importancia de activar la biblioteca con actividades de tipo más lúdico. No obstante aquello, cabe destacar sus referencias hacia cómo la biblioteca es un aporte para facilitar el acceso a la lectura para algunas apoderadas, hecho que valora como un avance positivo.

Ya no solamente de lectura, sino también que la biblioteca sea de quizás de una pequeña obra de teatro que se pueda elaborar, con títeres, con “ehh” no sé pöh, cosas novedosas que le llamen la atención a los chiquillos. Y creo que bueno, también ha sido un aporte en cuanto a la lectura “ehh” en el hogar. Por ejemplo, hay apoderadas que también yo he visto que se han llevado textos que a ellas le ha... que les interesan y eso también dice o habla bien de nuestra biblioteca que cada vez se está implementando mucho más. (Daniela, 2020).

Finalmente, respecto del código “concepciones sobre la biblioteca”, el análisis permite argumentar dos cuestiones preliminares. En primer lugar, que para los docentes entrevistados, la biblioteca es conceptualizada como un agente relevante para promover la lectura así como otros aprendizajes, que incluso refieren a cómo los estudiantes pueden ir aprendiendo hábitos de comportamiento en su dimensión como usuarios/as de una biblioteca. A su vez, que una biblioteca sea necesariamente un espacio activo de aprendizaje, se complementa con una segunda conceptualización que pone en relieve la capacidad que presenta este espacio, y su gestión pedagógica, para contribuir a estrechar las desigualdades en términos del acceso a los libros y la lectura por parte del estudiantado y sus apoderados/as. En segundo lugar, desde un punto de vista más interpretativo, podría ser beneficioso enriquecer este análisis adoptando la noción de “biblioteca como espacio de la posibilidad” que plantea Castán (2008). De este modo, la conceptualización que apunta a relevar la biblioteca como un espacio activo para promover la lectura y que, además, facilita el acceso a los libros y la lectura en la comunidad educativa, podría ser leída a la luz de una interpretación que si bien, por una parte, recoge ciertos aspectos que, efectivamente, los docentes observan en las bibliotecas de sus escuelas; por la otra, también manifiestan una especie de anhelo, es decir, la expresión de una visión sobre una biblioteca posible. Por lo tanto, transformar estas bibliotecas como “espacio de la posibilidad” supone entonces el doble movimiento de fortalecer los aspectos positivos que los docentes destacaron, pero a la vez avanzar hacia la implementación de las medidas que estos mismos docentes quisieran ver de forma más nítida en el día a día. De este modo, las concepciones sobre la biblioteca se articulan tanto desde aquello que los docentes experimentan en su trabajo diario, como también aquello que les gustaría que sucediera con la biblioteca. De ahí que la noción de “espacio de la posibilidad”, puede ser productiva para profundizar esta línea de análisis.

10. Valoración de currículo en torno a la mediación lectora

En primer lugar cabe señalar que este código surgió con el propósito de explorar la opinión y evaluación de los docentes respecto de si el currículo de Educación Básica y la posterior Priorización Curricular (Ministerio de Educación, 2020a) durante la pandemia de Covid-19 entregan orientaciones precisas y útiles, tanto para apoyar el desarrollo de las clases como para mediar la lectura en las asignaturas. En ese contexto, con la finalidad de establecer un análisis más sensible con este propósito, es necesario advertir que se ha adoptado la estrategia de dividir en dos partes el análisis. La primera, se enfoca en explorar de qué modo los docentes valoran las Bases Curriculares y sus orientaciones; por su parte, la segunda hace lo propio pero enfocándose en la Priorización Curricular. De este modo, el poder contar con una primera base de análisis sobre el currículo, permitirá una aproximación más informada a la Priorización Curricular.

Respecto de las Bases Curriculares, en líneas generales los análisis dan cuenta que este grupo de docentes, de forma mayoritaria, evalúa positivamente el currículo y sus orientaciones. No obstante aquello, también se constatan algunos matices sobre todo en el aspecto de si el currículo entrega orientaciones precisas y útiles para desarrollar transversalmente la lectura. En líneas generales, la positiva evaluación del currículo como apoyo al trabajo pedagógico de los docentes se manifiesta desde diversas perspectivas. Por ejemplo, una de ellas dice relación con el hecho de que algunos docentes -valorando las orientaciones que proporciona el currículo- de igual modo manifiestan que las complementan acudiendo a otras fuentes de información. En ese sentido, Daniela ilustra bien este punto pues señala que “del currículum nacional, generalmente saco a veces ideas para formular mis propias guías, esa es la verdad. Pero generalmente soy busquilla en otras, en otras páginas de Internet ¿Ya?” (Daniela, 2020). Esta docente, puntualiza que “del Ministerio sí busco... busco algunas cosas, pero las modifico en realidad” (Daniela, 2020). En consecuencia, para Daniela es importante complementar las orientaciones que brinda el currículo, sobre todo para elaborar el material que después utilizará con sus alumnos.

Por su parte, Gabriela afirma que las orientaciones curriculares son importantes, pero precisa que finalmente el currículo “una lo va adaptando de acuerdo con las necesidades de los niños” (Gabriela, 2020). En esa línea, Mauricio también manifiesta que el apoyo del currículo es positivo, pero a diferencia de Daniela y Gabriela, puntualiza que “el valioso material de currículo en línea (el del currículo nacional) lo ocupé hartito el primer semestre, es un material súper bueno con muy buenas cápsulas” (Mauricio, 2020). En efecto, por las diversas adaptaciones que tuvo que asumir la escuela para seguir con su proceso educativo en un contexto de pandemia, para este docente una de las ventajas del sitio web del currículo es que brinda “material complementario, súper bueno... eh... eso. Eso ha sido como lo único, el tema del sitio (Mauricio, 2020). Como se puede apreciar, si para Daniela es importante complementar las orientaciones del currículo, en el caso de Mauricio se trata de aprovechar los recursos que brinda el sitio web; una perspectiva que también asume Josefa, tal como explica: “sí, de hecho, en Ciencias acabo de enviar esta semana un vídeo que tenía del Mineduc en cuanto al... al CO2 y todo lo envié porque me pareció espectacular” (Josefa, 2020). En otra perspectiva, Katherine destaca que tanto el currículo como los programas de estudio son un aporte en la medida que sugieren estrategias y formas de ponerlas en práctica:

Yo creo que tanto las bases curriculares como los programas de estudio son muy completos. O sea a mí me gusta mucho leer el programa de estudio, en la parte que parece uno tiende a saltarse, antes de las unidades, trae completo las

estrategias que se pueden utilizar, la forma en la que uno la tiene que hacer, y cual es lo que se espera, lo que se va a lograr incorporando toda esta estrategia (Katherine, 2020).

Profundizando sus argumentos, esta docente manifiesta que las diversas orientaciones, en ámbitos como estrategias, objetivos y evaluación, son completas, y sobre todo, explicadas con un lenguaje claro para el docente. Al respecto señala:

El programa es bueno... después esté el objetivo, las sugerencias de las actividades y las sugerencias de evaluación, o sea yo creo que es completísimo. Muy bueno, al menos me gusta y me acomodan mucho los programas de estudio y sobre todo el lenguaje que tienen. Están las unidades, los objetivos a abordar de manera anual y se van insertando dentro de los demás. Entonces ahí, más que todo hacer como la organización (Katherine, 2020).

Para Katherine es beneficioso que la estructura del currículo y sus programas de estudio tengan una organización clara. En efecto, por su estilo de trabajo para ella es importante organizar por unidades el desarrollo de su asignatura. No obstante, de igual modo manifiesta un reparo -dado que según su opinión- el orden que presentan los programas no necesariamente se sigue en los libros de texto del alumno.

Una organización de lo que a mí me funciona es por tema de personalidad, estructura de que tengo yo, me funciona organizarme por unidades. Entonces, yo hacía la tablita donde ponía fecha, tema, objetivo, recurso, entonces me ordenaba ¿Con qué objetivo?, ¿dónde encuentro actividades para este objetivo?, en la página de este libro, en el cuadernillo en la otra, entonces tenía la idea general con que contar, eh... donde ir y que estrategia utilizar. Porque el Ministerio no elabora textos de acuerdo con las Bases Curriculares, o sea de acuerdo con el orden. (Katherine, 2020).

En líneas generales, según la opinión de Katherine lo que sucede es que “los programas de estudio nos exigen un orden, nosotros tenemos que pasar primero, después hacer el otro... y así. Pero los libros están muy desordenados” (Katherine, 2020). Por lo tanto, si bien valora positivamente el currículo y sus orientaciones, este aspecto puntual representaría un matiz que ella considera importante mencionar.

Otro aspecto que es importante reportar dice relación con el apoyo que brinda el currículo y sus orientaciones para el propósito de desarrollar transversalmente la lectura. Al respecto, se constatan opiniones contrapuestas. Por ejemplo, reconociendo que la lectura es una práctica relevante para todas las asignaturas, Mariana señala:

Sería bueno, no sé de qué manera, pero sería bueno que se integrara un poco la parte lectura. En no sé, a lo mejor en la búsqueda de información... no sé. Que fuera transversal a todas las asignaturas porque para todos es bueno (Mariana, 2020).

En contraste con la opinión de Mariana, destacamos la apreciación de Katherine, fundamentalmente, porque ella sí cree que el currículo brinda orientaciones para desarrollar la lectura en todas las asignaturas; pero de acuerdo con sus palabras, el punto es que estas orientaciones serían más bien implícitas. Siguiendo su razonamiento, sería el propio docente quien debería propiciar los vínculos con la actividad de la lectura, tal como lo ejemplifica acudiendo a otros contenidos.

En las demás asignaturas sí, quizás no de manera tan explícita pero, sí de forma implícita si están... están en todas, pero por ejemplo... no sé, eh... en Ciencias Naturales, por ejemplo, está comunicar las ideas posteriores a una organización de

un experimento por ejemplo. La argumentación está en Historia, en Matemáticas, están en todas. Y yo creo que... y de hecho están implícitas porque cuando... se trabaja un objetivo arriba aparece la conexión y aparece como un globito y dice el objetivo. Incluso de todas las asignaturas aparece lo mismo, en Ciencias Naturales que está trabajando alimentación saludable hay un globito que dice: "Educación física, objetivo tanto". Entonces también están esas conexiones, y lo otro que eso también en los departamentos, al menos en nuestro colegio se da, de que habemos personas que estamos en todos los departamentos. (Katherine, 2020).

En efecto, para Katherine es clave que a través del currículo se trabajen objetivos vinculados a la lectura en todas las asignaturas. De hecho, ella entrega un ejemplo bastante claro para reafirmar su perspectiva:

La lectura y la comprensión es clave, a la hora de desarrollar una lectura en Matemáticas. O sea, si no se comprende, si no se parte de ahí, no... no se va a lograr buenos resultados, y eso lo comentábamos el año pasado porque se veía que los estudiantes tenían dificultad en la resolución de problemas. Entonces... ya, ¿cuál es el... qué gatilla que tengan bajo resultado a solución del problema?, era la comprensión, netamente la comprensión del... del texto, por leer un problema en un texto, así que tiene que... comprender (Katherine, 2020).

En particular, el énfasis por vincular a las diversas asignaturas con el desarrollo de la lectura es un aspecto que a juicio de Katherine sí se presenta en el currículo, sobre todo, destacándose que esa relación también estaría en sintonía con la progresión entre los objetivos por cada nivel.

Entonces se relacionan, y yo creo que sí el Ministerio en ese caso sí hizo un súper buen trabajo con las Bases Curriculares. Siento que son muy...muy bien hechas y la progresión es súper buena, o sea una analiza un programa de primero, otro de segundo, otro de tercero, otro de cuarto, se nota claramente la progresión de un objetivo. (Katherine, 2020).

En esta línea de análisis se destaca también la opinión de Francisca. Para ella, el desarrollo transversal de la lectura también es importante, pero lo interesante es señala que la lectura no necesariamente se agota en establecer la interpretación del texto, pues una actividad de lectura puede dar pie a otro tipo de trabajos, como por ejemplo, transformar el texto por medio de la escritura, tal como lo explica a continuación:

Porque el niño siempre tiene que tener que... la fábula con la moraleja, y si bien está expuesto como tal (y tú lo tienes que pasar), está claro, no estoy diciendo que no se trabaje, pero, ahí, ahí hay un tema que los niños son capaces de más, o sea son capaces incluso de reconocer, criticar, sugerir cambios, no sé... de repente, un cuento te puede, lo puedes dar vuelta y lo digamos... lo transformamos en una invitación, con lo transformamos en un afiche como dices tú, y si alguien hablaban el cuento, no sé... de algo que comió, vamos tomamos el pastel que se comió y lo transformamos, hacemos la receta. (Francisca, 2020).

Si bien Francisca admite que el currículo apoya el desarrollo transversal de la lectura, para esta docente es importante manifestar un matiz, dado que a su juicio, es más importante que las actividades sean significativas para los alumnos, porque ese aspecto no estaría del todo resuelto en el currículo.

De cierta forma lograr algo de significancia, que sea significativo al final para los estudiantes, si eso es. Por ahí yo creo que lo he logrado entender de a poco y colocándolo en práctica, porque tampoco es fácil, porque tampoco el currículum

te invita a hacer eso. Tampoco los programas, y lo único que te dicen es que tú puedes hacer es articular tus asignaturas, y está bien. Nosotros como escuela estamos implementando, los aprendizajes basados en proyectos. (Francisca, 2020).

Finalmente, una de las docentes pone en relieve otro aspecto al momento de evaluar el currículo y sus orientaciones para favorecer transversalmente la lectura. En concreto, Beatriz, quien imparte la asignatura de Inglés, reconoce cierto apoyo del currículo, pero de igual forma comenta que “no sé si tanto currículum fue tan bueno en realidad. Desde el 2012, usted sabe que el 2012 se produjo un ajuste curricular importante en Inglés, importante, importante (Beatriz, 2020).

Centrando el foco ahora en la Priorización Curricular, un primer análisis general muestra que la mayoría de los docentes evalúa positivamente el que se haya promulgado esta medida, por diversos motivos que se reportarán en su momento. Sin embargo, como sucedió en el análisis precedente, en este también se presentan casos donde se matiza esa positiva evaluación. En primer lugar, se destaca la opinión de Francisca. Para esta docente, es importante que se haya adoptado la medida de priorizar el currículo, dado que la contingencia derivada de la pandemia así lo ameritaba, al respecto señala:

yo lo encuentro una buena medida, yo encontré que fue una buena opción, podría haber sido menos en realidad porque no podrían haber entregado el currículum en estas condiciones. Creo que igual es una muy buena decisión que este otro año deba ser de recuperación, para que no se vuelva inmediatamente con la cantidad de objetivos que habían antes, o sea yo encuentro que esas decisiones técnicas pedagógicas han sido acertadas (Francisca, 2020).

Por su parte, Beatriz también valora positivamente esta priorización curricular, pero destacándola como una oportunidad para seguir trabajando con la metodología de proyectos, que fue una de las estrategias que su escuela adoptó frente a la contingencia.

Mire, yo la verdad si... yo no alcancé a analizar mucho. Yo solo la apliqué porque nosotros estábamos trabajando con el sistema de proyectos, con la metodología de proyectos de aula. Por lo tanto, como los objetivos que se entregaron eran generales, me imagino que esa generalidad es una ventaja para nosotros poder trabajar los temas que se requerían. Ahora... evidentemente no se trabajaron todos los contenidos porque este sistema no lo permite (Beatriz, 2020).

Como advierte esta profesora, en su asignatura no se pudieron trabajar todos los contenidos. En efecto, esta limitante es reconocida por varios de los docentes; sin embargo, Beatriz igual señala que pese a ello “sí tratamos de darle cumplimiento por lo menos en lo general a toda la priorización curricular (Beatriz, 2020). En la perspectiva de esta docente, un aspecto importante asociado a la priorización curricular es la forma en que se fue socializando, en su momento, esta medida así como su cronograma de implementación:

De hecho, al comienzo, yo recuerdo que fui a muchas capacitaciones que daba el Mineduc y en los chats de pronto no se entendía. Una vez vi como cuatro mil profesores conectados. Entonces en los chats yo veía preguntas como: “- ¿Estos es para el 2020 o 2021? O sea... yo entendí siempre que era para este año, entonces... claro, en general, no había mucha... mucha información al parecer (Beatriz, 2020).

En el caso de Katherine, ella también manifiesta que fue positivo implementar este currículo, pero -como también han señalado otros docentes- también fue importante cómo su escuela fue adaptándose al nuevo escenario educativo en contexto de pandemia, tal como lo explica a continuación:

Sí, hubo una priorización curricular a nivel de Ministerio, sí es verdad. Claro, partió como a nivel de Ministerio y después el servicio local hizo el tema de las asignaturas eje, las asignaturas complementarias y ahí. Por eso nosotros seguimos el primer ciclo pero con la salvedad de que, no importa que no se evalué arte, lo hacemos igual dentro de otra. Una cosa así, entonces seguimos como con esa fortaleza (Katherine, 2020).

Remarcando con particular énfasis una evaluación positiva, se destaca la opinión de Josefa, quien además proporciona interesantes argumentos tendientes a destacar que esta priorización sí facilita el trabajo de los docentes al concentrarse en desarrollar un conjunto de habilidades centrales.

Siendo súper honesta lo mejor que pudo haber pasado es la priorización. La priorización vino como a decir: saben que lo medular de esto, es esto. Niños, estudiantes, profesores concéntrense en esto, porque si adquirimos estas habilidades en nuestros estudiantes, estamos salvados en todas las otras. Entonces, lo encontré espectacular las prioridades, ha sido lo mejor de la pandemia (sonrisa), te juro (Josefa, 2020).

Profundizando su evaluación, Josefa destaca otros aspectos:

Independiente de la pandemia, eh... pienso que la columna vertebral con esta priorización es que se hicieron para trabajar con los estudiantes, es lo mejor que hay, está concentrado, está muy bien enfocado, está preciso, eso me gustó... me gustó o sea, se trabaja este lineamiento básico.

Para esta docente, la Priorización Curricular no solo fue útil para desarrollar sus asignaturas, sino también para resolver otro tipo de situaciones educativas, tal como lo ejemplifica: “lo encontré espectacular, que quiere que le diga, me lo leí todo... así es que lo encontré espectacular, inclusive los de primero básico, porque yo andaba indagando ¿cómo enseñarle a leer una sobrina?, entonces también venga para acá” (risa) (Josefa, 2020).

En contraste con las opiniones citadas, para Daniela la Priorización Curricular no necesariamente ha facilitado su labor. En efecto, ella manifiesta cierta preocupación porque a su juicio esta no permitiría profundizar en la enseñanza de los contenidos.

De verdad uno no alcanza a ver en profundidad algo, cuando ya tienes que estar preocupada de ver el otro objetivo que viene de priorización, porque “ee” no es prácticamente lo básico, básico ¿Ya? Creo que en realidad falta más, falta más de profundización, porque en esa profundización creo que va a ver mucho más aprendizaje significativo (Daniela, 2020).

Con respecto a cómo esta Priorización Curricular facilita el desarrollo transversal de la lectura, en su mayoría los docentes reconocen un importante apoyo, aun cuando también se presentan matices. Por ejemplo, se destacan las apreciaciones de Mauricio, quien es profesor de lenguaje, y presenta un alto interés por la promoción y desarrollo de la lectura. A su juicio, la Priorización Curricular es positiva, aun cuando admite que el contexto para implementarla no ha sido fácil, sobre todo con el tema de la lectura.

Mmmm, sí, mira... lo que ocurre es que ahora en pandemia se trató de armar una especie de Frankenstein para cumplir, pero el tema de... sobre todo de mediar la lectura o promover la lectura. Cualquier cosa que tenga que ver con la lectura no estaba preparada para esto. Para estar fuera de las salas con los chiquillos. Entonces en ese sentido, era difícil que estuviese tan... tan específicamente preparada para un evento que nos tocó este año. Que todavía lo estamos viviendo, entonces creo que quedó corto el tema de cómo promover más la lectura, de cómo mediar la lectura en estas circunstancias. Y en términos generales creo que sí tiene explicitado como hacerlo (Mauricio, 2020).

En esta línea de análisis, Paula también considera un avance el hecho que se considere la lectura en la Priorización Curricular.

cuando trabajé en este curso de Priorización Curricular de tercero y cuarto básico, me di cuenta de que eh... claro, empezaron a ver los aprendizajes nucleares con respecto a la educación y esos aprendizajes nucleares son la base, y siento que en la lectura igual avanzaron bastante, o sea igual obviamente tomaron en cuenta eso (Paula, 2020).

Su evaluación positiva, remite también a que se consideró el tema de la fluidez en la lectura, pero por otra parte, manifiesta cierto reparo porque a su juicio al eje de escritura no se le dio tanta relevancia como la lectura.

Pero no, no podría decir si 100%, pero por lo menos en tercero y cuarto en Matemática en Historia y Ciencias, que vi la Priorización Curricular de esas asignaturas, se dieron cuenta que los niños tenían que primero tener fluidez de lectura (eso fue como el punto), fluidez, comprensión, pero... escritura siento que lo dejaron como atrás, de mi punto de vista (Paula, 2020).

La puesta en relieve del factor fluidez en la lectura, es importante para Paula porque también es clave para una mejor comprensión de los textos. Si bien valora estos aspectos, no deja de reconocer -en una perspectiva similar a Mauricio- que adaptarse a este nuevo escenario educativo representó una tarea ardua, sobre todo para la entidad encargada de organizar esta Priorización Curricular.

Exactamente... yo por eso te digo, o sea fue como fluidez y comprensión, y si yo miro los objetivos, si pöh... abarcaron bastante la comprensión y fluidez como análisis más que nada en la priorización, pero no lo tendría así como... como diciendo: -sabes que hay un 50% de lectura, hay un 100%, no. Siento que también el Ministerio de Educación tuvo esta tarea gran ardua, ardua de pensar todo lo que va hilando e iba avanzando en el tiempo del aprendizaje (Paula, 2020).

Por su parte, Yessica destaca otro aspecto positivo respecto a cómo esta Priorización Curricular apoya el desarrollo transversal de la lectura. En específico, como también lo señaló Josefa, este currículo es un apoyo porque se concentra en lo más importante, y en la asignatura de lenguaje, según Yessica, esto facilita su quehacer:

Ya, me voy al área de Lenguaje o de Matemáticas, me da lo mismo porque puedo decir lo mismo, yo siento que sí, ¿por qué? Porque en Lenguaje son muchos objetivos, muchos, uno se vuelve loca con tantos objetivos, pero resulta que hay siempre objetivos, que se repiten, que son medulares que... siempre están. Entonces esos fueron lo que se dejaron, por lo tanto eso me despeja (Yessica, 2020).

Profundizando este argumento, Yessica explica lo beneficioso de concentrarse en los objetivos prioritarios para así trabajar el tema de la lectura y su comprensión:

A mí me despeja, por ejemplo, que me muestren cinco que son los esenciales, a tener 30, obvio que con los 30 me mareo en cambio, si el mismo administrador me dice: -estos cinco, esos son los importantes para tener la lectura y comprensión, yo trabajo en eso y en eso yo me centro, ¿me entiende? (Yessica, 2020).

A diferencia de los docentes citados, el caso de Francisca es interesante en la medida en que muestra que el proceso de familiarizarse con la Priorización Curricular demanda tiempo y un análisis más profundo. Por ello, acerca de las orientaciones que se proporcionan para desarrollar la lectura, afirma:

Sinceramente, no, no lo he visto, no he visto nada de eso, puede ser que no lo he buscado, quizás hay, pero no he visto nada. solo las orientaciones generales, las orientaciones de protocolo, de prevención, de orientaciones de por qué se priorizaron, de cómo se va a trabajar el otro año, pero nada específicamente de como yo, desde casa, de manera remota puedo potenciar la lectura, no. No lo sé. (Francisca, 2020).

Matizando un poco las apreciaciones previamente reportadas, Nadia opina que este currículo priorizado -en el caso puntual de Matemáticas- no entrega suficientes orientaciones para desarrollar la lectura: “Yo encuentro que no, orientaciones así generales yo no he visto, digamos lineamientos o que le indique a algún profesor: -usted puede hacer esto, esto, eso, como ejemplo, no” (Nadia, 2020).

Por último, Francisca también manifiesta una preocupación pero que remite a otro aspecto. En específico, si bien reconoce que este currículo priorizado entrega algunas orientaciones para desarrollar la lectura, su inquietud apunta a cómo se va a proyectar este ámbito en los hogares de los estudiantes; sobre todo, porque a su juicio, este currículo “te dice que trabaja la metodología activa y ahí quedas, o sea... si lo lee un apoderado ¿qué es activa? -, ¿cómo va a hacer leer a su hijo?” (Francisca, 2020).

Finalmente, para relevar posibles conclusiones respecto al tema abordado, se plantean algunas ideas. En primer lugar, los análisis muestran que para la mayoría de los docentes tanto las Bases Curriculares como la posterior Priorización curricular sí son instrumentos de apoyo relevantes para el desarrollo de sus asignaturas. Aun cuando se presentan algunos matices, es bastante nítido que existe una positiva evaluación de ambos recursos.

En relación con la mediación y desarrollo transversal de la lectura, es posible afirmar, en primer lugar, que la mayoría de los docentes coincide en señalar que la lectura es importante, tanto para el alumnado como para el desarrollo de la asignatura que imparten. Ahora bien, también se debe señalar que algunos docentes, como por ejemplo Mauricio y Katherine, presentan una mayor sensibilidad y preocupación frente a este tema, probablemente porque imparten la asignatura de Lenguaje.

Por otra parte, con respecto a la Priorización Curricular, también se constata una mayoritaria evaluación positiva. Como quedó de manifiesto, esta evaluación se sustenta en destacar aspectos como la síntesis de este currículo, su claridad explicativa, y que se enfoca en el tratamiento de habilidades centrales. En esa línea, se observa que gran parte de los docentes utilizaron las orientaciones de este currículo priorizado, fundamentalmente, porque permitía dar respuesta a los desafíos derivados de la emergencia sanitaria. No obstante, es particularmente interesante consignar que pese al amplio consenso sobre la importancia de la lectura, no todos los docentes manifestaron que la Priorización Curricular es un apoyo relevante para el desarrollo de la lectura transversal. De hecho, en este aspecto, también se

reitera la mirada más disciplinar que tienen algunos docentes que imparten la asignatura de Lenguaje. Por lo tanto, el amplio consenso sobre la importancia de la lectura no necesariamente encuentra un correlato con una positiva evaluación de la Priorización Curricular como apoyo a la lectura transversal o disciplinar. De cualquier manera, como señalaron algunas docentes, es importante considerar que no todos han tenido el tiempo para leer y analizar en profundidad todo este currículo.

En un ángulo complementario, también cabe destacar que algunos docentes y las escuelas de las que forman parte sí se preocuparon por adoptar algunas estrategias para implementar esta Priorización Curricular. En efecto, si bien se reconoce que no todos los contenidos se pudieron tratar en profundidad y, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos no presentaría un nivel profundo, de igual modo se implementaron estrategias como la metodología por proyectos, la readequación de unidades, el trabajo en equipo y el envío de cápsulas educativas.

11. Desarrollo de la lectura en pandemia

En primer lugar, para la mayoría de estos docentes, una de las consecuencias que trajo la pandemia fue la necesidad de adaptarse rápidamente a un escenario educativo marcado por la incertidumbre. En tal sentido, seguir adelante con el desarrollo de las clases, lo caracterizan como un proceso complejo, fundamentalmente, por la cantidad de aspectos que tuvieron que aprender y, también, porque gran parte de ellos afirma que el sistema no estaba del todo preparado para dar respuesta a un escenario de este tipo.

Respecto del desarrollo de la lectura, los docentes también reconocen que ha sido un proceso bastante complejo. En efecto, gran parte de ellos concuerda en admitir que en las clases presenciales se logran más y mejores aprendizajes en este ámbito. En ese sentido, estos manifiestan dudas acerca de cuánto han aprendido sus alumnos en este periodo de pandemia. Por ejemplo, a juicio de Beatriz, el aprendizaje fue significativamente menor al que se daba en clases presenciales:

Ahora, si usted me dice vamos a la esencia de lo que es aprender, hacia el punto de provocar un cambio, no sé, no sé (...) Creo que no la verdad. Es que aprender, aprender es un concepto profundo, aprender es profundo, yo creo que cuando han hecho las actividades claro, eso es otra cosa (Beatriz, 2020).

La evaluación de Mauricio dialoga con lo manifestado por Beatriz, pues frente al propósito de desarrollar la lectura, señala: “Pucha... creo que ya me ha rendido muy poco, creo que no ha sido un año completamente perdido pero sí, sí creo que han aprendido poco. Poco en cantidad y poco en profundidad” (Mauricio, 2020).

Por otro lado, a juicio de algunos docentes, son diversas las variables que afectaron el aprendizaje en el contexto de pandemia. Sin embargo, comentan que para desarrollar la lectura fue necesario ir adoptando múltiples medidas, entre ellas, el adaptar las estrategias de enseñanza, buscar formas de comunicación con los alumnos, desarrollar cápsulas, flexibilizar los criterios para el desarrollo de las actividades y, finalmente, adaptar las evaluaciones y rúbricas.

Desde un punto de vista más general, ellos sostienen que este conjunto de medidas es pertinente, principalmente, porque en su momento fue necesario rediseñar el plan de aprendizaje, sobre todo, cuando quedaron en evidencia las carencias y dificultades que presentaba el alumnado, para conectarse a las clases o acceder al material. Un ejemplo es

el caso de Mauricio, quien se preocupaba de enviar material digital con algunas lecturas, pero -como señala- la recepción por parte de sus estudiantes no fue del todo óptima, dado que en un momento las familias tenían que “descargar vídeos, descargar esto, descargar lo otro, pero nos dimos cuenta en que había mucho chiquillo, en donde el único teléfono que tenían a mano era el teléfono del papá y el papá llegaba en la tarde” (Mauricio, 2020).

Asimismo, otros profesores ponen en relieve otra dificultad que no se vincula con la disponibilidad de dispositivos, sino que con la necesidad de que los estudiantes fueran apoyados en sus hogares por algún adulto, en función de propiciar el aprendizaje. Al respecto, si Paula señala que en el caso de sus alumnos, “el que tenía que enseñarles era el papá, la mamá, o la abuelita” (Paula, 2020); para Katherine fue importante acordar alguna estrategia con la familia: “Entonces hemos tratado de coordinar de que si está con la abuelita tal vez. Por vídeollamada es más fácil, pero a la vez tienen otros hermanos que los desconcentran, ha sido un tema” (Katherine, 2020). En ese sentido, la coordinación con los apoderados es un punto compartido por estos docentes. Sobre todo, como lo ilustra el caso de Katherine, porque no todos los estudiantes avanzan al mismo nivel, por lo tanto, ese tipo de apoyo resulta ser clave, tal como lo explica:

Tengo un grupo de estudiantes, que va al paralelo de lo que estamos haciendo así al día de lo que hay que enviar. Por ejemplo, ahora vamos en la semana 26. Ya un grupo de estudiantes que ya va al día y envió todas sus actividades hasta la semana 25 y vamos bien trabajando. Otro grupo que va un poco más lento pero igual avanza. Y hay un grupo como de 5 niños que a costado mucho con la lectura y el tiempo de los papás. Y los papás me llaman (si yo tengo comunicación con todos) me explican, - Tía salgo a las 8, ¿qué puedo hacer?, tengo libre solo el domingo. No sé, - Me voy al campo, no puedo ayudarle (Katherine, 2020).

Otro factor que complejiza el desarrollo de la lectura, según asevera Paula, es que las clases a distancia exigen mucha atención y motivación por parte de sus estudiantes. Por ello, no duda en manifestar que “esta forma de aprendizaje es muy agotadora y desmotivante para los niños y las niñas, y los estudiantes en general, eso eso es un hecho” (Paula, 2020). En efecto, Paula también señala que para ella este tipo de clases es a veces muy agotador por el esfuerzo y concentración que exige.

Como ha quedado en evidencia, la labor de desarrollar la lectura en el contexto de pandemia se ha visto enfrentada a una serie de complejidades. Si bien, esas complejidades se manifiestan en todas las asignaturas, de igual modo resulta interesante destacar una apreciación más enfocada en lo netamente disciplinar. En este sentido, Mauricio, quien ejerce como profesor de Lenguaje, afirma:

sí igual creo que han aprendido... creo que hay un aspecto de la gramática que prácticamente se perdió este año, y han leído menos que si hubiesen estado en clases. Igual, creo que no ha sido un año perdido pero ha rendido poco (Mauricio, 2020).

Concordando con este balance, pero desde sus respectivas asignaturas, Katherine, Francisca y Paula, también manifiestan que en este periodo de pandemia sus estudiantes han leído mucho menos que en un año normal. De hecho, como una manera de evitar posibles efectos negativos frente a tantas exigencias académicas para los estudiantes, así como por los problemas que tenían para acceder a los materiales, Katherine explica que en su escuela se tomó la decisión de bajar la cantidad de lecturas complementarias en la asignatura de Lenguaje. Una medida que además, ejemplifica cómo se han debido flexibilizar algunas estrategias para así seguir favoreciendo el desarrollo de la

lectura en estas escuelas: “en el colegio este año teníamos bueno el plan lector como cada año, pero no lo pudimos aplicar eh... como lo teníamos presupuestado” (Katherine, 2020).

En una arista complementaria, los análisis muestran que si bien la mayoría de los docentes afirma que tanto el aprendizaje como el desarrollo de la lectura, por los factores ya mencionados, no fueron del todo óptimos en comparación con el año pasado, esto no significa que ellos desconozcan que sí se avanzó en la adquisición de otro tipo de aprendizajes menos vinculados a lo estrictamente académico. Por ejemplo, aprendizajes asociados a la adquisición de autonomía, la creación de hábitos de estudio, la capacidad de adaptación y la asunción de una mayor responsabilidad, son algunos de los que estos docentes destacan. Así, Paula sintetiza esta idea afirmando que “en el fondo hay que pensar que hubo aprendizaje, pero más como de vida, yo creo que todos aprendimos 100” (Paula, 2020). En este sentido, según Arnove (2020), lo realmente importante en este contexto no es tanto los conocimientos que el estudiantado adquirió, sino el valor de lo que han aprendido para sus vidas.

De hecho, de acuerdo con Yessica, ciertas dinámicas familiares en los hogares de sus estudiantes han provocado que ellos tengan que aprender a ser más autónomos y responsables de sus aprendizajes, tal como lo explica:

Hay hartos que han tenido que trabajar solos porque los papás han tenido que volver a su trabajo, y generalmente quedan con los abuelitos y a veces los abuelitos no les pueden ayudar (no es que no quieran ayudarles), no pueden ayudarles tanto. Hay otros que si pueden ayudarles más, pero en general yo creo que han sido más autónomos los niños hoy en día. Eso lo han aprendido, y eso, eso se ha perdido mucho porque los papás hacen todo por los niños, entonces, creo que en este caso ellos se han vuelto responsables de su aprendizaje. En general, se han vuelto responsables (Yessica, 2020).

Del mismo modo, como lo muestra el caso de Francisca, el favorecer este tipo de aprendizajes también supone la empatía y colaboración permanente por parte del docente con las propias familias. En palabras de ella:

Siento como, me da como cosita decirles a los apoderados que le pongan más esfuerzo al enseñarles, porque también sé que tienen limitaciones, entonces yo siempre trato de ponerme a disposición, páh, ya llámeme no más, para los fines de semana me llaman algunos porque se que son los que cuidan a los niños los fines de semana, porque tengo un papá que cuida la niña los fines de semana, y la mamá no aporta mucho... puros problemas. Porque trato no solamente de que cumplan, porque traten de aprender pero no tengo la certeza, o sea... no me encantaría decirte de que todos aprenden algo. Quizás han aprendido adaptarse, podría decirte eso... sí, a adaptarse (Francisca, 2020).

Profundizando su punto de vista, Francisca también releva la importancia de asumir una adecuada contención emocional, pues reconoce que esta situación es difícil de afrontar tanto para los alumnos como para sus padres. Al respecto, señala:

Claro, como a valorar lo que tienen porque igual lo hemos conversado harto, porque igual hemos tratado de entender el tema de las emociones y igual lo hemos conversado, de ellos tener que expresar, porque varias mamitas me decían: - Tía, sabe que anda muy mañoso, no sé qué le pasa -, cosas así. Entonces yo le decía: -es porque ellos no saben canalizar sus emociones-, entonces hemos igual trabajado se tema para que ellos puedan... o sea aprender porque esos un aprendizaje también. Y los va a cambiar la maduración pero también las cosas que pueden vivir, así que eso (la certeza que tengo) que hay temas mucho más longitudinales que han aprendido que, que de contenidos. No hemos aplicado

ninguna evaluación, entonces cuando yo mando por ejemplo, cuando mando una evaluación el otro día para calificar y, y yo siempre quedo con la duda. Y no sé si lo hizo él o lo hizo la mamá entonces (Francisca, 2020).

Finalmente, este análisis permite plantear de forma preliminar dos grandes consideraciones. Por una parte, este grupo de docentes reconoce que tanto ellos como el propio sistema, no estaba del todo preparado para asumir la modalidad de sostener clases a distancia. En tal sentido, cabe destacar que tanto para ellos como para sus estudiantes y familias, este contexto representó un complejo proceso de adaptación.

En el caso puntual del desarrollo de la lectura, esta adaptación significó para estos profesores el tomar una serie de medidas como flexibilizar algunos criterios de evaluación, adoptar otras estrategias de enseñanza, preparar material y cápsulas, así como monitorear los aprendizajes con el apoyo de los apoderados. De hecho, se puede señalar que estas medidas, en función de rediseñar el plan de aprendizaje, surgieron como una respuesta a los obstáculos que los mismos docentes fueron detectando al quedar en evidencia, por ejemplo, la falta de disponibilidad de recursos tecnológicos, conectividad y/o dispositivos por parte de los estudiantes.

Por otra parte, aun cuando los docentes admiten que el nivel de aprendizaje en las asignaturas así como el desarrollo de la lectura fue mucho menor a los que tradicionalmente se alcanzan en las clases presenciales, si es interesante constatar que de igual modo ellos creen que sus estudiantes pudieron adquirir aprendizajes “para la vida” como lo señalaba Paula. En consecuencia, si, por un lado, el itinerario de aprendizajes disciplinares se vio disminuido, por el otro, este grupo de docentes cree que los alumnos pudieron desarrollar más autonomía y responsabilidad.

11.1 Estrategias de mediación lectora en las disciplinas a distancia

A continuación se expone el análisis de las principales estrategias de mediación de la lectura a distancia que este grupo de docentes declaró poner en práctica. Asimismo, identificamos algunas de las dificultades que han debido enfrentar y las soluciones que han implementado.

Como evidenciamos anteriormente, los docentes reiteran que para adaptarse al nuevo escenario, tuvieron que flexibilizar criterios así como aprender otras estrategias y metodologías para incorporarlas a su repertorio. Por ello, gran parte de ellos evalúa positivamente el que se pueda enseñar bajo un marco de mayor flexibilidad. Esa condición, que permitió dotar a los docentes de una mayor capacidad de decisión frente a la implementación de la Priorización Curricular, es valorada porque además puso en el centro la importancia de reconocer y atender tanto las diferentes realidades sociales y culturales de cada escuela, como también las distintas necesidades de aprendizaje y circunstancias socioemocionales de los estudiantes.

Como algunos autores puntualizan, adoptar prácticas pedagógicas en esta línea puede implicar el ajuste de metodologías de enseñanza, formatos de tareas, contenidos, metas, medios de comunicación, recursos pedagógicos, objetivos de aprendizaje y métodos de evaluación según se requiera (Goode et al., 2007; Ryan & Tilbury, 2013). Por ello, como se mostrará posteriormente, se constató que efectivamente este grupo de docentes tuvo que ajustar sus metodologías para mediar la lectura a distancia.

En ese sentido, un primer antecedente es que para llevar a cabo ese tipo de mediación, este profesorado tuvo que aprender a manejar diversas plataformas y aplicaciones, las que más mencionan son: Zoom, Meet, Whatsapp y las salas de Messenger. De hecho, según una encuesta de Elige Educar (2020), las modalidades más frecuentes que utiliza el profesorado para comunicarse con sus estudiantes son: correo electrónico (63%), WhatsApp (55%), Google Classroom o Zoom (34%), libros de texto (33%), llamadas telefónicas (30%), YouTube (26%), guías impresas (23%), otros textos escolares (15%), Facebook o Instagram (14%) y mensajes de texto (7%). Así, de acuerdo con lo que manifiestan el profesorado participante, el hecho de familiarizarse con estos recursos surgió como un apoyo para seguir adelante con el proceso educativo. No obstante, debido a las dificultades detectadas en el acceso a Internet y dispositivos por parte del alumnado, gran parte de estos y éstas docentes también adoptó la alternativa de desarrollar sus clases en modalidad asincrónica. Por ello, una de las estrategias más utilizadas fue la preparación y envío de cápsulas de aprendizaje. Por ejemplo, Katherine preparó cápsulas para enseñar a leer y motivar la lectura, pero cabe destacar que su mediación incorpora la lectura en voz alta y elementos más lúdicos:

Entonces, estoy en que tienen que aprender a leer, un niño creo que ya estaba un poquito más avanzado, entonces súper complejo, súper complejo. Eh... la manera que yo empecé a motivar esto fue enviándoles lecturas, yo leyendo para ellos y de diferentes formas, incluso relatándoles esas lecturas con títeres. Me compré un delantal cuentacuentos (Katherine, 2020).

Como también manifestaron otros profesores, Katherine argumenta que el sostener clases a distancia, bajo una modalidad asincrónica, necesariamente supone el apoyo de los padres en el hogar. Si bien reconoce que en cada hogar existen dinámicas familiares distintos para brindar ese apoyo, de igual forma se preocupa de motivar la lectura a través del envío de videos más explicativos:

Entonces cuando sus padres llegan de su trabajo, recién pueden apoyar a su hijo. No pasa como en los otros cursos más grandes. Entonces eso fue algo que costó un poquito, entonces utilicé las cápsulas explicativas desde lo motivacional, más que nada para la lectura (Katherine, 2020).

Dado que los padres tuvieron que asumir un mayor protagonismo para apoyar el desarrollo de las clases, sin que necesariamente contaran con conocimientos de tipo pedagógico y con el tiempo necesario, la fórmula que adoptó Katherine en el caso de enseñar a leer es destacable, porque intenta dar respuesta a esta situación con la preparación de cápsulas explicativas orientadas a los padres y las madres:

Sí, hay algo que tal vez no lo nombré antes pero son las cápsulas explicativas pero para padres. El hecho de cómo enseñarle a leer a mi hijo, claro que yo la hice al comienzo cuando aún no manejaba ni un programa para editar. Porque yo me fui construyendo de a poquitito (bueno como todos). Y al principio hacía como videos bien artesanales no más, no le editaba nada. Y ahí comencé a hacer videos de cómo enseñar, porque me pasaba mucho que tenía complicaciones cuando al chico le decían, no sé: "La L [ele] con la A, ¿entonces como dice?" (Katherine, 2020).

Para seguir desarrollando la lectura, Katherine también solicita a sus estudiantes que se graben mientras leen, porque lo relevante es "que ellos se escuchen, que se graben, puedan escuchar y que puedan ir viendo los avances. Porque yo tengo una carpeta con los trabajos de ellos desde que iniciamos en marzo hasta ahora. Ir viendo los avances es motivador para ellos" (Katherine, 2020). En efecto, con esta estrategia ella puede efectuar la respectiva retroalimentación de los progresos, sin dejar de lado el rol que pueden cumplir las madres y los padres:

Porque ellos me envían un vídeo y yo les envío la retroalimentación. Entonces ahí les voy explicando: -Ya, observa acá el vídeo enviado en abril-, por ejemplo, -Fíjate en el avance que hay en la fluidez, en la velocidad- y en todos esos temas. Términos que yo le explico a los papás igual, porque creo que los tienen que manejar (Katherine, 2020).

En una clave distinta, Daniela enfoca la mediación de la lectura en la perspectiva de fortalecer la comprensión lectora. Como ella enseña Matemáticas, le interesa que sus alumnos puedan comprender los enunciados de los problemas para que así los puedan resolver. A diferencia de Katherine, su mediación está más enfocada en lo disciplinar: “Por mi lado envío videos. ¿Ya? Le he enviado videos, no la solución, pero si el procedimiento de cómo se hace un ejercicio muy similar al que está por ejemplo, en una guía de trabajo que se ha enviado” (Daniela, 2020).

Otra de las estrategias que se mencionan es enviar, por diversos medios, textos para que el alumnado pueda leer en sus casas. Mientras algunos docentes, los seleccionan de acuerdo con los contenidos de la asignatura, otros lo hacen incorporando otros criterios, como sucede en el caso de Josefa: “mira, lo que estoy haciendo es buscar lecturas relacionadas donde todos estamos dentro de esa lectura, donde todos estamos viviendo exactamente lo mismo” (Josefa, 2020).

Por otro lado, parte del profesorado también ha aprovechado las redes sociales de sus escuelas, para así comunicar información importante o socializar algún material, tal como lo hace Mauricio. Como profesor de Lenguaje, para este docente es importante que sus estudiantes sigan vinculados con la actividad de leer y, por ello, trabaja la lectura complementaria a través de cápsulas para los alumnos que no se puedan conectar a la clase.

también yo envié, claro. Además de lo que se publica en redes sociales sobre el colegio les mando cápsulas específicas para cada curso. En el Whatsapp siempre va como algo más general como las efemérides, pero en cuanto a textos, por ejemplo el tema de la lectura mensual lo estamos trabajando así pón, para los que no se conectan (Mauricio, 2020).

Como él explica, una de las necesidades que detectó fue que sus estudiantes, por una serie de factores familiares o de acceso a Internet, no podían leer todas las lecturas enviadas. Por ello, bajo la idea de seguir favoreciendo el hábito lector, propuso la estrategia de acordar un horario con sus estudiantes: “yo creo que igual eso les puede servir para el tema de que tengan su horario de lectura fijo todos los días por ejemplo. Está dentro de las rutinas que le hemos enviado a las casas explícitamente” (Mauricio, 2020).

En el caso de Yessica, ella también envía cápsulas pero además videos explicativos, de hecho, su experiencia es interesante porque para preparar esos videos ella cuenta con la colaboración permanente de otro colega, tal como explica:

Nos permitieron tener otro profesor que también tenía que tener unas horas, que en algún momento nos iba ayudar. Entonces él tiene que justificar su trabajo y como yo organizo Matemáticas le pedí que él haga videos, por ejemplo le digo... ya, hace un vídeo, de este contenido pero en Matemáticas. -Este es el objetivo, y hazlo de esta forma-, -Ya listo- y lo ha hecho pero, pero espectacular el profe también nos ha ayudado mucho. Entonces los videos también (Yessica, 2020).

Si, por una parte, los análisis relevan que para sostener el desarrollo y mediación de la lectura, estos docentes han adoptado diversas estrategias, como enviar cápsulas, lecturas, y guías de trabajo; por la otra, también se constata una preocupación por entregar una adecuada retroalimentación y monitoreo de los aprendizajes, sobre todo, porque gran parte de ellos y ellas manifiesta que estos aspectos son claves para ir evaluando la eficacia de todo el trabajo desarrollado con la lectura.

En ese sentido, Paula afirma que “después la otra estrategia sería que yo les envío un texto a su Whatsapp y ellos me lo leen a través de un audio” (Paula, 2020). Si para ella ese audio le permite monitorear y retroalimentar el aprendizaje de su alumnado, otros docentes lo hacen solicitando fotografías y videos. Gabriela, por ejemplo, también utilizó la aplicación de Whatsapp para realizar el monitoreo con sus estudiantes:

Cuando mandan el trabajo ahí uno ve si ellos entendieron, me mandan mensajitos también me dicen: -tía sabe que no entendí la pregunta, me podría repetir. – si lo vimos en clase-, bueno retroalimentando, ir haciendo la retroalimentación de manera de Whatsapp, y aparte que recibe uno también los documentos de los proyectos, uno también podría darles retroalimentación a los niños. Si es necesario, porque hay niños que como que ya colocan las respuestas bien, para que les vamos a responder (Gabriela, 2020).

Otra alternativa, como se hace en la escuela de Mariana, es aprovechar el bus que habitualmente trasladaba al alumnado, para repartir a domicilio las guías de trabajo. Para Mariana, esto es útil porque permite que sus estudiantes conozcan el material que después será abordado y, de ese modo, su monitoreo puede ser más efectivo.

Mira a nosotros nos ha dado buenos resultados. Los mismos buses que traen a los niños habitualmente (ahora ya no traen, ni llevan alumnos) pero traen y llevan material, entonces si hay una guía, nosotros enviamos a la casa la guía en el bus que habitualmente el niño venía al colegio. Se va la guía a la casa (un día viernes) la tienen sábado, domingo, lunes, e martes tenemos clases de esa guía, entonces ellos ya saben de... de que se trata la guía (...) Algunos ya la traen leída, algunos la traen resuelta (Mariana, 2020).

En efecto, de acuerdo con CIAE, Eduinclusiva y Eduglobal (2020), el 70% del profesorado en Chile ha declarado que la principal actividad de enseñanza-aprendizaje es la entrega de guías y materiales de trabajo impresos a los estudiantes, debido a la falta de conectividad de estos últimos.

En una línea de trabajo similar, Josefa también declara que solicita a sus alumnos videos o audios de algunas actividades realizadas, para así retroalimentarlos. Pero además, cuenta que ha visitado personalmente a sus estudiantes. Su experiencia es interesante porque esas visitas no se reducen a la entrega de material pedagógico, sino también a entregar alimentos y aprovechar de conversar con los estudiantes.

Pero yo voy a los hogares de ellos, al campo voy con las guías y con los alimentos no perecibles que he reunido cuando uno dice que está mal. Voy hasta los hogares para saber cómo están, para saber que lo que están sintiendo, y ¿porqué no han podido hacer las actividades? (Josefa, 2020).

En el caso de Daniela, su monitoreo es a través de mensajes de voz a través de Whatsapp, pero afirma que es muy importante que los estudiantes tengan las guías, sobre todo porque tiene estudiantes que no tienen la posibilidad de imprimirlas.

Los estudiantes que no tienen accesibilidad a tener las guías impresas en su hogar, las van a buscar directamente al colegio. Pero el colegio también se encarga de llevar el material en los furgones o camionetas, que disponen para ir a cada uno de los hogares (Daniela, 2020).

En términos generales, para monitorear el desarrollo de la lectura, la estrategia más utilizada es el envío de audios o videos por parte del alumnado. En el caso de Paula, se destaca el uso de una rúbrica para evaluar el progreso de sus estudiantes en la lectura:

...y me envían el audio, entonces yo tengo una rubrica acá y empiezo a ver el... como está leyendo, por ejemplo, mira aquí yo tengo una niña y ahí es donde ellos dan su nombre y dicen la lectura. Pero hasta aquí yo he trabajado eso, trabajo pantalla, clase, lectura dirigida y después se mandan textos ellos, envían, reenvían el texto a través de un audio (Paula, 2020).

Aportando otra alternativa, Yessica monitorea el desarrollo de la lectura a través de videos enviados por sus estudiantes. A diferencia de otros docentes, para ella es importante que el estudiante pueda participar activamente en la actividad, y por ello, es que los hace comentar algunos aspectos del cuento leído:

En uno o dos vídeos de un minuto, ellos nos tienen que contar a nosotros ¿cuál es el inicio, cuál es el desarrollo y cual es el cierre?, y ¿cuál es la enseñanza que me deja el libro?, en este caso el cuento es sobre los prejuicios. Entonces ellos tienen que contarnos un prejuicio que ellos hayan hecho, o inventar un prejuicio y después señalar porque el prejuicio es malo. Entonces ya la palabra prejuicio igual va a ir incluida en su vocabulario (el hablar sobre los prejuicios) (Yessica, 2020).

Ciertamente, el uso de nuevas metodologías para motivar al estudiantado como el envío -a través de WhatsApp- de audios de cuentos e historias, adivinanzas, rimas, trabalenguas y ejercicios de relajación u otros que ayuden a identificar las emociones por medio de juegos o historias, han sido recursos utilizados por algunos y algunas docentes en Chile (CIAE, Eduinclusiva y Eduglobal, 2020).

A su vez, la docente antes mencionada también envía guías de trabajo, y si bien, admite que a veces estas guías son respondidas por las madres o los padres, ella puntualiza que “obvio que el papá te pueda ayudar, la letra de otra persona puede ser. Y cómo voy a decir yo: -esa letra no es de mi estudiante-, cómo voy a entrar en esa discusión” (Yessica, 2020). Por ello, es que también prefiere monitorear la lectura a través de otro tipo de registros, tal como explica:

Entonces nosotros decidimos, vamos a hacer un vídeo que sabemos que los niños de aquí van a tener que participar, y son ellos los que van a participar porque su voz, no puede ser la voz de otra persona, entonces la lectura la estamos abordando así. Ellos tienen que leer el libro, pero nos van a dar el reporte, para hacerlo de esa manera (Yessica, 2020).

Por último, de acuerdo con lo manifestado por este grupo de docentes, el propósito de seguir desarrollando la lectura, en medio de un escenario caracterizado por la pandemia, ha sido un proceso que ha puesto en relieve una serie de oportunidades para aprender nuevas estrategias, así como utilizar otras herramientas tecnológicas. Al mismo tiempo, también cabría señalar que todo este proceso no ha estado exento de una serie de complejidades. En esa línea, las

declaraciones de Beatriz sintetizan de forma muy clara una parte de estas complejidades y cómo se pueden ir resolviendo:

Ya, mire... dificultades yo creo que las que tuvimos todos. Yo soy profesora de piel, entonces para mí la pedagogía es una actividad que se hace presencial, esa es la naturaleza de esta actividad. Uno no enseña a andar en bicicleta por teléfono (Beatriz, 2020).

Yo choqué con una pared enorme cuando me senté frente a un computador y vi letras. Entonces vi dibujos y no veía a nadie, y entonces para mí fue súper complejo. Pero con el tiempo me fui dando cuenta que así eran las cosas, así es que fácil y rápidamente vamos adaptándonos; tratando que los niños participen desde el chat, desde el micrófono, todo como fuera posible; así abordé las dificultades. (Beatriz, 2020).

Finalmente, a partir de todo lo expuesto, es interesante plantear que el propósito de seguir afianzando el desarrollo de la lectura, para este grupo de docentes, se configuró como un proceso complejo. Pero en términos más específicos, se constata que para mediar la lectura, de una forma u otra, ellos tuvieron que adaptar o bien incorporar nuevas estrategias. En esa línea, el uso pedagógico de tecnologías, plataformas, y aplicaciones; el despliegue de estrategias de comunicación mayoritariamente de tipo asincrónica; la preparación y envío de cápsulas explicativas, así como guías de trabajo y lecturas; junto con la necesidad de monitorear y retroalimentar el aprendizaje, conforman entonces parte importante del repertorio de alternativas que estos docentes señalaron poner en práctica.

Con respecto de la mediación de la lectura a distancia y a través de plataformas digitales, cabe preguntarse si representa nuevos o distintos desafíos para el alumnado, dado que, por un lado, hay evidencia que señala que el estudiantado del contexto escolar comprende significativamente más los textos impresos que aquellos en soporte digital (Delgado & Salmerón, 2021; Gil, Delgado, Vargas, Vergara y Salmerón, 2020; Mangen, Walgermo & Brønne, 2013). Por tanto, esto implicaría que la lectura de textos digitales y sitios web requeriría de una mayor mediación, modelamiento y acompañamiento del docente, acciones que son complejas de realizar a distancia. Sin embargo, por otro lado, también existe evidencia sobre el potencial que tiene la práctica de literacidades vernaculares y digitales en redes sociales y sitios de Internet en el mayor aprendizaje de jóvenes de Enseñanza Media, aunque estas prácticas son escasamente abordadas en el contexto escolar (Valdivia, 2021). Por consiguiente, será necesario seguir investigando y profundizando sobre esta última interrogante, con el fin de tomar las medidas pertinentes en término educativos.

De este modo, siguiendo los planteamientos de algunos estudios en materia de la educación a distancia (Unesco, 2020), identificamos claramente dos rasgos importantes en el trabajo que han llevado a cabo este grupo de docentes: 1) por un parte, dado que la disponibilidad inmediata del docente es limitada, es el estudiante quien debe ir construyendo su aprendizaje de forma autónoma; 2) por otra parte, los recursos didácticos cobran especial relevancia en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente, porque a través de ellos el docente “dialoga” con los estudiantes y a su vez el alumnado “siente” su presencia.

11.2 Fuentes de apoyo en el contexto de pandemia

Este análisis tuvo por finalidad identificar las principales fuentes de apoyo a las que han recurrido este grupo docentes para desarrollar su labor en el contexto de pandemia. Como quedará de manifiesto, se distinguen dos fuentes de

apoyo: en un plano más micro, aparecen algunas medidas adoptadas por las escuelas y el trabajo colaborativo entre colegas; a su vez, en un plano más macro, se identifica el importante rol que ha jugado el currículo y la posterior Priorización Curricular promulgada por el Ministerio de Educación.

En general, se confirma la tendencia respecto de manifestar que la adaptación inicial a este escenario educativo fue un proceso complejo, o bien, “difícil porque tampoco nadie sabía lo que iba a pasar” (Beatriz, 2020). Por lo tanto, con el paso del tiempo, estos docentes fueron percibiendo fuentes de apoyo importantes para sostener el proceso educativo en medio de la contingencia sanitaria.

Asimismo, en un plano más micro o institucional, los docentes señalan que sus escuelas fueron adoptando diversas medidas. Por ejemplo, Beatriz destaca que en su caso “cada estamento en la escuela me ha ayudado en lo que necesito que me ayuden o cuando he necesitado” (Beatriz, 2020). En esa línea, también se destacan apoyos asociados a la contención emocional, como lo explica Katherine: “de la UTP [Unidad Técnico-Pedagógica], acompañada y reconocidas, no sé que más decir. Capacitadas en la medida de lo posible, ellos han puesto talleres hasta de contención emocional” (Katherine, 2020).

Otra medida subrayada como un apoyo relevante fue la flexibilidad que brindaron algunos equipos directivos para el trabajo pedagógico de los docentes. Como lo subraya Mauricio, que se confie en las capacidades y decisiones de los propios docentes: “en el establecimiento, hemos recibido un espaldarazo digamos, tremendo de los directivos para tener libre cátedra” (Mauricio, 2020).

En el caso de otros docentes, se menciona que un apoyo positivo fue el consensuar a nivel de escuela la necesidad de incorporar otras metodologías para complementar el proceso educativo, como cuenta Nadia:

nosotros nos organizamos para poder trabajar con los chicos, y la escuela nos ayudó en el sentido de poder organizarnos para saber cómo nosotros íbamos a trabajar. Si íbamos a seguir la línea del Ministerio a través del material de apoyo, que fueron las primeras semanas, las dos primeras semanas trabajamos con ese material, pero después nosotros estamos trabajando en base a proyectos (Nadia, 2020).

Debido a las dificultades que se presentaron para desarrollar clases en modalidad sincrónica, en la mayoría de las escuelas donde laboran estos maestros, fue necesario en su momento generar apoyos para que los alumnos accedieran al material y las lecturas. Como explica Mauricio, para vincularse con los alumnos “off line” como él los denomina, “había que prepararse para eso, generar material entretenido para ellos en sus casas. De cierta forma pensar de forma analógica” (Mauricio, 2020). Por ello, destaca la iniciativa adoptada por su escuela, para que las familias pudieran retirar en ella el material, o bien, se les llevaba a domicilio con un furgón de la escuela. Un caso muy similar a lo que relata Daniela:

los estudiantes que no tienen accesibilidad a tener las guías impresas en su hogar, las van a buscar directamente al colegio. Pero el colegio también se encarga de llevar el material en los furgones o camionetas, que disponen para ir a cada uno de los hogares (Daniela, 2020).

A estos tipos de apoyo se añade el factor de la colaboración entre colegas. En su mayoría, los docentes resaltan que fue muy importante la coordinación por departamentos y el ayudarse mutuamente, sobre todo para aprender a usar algunas plataformas de comunicación. En ese sentido, Beatriz puntualiza que “nosotros nos reunimos una vez cada dos semanas más o menos para ver en lo que estamos trabajando” (Beatriz, 2020). Las palabras de Daniela entregan mayores antecedentes al respecto:

Ha sido igual interesante, poder trabajar colaborativamente de esta forma, para mí ha sido igual de importante, particular de esta forma también ha sido un aprendizaje, pero así como que la práctica es buenísima. Como que ahora ha sido mucho más porque hemos tenido que afianzarnos mucho más, tener mayor comunicación, obviamente aunque sea a distancia, pero hemos tenido que conectarnos mucho más y ver que objetivos, que estrategias vamos a utilizar para nuestros estudiantes (Daniela, 2020).

Asimismo, en un tipo de colaboración más específico, destacamos el caso de Paula, quien para desarrollar la lectura en sus clases a distancia, recurre al apoyo brindado por una educadora diferencial.

Vuelvo a nombrar a mi diferencial, porque ella se conecta conmigo en la clase, de lunes a jueves y cuando hacemos este tipo de evaluación hacemos estas salas virtuales del Zoom. Y nos dividimos, o sea ahí podemos tener... porque igual son 17 niños, de repente 16 quedamos con 8 y 8 niños cada sala. Y ahí hacemos como tipos de preguntas, y ella tiene más fortaleza en Lenguaje (Paula, 2020).

Del mismo modo, Katherine destaca el apoyo más técnico recibido por el encargado de informática de su escuela.

El apoyo del encargado de informática que para mí es fundamental. Porque primero que todo, es tiempo y es efectividad de las clases, porque él se encarga de aceptar al que va ingresando [a la clase en línea], todo. Cosas que yo, creo que me enredaría un poquito al hacer todo a la vez (...) Entonces él es el que se encarga de todo eso. Yo le envié con anticipación los documentos que vamos a ver, y además de que es muy hábil en su área, tiene una voluntad excelente y es profesor (Katherine, 2020).

En el caso del plano más macro, asociado a los apoyos brindados por el Ministerio de Educación, los docentes formulan apreciaciones un tanto disímiles. Por una parte, algunos declaran que faltó un apoyo más concreto para facilitar el desarrollo de las clases a distancia. Así, mientras Josefa señala que “no me sube el sueldo en nada, yo tuve que contratar Internet y comprar un buen computador” (Josefa, 2020), por su parte, Mauricio cuenta que utiliza el sitio web del Ministerio para bajar material, “pero en cuanto a insumos tecnológicos nada. Ni bonos para conectividad tampoco, no... nada de eso” (Mauricio, 2020). En esa misma línea, algunos docentes argumentan que ese tipo de apoyo era necesario, no solo por el tema de contar con insumos para “conectarse” a las clases, sino fundamentalmente, por el fuerte nivel de trabajo al que se vieron enfrentados. La experiencia que relata Yessica ilustra bien este punto:

nosotros no tenemos tiempo para hacer tanto, porque hoy en día los profesores jefes se les ha explotado bastante. Entonces, claro yo quisiera cumplir pero a mí me ha tocado ser psicóloga, me ha tocado ser asistente social, teniendo el psicólogo y teniendo la asistente social. Esas cosas a mí me han tocado vivir y ahí yo no puedo hacer algo de decirles: -es que tiene que leer "había una vez tres chanchitas" (Yessica, 2020).

En el caso de Josefa, su compromiso también demandó preocuparse por contener y apoyar a las familias en planos distintos a lo netamente académico. Para ella, el contar con un bono para cubrir gastos de bencina, habría sido lo óptimo, dado que como explica:

A mí me toca viajar a los campos donde están mis niños, en Villarrica mismo, con una vulnerabilidad que sobrecoge el alma, el corazón. Yo he sacado cosas de mi despensa, cuando te llaman a esa hora de las cinco de la tarde: -tía no tengo nada para mi niñita, no tengo nada para mi bebé, mi mamá está también conmigo acá, no tenemos trabajo, no tenemos alimento, no tenemos leña. Entonces ¿qué haces tú?, o sea, eso de “profesor” chao, tú eres un igual y dices: Si a mí me tocara pasar eso, ¿qué harías tú? Fácil... reúnes lo que puedes, llamas a otros colegas, -apoyenme en esto, ayude en esto y listo, vamos (Josefa, 2020).

Por otra parte, si bien constatamos que mientras algunos docentes enfatizan la falta de un apoyo más concreto para poder comprar mejores planes de Internet o dispositivos, otros manifiestan que uno de los apoyos más relevantes fueron los materiales curriculares proporcionados por el Ministerio de Educación. Por ejemplo, Daniela expresa que “del currículum nacional, generalmente saco a veces ideas para formular mis propias guías, esa es la verdad. Pero generalmente soy busquilla en otras, en otras páginas de Internet ¿Ya?” (Daniela, 2020). En esa línea, Gabriela afirma que las orientaciones curriculares en un contexto de pandemia son importantes, pero precisa que “una las va adaptando de acuerdo con las necesidades de los niños” (Gabriela, 2020).

En el caso puntual de algunas escuelas, el itinerario curricular se complementó con el programa “Leo primero”, o bien, como sucedió en una de ellas, con un programa de fomento lector promovido por la fundación Araucanía Aprende. Según indica Katherine, en el caso de su escuela fue importante que se implementara el programa “Leo primero” bajo criterios más flexibles, fundamentalmente, “porque a mí me gustaría tener más tiempo para leer todo. Para leer todo el programa y para sacarle provecho a las unidades porque son buenísimas” (Katherine, 2020).

En términos más específicos, una de las medidas altamente valorada fue la promulgación de la Priorización Curricular. En efecto, representó un buen apoyo por varias razones, en especial, porque fijaba un marco pedagógico muy claro que además se podía complementar con otros recursos, como lo hizo Mauricio: “el valioso material del currículo en línea lo ocupé hartito el primer semestre, es un material súper bueno con muy buenas cápsulas” (Mauricio, 2020). Josefa, por su parte, destaca que la priorización es útil porque se concentra en desarrollar un conjunto de habilidades centrales.

Siendo súper honesta lo mejor que pudo haber pasado es la priorización. La priorización vino como a decir: saben que lo medular de esto, es esto. Niños, estudiantes, profesores concéntrense en esto, porque si adquirimos estas habilidades en nuestros estudiantes, estamos salvados en todas las otras. Entonces, lo encontré espectacular las prioridades, ha sido lo mejor de la pandemia (sonrisa), te juro (Josefa, 2020).

En una aproximación más disciplinar, Mauricio subraya el vínculo entre esta Priorización Curricular y la promoción de la lectura.

mira... lo que ocurre es que ahora en pandemia se trató de armar una especie de Frankenstein para cumplir, sobre todo para promover la lectura. Cualquier cosa que tenga que ver con la lectura no estaba preparada para esto, para estar fuera de las salas con los chiquillos. Entonces en ese sentido era difícil que estuviese tan específicamente preparada para un evento que nos tocó este año. Que todavía lo estamos viviendo, entonces creo que quedó corto el tema de cómo

promover más la lectura, de como mediar la lectura en estas circunstancias. Y en términos generales creo que sí tiene explicitado como hacerlo (Mauricio, 2020).

En la misma perspectiva, Paula considera un avance el hecho que se haya considerado la lectura en la Priorización Curricular:

cuando trabajé en este curso de Priorización Curricular de tercero y cuarto básico, me di cuenta de que claro, empezaron a ver los aprendizajes nucleares con respecto a la educación y esos aprendizajes nucleares son la base, y siento que en la lectura igual avanzaron bastante, o sea, igual obviamente tomaron en cuenta eso (Paula, 2020).

En síntesis, la medida de priorizar objetivos es un rasgo bien evaluado porque facilita la enseñanza, como lo explica Yessica:

A mí me despeja, por ejemplo, que me muestren cinco que son los esenciales, a tener 30, obvio que con los 30 me mareo, en cambio, si el mismo administrador me dice: estos cinco, esos son los importantes para tener la lectura y comprensión, yo trabajo en eso y en eso yo me centro, ¿me entiende? (Yessica, 2020).

De acuerdo con lo expuesto, se puede plantear que para adaptarse al escenario educativo que trajo como consecuencia la pandemia, este grupo de docentes recurrió a distintas fuentes de apoyo. En líneas generales, se identifican dos grandes fuentes de apoyo, que dialogando entre sí, presentan alcances distintos. Por una parte, en un plano más micro, aparece como un apoyo la capacidad de las escuelas y los propios docentes, para consensuar medidas tendientes a facilitar la continuidad del proceso educativo. Por la otra, en lo macro, los lineamientos curriculares y en específico la priorización curricular promulgada por el Ministerio de Educación, es el apoyo que concita la evaluación más positiva por parte de estos docentes. En consecuencia, ambas jugaron un rol para aminorar algunas de las dificultades experimentadas por los docentes

Finalizaremos todo este apartado sobre el desarrollo de la lectura en pandemia, planteando dos consideraciones generales. En primer lugar, como se plantea en el informe “Propuestas Educación” de la Mesa Social 3B Covid-19 (2020), el contexto de crisis sanitaria, económica y social producto de la pandemia trae consigo consecuencias a nivel psicológico y social para las personas que aún no logramos vislumbrar del todo. En consecuencia, la escuela cumple un papel fundamental en la promoción del bienestar socioemocional, puesto que la provisión de la educación colabora con la contención y fomenta la participación y la comunicación entre los estudiantes y sus entornos familiares.

En ese marco, el desarrollo de la lectura juega un rol central, precisamente porque da continuidad a la provisión de la educación, propiciando el aprendizaje y sobre todo la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa. En efecto, si bien los docentes admiten que este periodo ha sido complejo para poder desarrollarla, por sus declaraciones, se constata que todos ellos han adoptado metodologías, estrategias y apoyos para seguir adelante con ese propósito. Así, factores como el aprender a utilizar diversos recursos y plataformas de comunicación, preparar cápsulas educativas, brindar acceso a las lecturas y establecer formas de monitorear y retroalimentar los aprendizajes en el ámbito de la lectura, conformarían el repertorio de alternativas desplegadas por este grupo de docentes.

En esa línea, todo ese repertorio de alternativas puede ser asociado a ciertos principios amparados en la metodología del aula invertida, en el sentido de que esta estrategia, tiene como propósito justamente el invertir el modo de enseñanza tradicional, provocando que gran parte de la obtención de conocimiento se produzca mediante el aprendizaje autónomo con el estudio fuera del aula (Barahona et al., 2022; Hernández-Silva y Tecpan, 2017). Así, considerando que estos docentes han desarrollado la lectura en el marco de la educación a distancia -en el sentido de que el proceso de enseñanza y aprendizaje sucede sin que necesariamente el docente y el estudiante compartan el mismo espacio y tiempo- se puede señalar que este escenario más desafiante, abre interesantes brechas de oportunidad para que el desarrollo y la mediación de la lectura siga incorporando y fortaleciendo su repertorio de estrategias.

B. ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DOCENTES DE MEDIACIÓN LECTORA EN LÍNEA Y PRESENCIALES DURANTE LA PANDEMIA

La implementación de las prácticas pedagógicas en línea sincrónicas y presenciales en la región de La Araucanía, durante el contexto de pandemia Covid-19, se ha visto impedida en la mayoría de los casos, debido a extendidas cuarentenas y la falta de conectividad y equipamiento del estudiantado; de hecho, solo 1 de 4 docentes cree que sus estudiantes cuentan con los recursos y herramientas necesarias para la educación a distancia (Fundación Chile, CircularHR & EducarChile, 2020). En efecto, la región de La Araucanía ha presentado una de las mayores brechas por nivel socioeconómico en cuanto al acceso tanto a Internet como a dispositivos tecnológicos (Ministerio de Educación, 2020). Es por ello que solo desde el segundo semestre de 2021 se han podido realizar de manera más sistemática las clases en línea sincrónicas, aunque con una participación desigual del alumnado, especialmente en los establecimientos públicos, donde solo ha participado un 14% de ellos y ellas a nivel país, en contraste con el 81% que sí lo hace en los colegios particulares, según la percepción del profesorado (CIAE, Eduinclusiva, Eduglobal, 2020). A esto se suma la negativa del alcalde de Temuco, la comuna más poblada de la región, de reiniciar las clases presenciales durante el año 2021 (Arias Vega, 04 de julio de 2021), de hecho, al 16 de agosto de 2021 solo el 14% de las escuelas de la región tenía algunas de sus clases presenciales, una de las menores cifras del país (Gálvez, 16 de agosto de 2021). Es por ello que de la muestra de establecimientos escolares del proyecto, solo 2 de ellos iniciaron clases presenciales híbridas junto a las clases en línea a partir del 20 de septiembre de 2021. Esto implicó privilegiar la grabación de clases en línea en casi la totalidad de los casos, con el fin de lograr la viabilidad del proyecto en las fases comprometidas. Así, se lograron recabar un total de 5 clases presenciales de 2 profesoras y 22 clases en línea de 9 docentes. Por tanto, se lograron recolectar 27 clases en total de 9 docentes.

A los obstáculos anteriormente mencionados, también se añaden aquellos de índole humano, psicológico y los relacionados con las condiciones materiales y temporales, como la negación de docentes de que sus clases en línea sean grabadas por no tener preparación para ello (lo que debe respetarse en términos éticos, pues se debe garantizar la voluntariedad de los/las participantes), la disminución de la cantidad de horas de clases en muchos de los establecimientos municipalizados (Bellei et al., 2021), las dificultades para grabar clases presenciales en pandemia por no poder ingresar a los establecimientos escolares debido a los protocolos de seguridad y la precariedad de la salud psicológica de algunas docentes que han estado con largas licencias médicas.

En efecto, hay evidencias que respaldan cómo se ha visto afectada la salud mental y psicológica del profesorado durante la pandemia, además de estar aquejado de cuadros de estrés por una sobredemanda laboral y la exposición

excesiva a las pantallas (Bellei et al., 2021; Cabezas et al., 2022; Dos Santos, Scorsolini-Comin y de Marchi, 2020; Elige Educar, 2020). Por ejemplo, más del 50% de los docentes ha presentado síntomas de estrés, pues rápidamente han debido desarrollar habilidades digitales que no manejaban, han tenido que modificar su modo de hacer clases cara a cara a una modalidad en línea a través de plataformas de comunicación digitales y enfrentar los problemas psicológicos de sus estudiantes. (Bellei et al., 2021; Larraguibel, Rojas-Andrade, Halpern y Montt, 2021). Esto se vuelve más crítico en un contexto donde el 78% de ellos y ellas presentaba un nivel inicial de competencias digitales antes de la pandemia (Claro et al., 2018). Ciertamente, esta experiencia de adaptarse como docentes en el contexto de pandemia y enfrentar las dificultades propias y del alumnado, en medio de una situación de inestabilidad, ha constituido un incidente crítico para el profesorado (Monereo, 2021).

Asimismo, algunos y algunas estudiantes también han presentado mayor irritabilidad, desmotivación y algunos síntomas relacionados con problemas de salud mental, debido a los extensos confinamientos y la falta de interacción con sus pares (Bellei et al., 2021; Larraguibel et al., 2021). De hecho, también han disminuido los niveles de motivación y autoeficacia del estudiantado durante las clases en modalidad remota (Muthuprasad, Aiswaryab, Adityaa & Jhaa, 2021). No obstante, también hay familias que han manifestado que sus hijas e hijos han descubierto nuevos pasatiempos y talentos durante la pandemia (Bellei et al., 2021), pero no existe información sobre si este potencial ha sido aprovechado por la escuela.

A continuación se presenta una tabla que ilustra la situación del profesorado participante y de sus clases recabadas:

Tabla 4. Situación de profesorado participante y de sus clases recabadas

Nombre	Ciudad	Situación de modalidad de clases	Nº de clases sincrónicas en línea grabadas	Nº de clases presenciales grabadas
Josefa	Villarrica	En línea	0 (con licencia médica)	0
Mariana	Villarrica	En línea	3	0
Katherine	Pucón	En línea y presenciales desde el 20 de septiembre	1	3
Mauricio	Loncoche	En línea	3	0
Daniela	Loncoche	En línea	3	0
Yessica	Villarrica	En línea y presenciales desde el 20 de septiembre	3	0
Nadia	Temuco	En línea	2 (periodo con licencia médica)	0
Gabriela	Temuco	En línea	3	0
Beatriz	Temuco	En línea	0 (se negó a ser grabada en línea)	0
Francisca	Temuco	En línea e híbridas desde el 11 de octubre	3	0
Paula	Villarrica	En línea y presenciales desde el 20 de septiembre	1	2

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, dado que los establecimientos educativos participantes son municipales y se sitúan en el territorio con mayor precariedad económica del país (Chile, Ministerio de Desarrollo Social, 2014 y 2016), es posible constatar que la pandemia lamentablemente ha ahondado las brechas de desigualdad de oportunidades de aprendizaje y ha perjudicado el progreso de los aprendizajes de aquellos/as estudiantes más desfavorecidos/as no solo en Chile, sino

que también en toda Latinoamérica (Bellei et al., 2021; Monereo, 2021). Especialmente, si se toma en cuenta que el desarrollo de la lectura es crucial para la construcción de aprendizajes en todas las asignaturas (Cunningham & Stanovich, 1998; Street & Street 1995) y que las interacciones dialógicas en el aula escolar son las prácticas más idóneas para el desarrollo del lenguaje, el pensamiento, la comprensión de los textos y los aprendizajes (Mercer, 2001).

Por último, en relación con el uso de las tecnologías en línea por parte del profesorado, ellos y ellas usan plataformas de comunicación y videoconferencia como Zoom o Meet, la mayoría utiliza cuentas personales para ello y una minoría, cuentas institucionales. Asimismo, a través de estas plataformas, el profesorado usa recursos como: proyectar los textos para leerlos en conjunto; proyectar imágenes, sitios web y videos para anticipar, contextualizar, motivar o mediar las lecturas; aplicar encuestas en línea; regular la interacción y las reglas de cortesía por medio de recursos como levantar la mano virtualmente; comunicarse por el chat y utilizar la pizarra virtual junto con su alumnado. Ahora bien, al centrar el foco de análisis en el desarrollo de las clases, algunos/as docentes y estudiantes presentaron problemas de conexión en ciertos momentos; un número considerable de los estudiantes no tenía activada su cámara, pese a ser solicitado por sus docentes y algunos/as de quienes sí tenían la cámara encendida parecían estar distraídos en periodos de la sesión. Estas situaciones restaban fluidez a la clase y aminoraban la participación del alumnado.

Asimismo, el manejo de las tecnologías por parte los y las docentes parecía ser adecuado, pues se veían habituados a esta dinámica, además, dos profesoras tuvieron ayuda de un profesional del PIE en algunas clases. Estos resultados parecen ser coherentes con evidencias recientes que señalan que el profesorado chileno se percibe más activo en clases que su alumnado, aunque aquellos/as más activos/as perciben a sus estudiantes como más participativos (Saadati, Giacconi, Chandia, Fuenzalida y Rodríguez, 2021). A su vez, en este estudio, el profesorado, en general, manifestó creencias y niveles de autoeficacia moderados sobre su manejo de la tecnología con fines pedagógicos. Asimismo, aquellos/as de establecimientos escolares municipales presentaron grados de autoeficacia menores en su capacidad de usar la tecnología para la enseñanza (Saadati et al., 2021), lo que sería necesario tener en cuenta en la presente investigación, dado que sus participantes corresponden a docentes de instituciones públicas.

A continuación, se exponen los resultados cualitativos en detalle de las prácticas de mediación lectora en línea y presenciales del profesorado participante durante la pandemia, según las siguientes dimensiones ya mencionadas previamente: Ciclos de lectura (dialógicos, IRF: Indagación-Respuesta-Feedback e IRE: Interrogación-Respuesta-Evaluación) (Alexander, 2008, Cazden, 2001; Mercer, 2001; Sánchez et al., 2010); Tipos de ayuda (ayudar a comprender y enseñar a comprender); Modalidades de lectura; Tipos de preguntas (literales, reproductivas e inferenciales); Momentos de la lectura (antes, durante y después); Perfil lector del profesorado y Uso de tecnologías en línea.

1. Interacciones para mediar la lectura en el aula escolar

En primer lugar, es posible constatar que los patrones de interacción más frecuentes son los de Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE), lo que es esperable -más aún en interacciones en línea- y coherente con la evidencia nacional e internacional (Alexander, 2008; Bustos et al., 2017; Errázuriz et al., 2022; Iturra, 2014, Mercer, 2001). En efecto, la presencia estos patrones en el total de ciclos analizados en las prácticas docentes estudiadas se manifiesta con un

59,62%, luego le sigue los ciclos Indagación-Respuesta-Feedback (IRF) con un 28,26%, posteriormente están aquellos dialógicos con un 7,13% y, por último, los ciclos frustrados que no pudieron finalizarse, sea por falta de participación del estudiantado o por problemas técnicos y de conexión en las clases a distancia. Se presentan estos resultados en la tabla a continuación.

Tabla 5. Frecuencia de los tipos de ciclos de interacción en las prácticas docentes

Tipos de ciclos de interacción	Frecuencia de aparición	Porcentaje de presencia
IRE	251	59,62%
IRF	119	28,26%
Dialógicos	30	7,13%
Ciclos frustrados	21	4,98%
Total de ciclos	421	99,99%

De hecho, en estas prácticas docentes se aprecia una ligera mayor frecuencia de los ciclos dialógicos, en comparación con investigaciones similares previas. Por ejemplo, en el estudio de Errázuriz et al. (2022), realizado con once profesores de distintas disciplinas y diversos niveles de evaluación docente de establecimientos públicos de La Araucanía, se presentaron 6,16% de ciclos dialógicos en las prácticas docentes de mediación lectora. Si bien la diferencia no es considerable, sí lo es si tenemos en cuenta que las prácticas pedagógicas analizadas en la presente investigación fueron efectuadas, en casi la totalidad de los casos, en una situación en línea, contexto que dificulta este tipo de interacciones debido a: la distancia, la mediación de la tecnología, la falta de familiaridad con la situación virtual, los problemas de conexión, las distracciones que tiene el alumnado en su hogar, la mantención de la cámara apagada de estos últimos, la falta de un espacio físico idóneo para concentrarse por parte del estudiantado y las contingencias y efectos de la emergencia sanitaria (Bellei et al., 2021; Hinojosa et al., 2021). En efecto, de acuerdo con Bellei et al. (2021), la escuela en pandemia ha sido solitaria y poco colaborativa, por lo que no se han aprovechado los recursos del diálogo para construir aprendizajes, especialmente, si se considera lo prioritario que sería desarrollar la ciudadanía y la participación, a través del diálogo, en el actual contexto del país relacionado con la creación de una nueva Constitución. Esta mayor presencia de las interacciones dialógicas para mediar la lectura en circunstancias tan adversas se puede deber en parte a que el profesorado participante es destacado y, por tanto, sus prácticas pedagógicas detentan mayor calidad, incluso en un contexto de emergencia sanitaria. De hecho, con respecto de los ciclos de interacción frustrada, sería presumible esperar que disminuyan en un contexto de clases presenciales, sin las interferencias a causa de las limitaciones tecnológicas.

A continuación, se presenta una descripción de los tipos de interacciones para mediar la lectura analizados en las prácticas docentes observadas.

1.1 Interacciones dialógicas

En primer lugar, las interacciones dialógicas para mediar las lecturas identificadas y analizadas fueron llevadas a cabo por ciertos docentes, con diferentes frecuencias y en asignaturas determinadas y no por la totalidad de aquellos participantes. En concreto, la profesora que mostró más interacciones dialógicas en línea fue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, luego le sigue Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico y Mauricio en Lenguaje en 5º Básico, después viene Yessica en Lenguaje en 4º Básico y Paula en Lenguaje en 3º Básico y, finalmente,

están Gabriela en Religión en 6º Básico y Daniela en Matemáticas en 6º Básico. Por tanto, es posible constatar que las disciplinas que más se prestan para el diálogo, en este caso, son, en orden decreciente: Lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas y Religión.

Ahora bien, con respecto a cómo se usan y desarrollan este tipo de patrones discursivos, fue posible observar que son puestos en escena con varios propósitos que se describirán a continuación.

Mauricio, por ejemplo, en un episodio después de la lectura en línea, con el fin de promover la reflexión sobre el texto literario leído (*Juan Salvador Gaviota*), se identifica con sus estudiantes, compartiendo sus vivencias y, así, los motiva a opinar y participar, explorando sus experiencias, como es posible observar a continuación.

Profesor: Eso está interesante. Sería una gaviota entre miles, su vida carecería de emoción. Ahora pensemos un poco, ¿qué cosa nosotros hacemos que de repente provoca que nos nuestras familias nos reten?, o nos digan: - no hagas eso -. E.... por ejemplo, cuando yo era pequeño me gustaba mucho hacer piruetas en bicicleta, hacía pequeñas rampas saltaba en bicicleta e.... muchas veces me sacaba la mugre, y mi... y mi familia me decía que no lo hiciera, que no lo hiciera.

A mí me gustaba la emoción, así como cuando iba... en bajaíta e iba llegar a la rampla, y va a saltar (me encantaba eso) yo sabía que había peligro, pero la sensación era... era fabulosa. Ahora yo les pregunto ustedes, ahora en el día a día en el... en el presente, Pedro, José, Ana, Paula, ¿hay algo que ustedes hagan que les produzca emoción y que su familia les diga que no lo hagan?, porque les va a provocar algún daño o lo que sea, y ustedes a pesar de esa recomendación igual lo hacen. Quién me puede dar algún... algún aporte (piensen un poco) no se trata de tampoco de andar arriesgando la vida por nada, pero a lo mejor algo que si les provoca mucha emoción y que si les gusta pero que su familia le dice que no es bueno para ustedes, pero ustedes igual lo hacen.

Alumno: La verdad ahora yo no... yo ni siquiera salgo de mi casa, así que... no... no hago nada peligroso, lo único peligroso que podría llegar a hacer es no hacer las tareas y que me reten.

Profesor: Yiah... por dedicarte a otras cosas y no hacer las tareas y eso provoca que te reten. Ya, escuchemos a José.

Alumno: Yo siempre soy flojito ahí en la camita, y mamá... mi mamá se enoja, se enoja, se enoja y me manda a que deje el celular de ¿?.

Alumna: Varias veces estoy en una llamada y mi mamá me empieza retar.

Profesor: Oigan... eso es interesante, el tema de los celulares, lo que dice José es interesante, lo mismo que decía Pedro. Claro, ahora que estamos saliendo recién de las cuarentenas a lo mejor no salimos tanto afuera, pero si teníamos comportamientos que a veces no... no... nuestras familias nos criticaban mucho por ejemplo, a quien... ¿a quién lo han criticado porque pasa todo el día conectado al teléfono a la tablet en juegos en líneas o cosas y así.

Alumno: A mí.

Profesor: Ya.

Alumno: A mí.

Profesor: Levantaron la mano... Paula.

Alumna: A mí me quitan el celular.

Alumno: A mí, tío.

Profesor: (Ríe) Se repite mucho eso chiquillos efectivamente.

Alumno: A mí, porque comía mucho (Mauricio, Lenguaje, 6º, 2021).

En la misma línea, Yessica, en su clase de Lenguaje virtual, desarrolla una interacción dialógica para anticipar la lectura y explorar los conocimientos previos de sus estudiantes sobre el lugar al que se refiere el texto que leerán para contextualizarlo, pero lo hace explorando las experiencias previas de su alumnado visitando lugares como ese.

Profesora: Ya. No te preocupes. Y tú nos podrías hablar, que es lo que podemos encontrar en un Parque Nacional, que lo que es, contarnos más o menos, que es lo que es un Parque Nacional.

Alumna 9: Mmmm, hay árboles.

Profesora: Ya.

Alumna 9: Ehm.... hay árboles y montañas.

Profesora: ¿Qué hacemos como actividad? ya. Hay árboles y montañas, o sea e... ¿hay como mucho contacto con la naturaleza?

Alumna 9: Sí.

Profesora: Ya, y que es lo que vamos a hacer ahí. Ya, por ejemplo las personas ¿qué pueden ir hacer allá?

Alumna 9: Mmm.

Profesora: A ver... gracias, Magdalena.

Profesora: ¿Hay alguien?... ya, eso. Muchas gracias, Magdalena, nos ayudaste mucho, todos atentos por favor. Pedro, ¿qué podemos ir hacer en un Parque Nacional?, que vas a hacer... a ver...

Alumno 10: Eh... acampar.

Profesora: Ir ¿a qué?

Alumno 10: Acampar.

Profesora: Ya, muy bien. Ir a acampar, ¿qué otra cosa podemos ir hacer ?, a ver...

Alumno 10: Picnic.

Profesora: Ya. También podemos hacer un Picnic y no nos olvidemos que todo lo que llevemos, ¿cierto?... lo tenemos que traer de vuelta, ya sea las cáscaras, todas las cosas porque no la... no las podemos dejar votadas, ya. Eso como un refuerzo, ¿hay alguien más que estaba hablando?

Profesora 2: Felipe.

Alumno 3: Podemos hacer turismo.

Profesora: Podemos hacer turismo, ya. Y podemos también... miren mis dedos, están serían como las piernas, no sé si se ve. ¿Qué vamos a hacer también a un parque nacional?

Alumna 11: Una caminata.

Profesora: ¡Muy bien!... ¿Fue Daniela?

Alumna 11: Sí.

Profesora: Mira como ¿? se cruzan audios. Se dan cuenta como el cerebro es así de mágico, miren como ya los estoy memorizando, ya. Entonces, lo que podemos ir hacer caminatas también, que es algo tan necesario hoy en día en esta pandemia, tan encerrados que estuvimos. Alguien más me estaba diciendo, ¿Arturo, parece?

Alumno 4: Sí.

Profesora: Ya, dígame.

Alumno 4: Eh... yo una vez fui aún Parque Nacional que es un que estaba más o menos por Pitrufrquén, y ese Parque está bien abandonado. Los caminos estaban todos destrozados.

Profesora: Oh... es que a veces pasan muchos autos, a veces no es necesario que están abandonados porque nadie va, sino que tal vez lo usan mucho.

Alumno 4: Tía, vimos, vimos algunos... algunas cosas donde la gente se pod... donde se podía para, se podía sentar, estaba todo, casi todo quebrado.

Profesora: Ah... entonces ahí tienes razón, tal vez estaban muy abandonados. Muchas gracias por sus respuestas...

Alumno 4: Solo había 2 personas controlando.

Profesora: ...Chiquillos. Mora... claro, puede ser que haya estado abandonado, pobrecito. Ese Parque que triste cuando pasa eso. Ya, chicos, entonces ahora que vimos lo que significa un Parque Nacional, en este caso Las Torres del Paine. A los niños que le pregunte no lo conocen, yo tampoco lo conozco en vivo y en directo, pero...

antes de leer, ahí dice vídeo, ¿cierto...? entonces vamos a ver un vídeo. Yo ahora voy a detener esta partecita, e... espérenme un poquitito y vamos a ver un vídeo para que nos ayude en esta comprensión. Entonces la profesora (por interno), solo ella me va a decir si se escucha bien lo que yo voy a presentar, ustedes no se preocupen, la profesora... aquí nosotras somos...somos un complemento... así que la profesora me va a ayudar.

Alumno 8: Tía.

Profesora: Sí.

Alumno 8: Mi papá una vez conoció las torres del Paine pero no..., si no.... no le escaló, si no llego hasta una cierta parte donde las pudo ver

Profesora: Oh... debe ser maravilloso, ¿cierto?

Alumno 8: Sí.

Profesora: Así que ahí te dejo tarea para que le preguntes al papá, y la otra clase tal vez nos puedas contar que es lo que vivió él. Pero ahora te voy a pedir que te silencies para poder ver, esto tan bonito (Yessica, 4º, Lenguaje, 2021).

Por su parte, Daniela desarrolla el diálogo en línea con un propósito más disciplinar y pragmático en Matemáticas, con el objetivo de compartir y acordar con sus estudiantes el resultado de problema matemático leído y resuelto, para así cerciorarse de que lo comprendieron. Sin embargo, pese a sus esfuerzos, no logra desarrollar una mayor fundamentación en su alumnado, como es posible constatar en el siguiente fragmento

Profesora: Ya. Tenemos incógnita menos 8, ahí estaría correcto, ¿no cierto? El número que es nuestra incógnita, yo puedo colocar una X, puedo colocar una A, cualquier letra. La palabra disminuido que ya me está indicando que hay una sustracción y las unidades en que voy a disminuir este número, que son 8 unidades, ¿ya? A ver... Manuel, lee la siguiente frase, a ver... la letra F, ¿qué dice?

Alumno: El doble de un número.

Profesora: Cómo lo expresarías tú, el doble de un número, a ver...

Alumno: Le sumaría.

Profesora: Le sumaría, ¿por qué le sumaría? ¿Cuál sería tú... tú expresión? Escrita... a ver..., menciónamela a ver...

Alumno: $X+4$.

Profesora: ¿Cuál me dijiste?, $X+$...

Alumno: $X+4$.

Alumno: Nooo.

Profesora: $X+4$, eso fue lo que me dijo Manuel. ¿Están de acuerdo con lo que dice?, Diego. El resto...

Alumno: Nooo.

Profesora: ¿Por qué? a ver...

Alumno: Porque debería ser X por 2 o $2X$.

Profesora: Ya, aquí hay otra conjetura que dice... Diego. Me dice $2X$. ¿Alguien está de acuerdo? Con Diego, ¿Macarena? ¿Con quién estás de acuerdo...

Alumno: Yo.

Profesora: ...Estás de acuerdo tú. Con Diego...

Alumno: Yo, yo.

Profesora: O con Manuel... o con...

Alumno: Con.... Alumno.

Profesora: Ya, correcto. Aquí el que estaría correcto sería... Alumno. ¿Por qué razón?, aquí les voy a dar un Tip para que no se olviden, ¿ya? Cuando habla del doble, la palabra doble hace referencia siempre al número dos, ¿ya?... a ese número, el doble hace referencia al número dos. La palabra “de” que ustedes ven aquí, ya nos está indicando una operación matemática. Siempre que ustedes vean esta palabra “de” significa que hay una multiplicación, ¿ya?... aunque no se escriba. Recuerden que los símbolos no necesariamente e.... hay que... escribimos netamen... ¿ya? Acá tenemos después un número, ese número está representado por una incógnita, ¿ya?... que es la letra X o puede ser cualquier letra, ¿ya? Entonces cuando ustedes vean el doble “de” un número, debe estar representado de forma algebraica como 2X, ¿ya? ¿Queda claro.

Alumno: Sí, tía (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

En el caso de Paula, en un episodio después de lectura en línea, luego de leer un texto sobre los superhéroes, ella utiliza el diálogo para resolver una interrogante sobre los superhéroes de manera colectiva, de modo que los estudiantes construyan esta información con sus pares. Es destacable, la motivación que generó en el alumnado esta clase, pese a los problemas de conexión, debido a que Paula consideró los intereses, preferencias y fondos de conocimiento de sus estudiantes para seleccionar el tema, el texto y desarrollar la actividad, como es posible apreciar a continuación.

Profesora: Ya, no se preocupe. Número tres, ¿por qué crees que los Súper héroes deben ocultar su identidad?

Alumna: (audio pobre).

Profesora: ¿Por qué los súper héroes los Superhéroes deben ocultar su identidad?

Alumno: Para que nadie...

Alumno: ¿Por qué? Tía.

Profesora: A ver... ¿quién? A ver... Rodolfo.

Alumno: Para que nadie sepa quienes son.

Profesora: Yiah...

Alumno: Pero ¿por qué... no... ¿por qué quieren ocultarlo?

Profesora: ¿Por qué querrán ocultarlo?

Alumno: Tía, yo me sé esa.

Profesora: Ya, cuéntame.

Alumno: Sé porque los súper héroes ponen... no... no hacen como si fueran, porque si no todas las personas no los dejarían tranquilos.

Profesora: Yiah... para (audio pobre).

Alumno: ... Fans.

Profesora: Ya. Porque también había un detalle que dice que tiene muchos enemigos, entonces ellos tienen que ocultarse parece.

Alumno: Ah... y porque los enem... va... yo creo que Batman se oculta para... para que el Guasón no sepa que es Bruno Díaz y le robe todo lo que tiene (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Francisca y Katherine, por su parte, despliegan varios ciclos dialógicos en línea en Lenguaje y Ciencias Sociales que en términos generales promueven la participación de sus estudiantes en clases y su motivación con la lectura, según distintos propósitos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, Katherine promueve la participación de sus estudiantes en una clase híbrida de Ciencias Sociales, para que respondan y reflexionen sobre una pregunta que vincula el texto leído con la realidad de los estudiantes, pues se les plantea “¿en qué se parece las actividades que realizaban nuestros pueblos originarios y las que hacemos nosotros actualmente?”, como es posible observar a continuación.

Profesora: Escuchaba... el hombre solo escuchaba. Esto tiene que ver chicos con los roles que desempeñan los diferentes pueblos, y... y ahí están los roles del hombre y están los roles de la mujer. Entonces vamos a reflexionar con respecto a la siguiente pregunta, (síntese bien). A la siguiente pregunta: ¿En qué se parecen las actividades que realizaban nuestros pueblos originarios y las que hacemos nosotros actualmente? Solamente en que se parecen, tiene que ser con argumento, me tienen que decir el porqué, se tiene que notar. A ver... a ver... Felipe.

Alumno: Que lo... que lo hombre y las mujeres antes e... plantaban semillas para comer, y acá en Chile también lo hacen.

Profesora: Ya, cierto. No se parecen en que antes se dedicaban a sembrar. Sembraban semillas para alimentarlos dice Felipe, y aquí también actualmente también permanecen la siembra y la agricultura, muy bien. ¿Qué otro parecido hay?, Alex.

Alumno: Es que igual esquilan, que igual esquilan ovejas aquí.

Profesora: Igual esquilan, muy bien. ¿Qué otra cosa, Mariana?

Alumna: Curan a los enfermos.

Profesora: También... y... y además de la Machi. Si yo estoy enferma ¿dónde puedo ir?, Alejandra.

Alumna: Al doctor.

Profesora: Ya, en un hospital donde está el doctor. ¿Qué más?, Carla.

Alumna: Que...

Profesora: Otro parecido.

Alumna: Los trabajos de las mujeres y los trabajos de los hombres se diferencia mucho.

Profesora: ¿Cómo?

Alumna: Que los trabajos de las mujeres y los trabajos de los hombres se diferencian... mucho.

Profesora: Ya, se diferencian... tenemos distintos roles, ¿cierto? Podemos hacer las dos cosas pero...

Alumno: Por ejemplo usted está trabajando acá, y otra persona que el hombre está trabajando en otra parte se diferencia.

Profesora: Ya, y dentro de un mismo hogar también se diferencian, se... se distribuyen los roles, las tareas, ¿cierto? Podemos hacer una tarea y al otro día nos corresponde otra tarea. Pablo, también quería opinar.

Profesora: ¿No?...

Alumno: No. Porque me duele la cabeza.

Profesora: Está bien. Bien... entonces chicos, yo ahora los voy a invitar a ver un vídeo, ¿ya? Los voy a invitar a ver un vídeo que tiene que ver con la historia de un niño. Acá en el... en el libro aparecen tres Links de tres historias, de tres niños distintos pero el día de hoy les voy a mostrar una que tiene que ver con un niño perteneciente a la cultura Mapuche, ¿ya? Así qué... vamos a revisar... Bien, entonces a partir del vídeo que acabamos de ver, ¿qué podemos aprender ... (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Asimismo, en el siguiente ejemplo que continúa la clase del fragmento anterior, Katherine promueve la participación y construcción colectiva de conocimiento por parte sus estudiantes, para que reflexionen sobre una pregunta que nuevamente pone en relación el texto leído con el contexto actual de sus estudiantes.

Profesora: Sí... pero ¿cuáles creen que es lo diferente? Y está es la última pregunta. ¿cuál creen que es la diferencia entre las ¿? que cultivaban antes y la que cultivan ahora?

Alumna: Porque ahora cultiva... porque ahora cultivan con... con ahora cultivan co... con motocultivador.

Profesora: Bien... cierto ahí hay una diferencia, la tecnología es distinta, los elementos que ocupamos son distintos. ¿Qué opina?, Inés.

Alumna: Que e.... los pueblos originarios sembraban y se... cambiaban de un lado a otro y ahora también lo hacen.

Profesora: Yiah... pero cuando los que se cambiaban de un lugar a otro, ¿se dedicaban a sembrar?

Alumna: Sí. Nop.

Profesora: No, cierto. Eramos...

Alumno: Nosotros.

Profesora: Los sedentarios. Javier, ¿qué opinas?

Alumno: Los pueblos originarios nece...

Profesora: ¡Fuerte!

Alumno: ¡Los pueblos!!!... originarios necesitaban comida para vivir.

Profesora: Ya. Y ¿actualmente necesitamos comidas para vivir? Ya, tenemos los elementos esenciales que permanecen... Rocío.

Alumna: Que... mmm... me ... que.

Profesora: Está listo... ya. Cuando se acuerde me avisa... y Carlos...

Alumno: Que antes... cua... no construían casa y antes sembraban y acá ahora pueden comprar, y además que incluso, no tenemos que cuidar por la pandemia.

Profesora: Mmm, ¿cierto? Y antes yo... veo también... dibujaron edificios. En la actualidad dibujaron edificios y antes dibujaron chozas, ¿cierto? Hay algunas diferencias como estás... así. Muy bien, chicos, entonces vamos a dar a conocer nuestro aprendizaje de la clase y voy a ir a atender la puerta y vuelvo enseguida (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

En siguiente caso, en una clase de Lenguaje a distancia, Francisca, luego de la lectura de una leyenda, promueve la participación del alumnado y valora sus opiniones sobre el texto leído, para así fomentar la lectura o el contenido de esta. A la vez, durante la interacción, ella corrige imprecisiones disciplinares de su alumnado respecto del género literario leído, como se puede comprobar en el siguiente fragmento.

Profesora Jefe: Y no pudo descansar en paz porque no lo quiso a.... e.... balsear, cierto. Hacia el otro lado, el barquero por que se había burlado de ellos, ¿cierto? Eso es importante también, es como el final de la historia. Es súper importante, chicos, antes... Y, Gaspar, ¿qué puedes complementar tú?

Alumno 4: Iba a decir la mitad de lo que dijo la Alejandra, pero voy a decir otra cosa más.

Profesora Jefe: Por favor.

Alumno 4: Ehm... que... que él. Él...

Profesora Jefe: Ya...

Alumno 4: Me gustó el cuento porque e.... un, porque él finj... dijo que todo era mentira. Y.... y.... ehm, y... oh que se me fue. No sé cómo decirlo.

Profesora Jefe: Se le fue la idea.

Alumno 4: Sí.

Profesora Jefe:

Se te fue la idea. Ya mij...

Alumno 4: Mmm, sí. Por mientras pasen.

Profesora Jefe: No te preocupes.

Profesora 2: Gaspar, una consulta. Tú dijiste: - Me gustó el cuento...

Alumno 4: Sí, me gustó.

Profesora 2: ¿Estamos leyendo un cuento?

Alumno 4: Ese, no.

Profesora 2: ¿Y qué estamos leyendo?

Alumna 21: Leyenda.

Alumno 4: Una... una...

Alumno 1: Empieza con L.

Profesora Jefe: Buena, Javier.

Profesora 2: Pedro, deja que tu compañero que va a responder sí sabe.

Alumno 4. Una leyenda, una leyenda.

Profesora 2: Muy bien, Gaspar. Ya, y ahí tenemos que tener claro el tipo de texto que estamos leyendo ¿Bueno?

Profesora Jefe: Ya. Muy bien, tía. Daniela...

Alumna 18: Me gustó la leyenda por le decía que... que le dejaba una enseñanza que no tenía que burlarse de la muerte.

Profesora Jefe: Claro que sí... puéh.

Alumna 18: Porque es como que a un compañero de le muere su abuelo y no... no hay que burlarse.

Profesora Jefe: Importante, ¿cierto?

Alumna 18: No hay que burlarse, porque capaz que le pase lo mismo.

Alumno: ¿? Como cuando se murió mi ¿?

Profesora Jefe:

Claro que sí, la muerte e... es un tema bien delicado, ¿cierto? Por lo tanto uno tiene que tomarlo con mucho respeto y obviamente no burlarse, no... que no sea para... para... cierto. Desvirtuar el tema. ¿Ya?, ya mis chiquillos, vamos entonces con la actividad de comprensión para que podamos, cierto...disfrutar de esta lectura, nos dimos cuenta que es una historia entretenida que se ha... que ha perdurado en el tiempo y que ant...y si usted va por ejemplo a Chiloé, y habla con una persona de allá que vive en el lugar (oriunda) de Chiloé, lo más probable es que le cuente esta historia. Pero no se las va a contar, no va a abrir un libro y se las va a contar sino que... Se las va a contar porque esa historia se ha transmitido de generación en generación, y la gente la relata de manera oral, ¿ya? Eso es súper importante que usted lo conozca.

Alumno 4: Tía...

Profesora Jefe: A ver, Gaspar.

Alumno 4: Tía, mi papá fue a la isla de Chiloé.

Profesora Jefe: ¿Sí?, Sí pón si es bonito para allá. Súper bien. Ya, mis niños vamos con la actividad (Francisca, 4º, Ciencias Sociales, 2021).

Asimismo, Francisca, en el ejemplo a continuación, continúa la clase de Lenguaje mostrada previamente y desarrolla la distinción entre información real y ficticia en las leyendas, a partir del texto leído. De este modo, promueve la participación del alumnado en la clase para construir conocimiento colectivamente y resolver preguntas.

Profesora 2: Dice así: “La historia leída, ¿contiene información real o cuenta hechos que no se puede comprobar?” ¿Quién puede explicar?

Alumno 1: Yo sé.

Alumna 5: Yo tía.

Profesora Jefe: Tenemos a una mano levantada.

Profesora 2: Tenemos, Javier, Alejandra...

Profesora Jefe: ¿Alguien más? que quiera explicar.

Alumno: Yo.

Profesora Jefe: Si son hechos reales, ficticios. Se pueden comprobar.

Alumna 5: Son hechos...

Profesora Jefe: Espérame un poquito, vamos a esperar más manitos levantadas porque la idea es que participemos más, más niños.

Profesora 2: Sí. Claudia ahora levantó su mano.

Profesora 2: Puede explicar Alejandra, Claudia, Marí...

Profesora Jefe: De aquí vamos a sacar la respuesta. ¿Hay alguien más que quiera unirse? Listo, tía, con estos tres compañeros sacamos la respuesta. Comenzamos, Javier, vamos: "La historia leída, ¿contiene información real o cuenta hechos que no se puede comprobar?".

Alumno 1: Yo creo que la historia no fue... sí fue real.

Profesora Jefe: Ya.

Alumno 1: Porque si montai a un... a un caba... o sea. Es que lo que ¿? espera, espera...y... y o sea mandai a un caballo al barco y.... llegai a otro mundo. Y después de ahí... encontra... ehmm, ahí encontraron lo que pasa en.... el ciclo de la vida.

Profesora Jefe: Ya, ok.

Alumno 1: Y... y también creo que fue un hist...una información real, puede ser hasta que alguien lo hubiera inven... eh...ehmmm ido hacia allá y hubiera contado la historia.

Profesora Jefe:

Ya. Ok. Entonces, Javier dice que hay de ambas, de ambos lados de real y ficticio,

Profesora 2: Sí.

Profesora Jefe: Claudia, ¿puedes complementar?

Alumna 8: Eh... yo opino que como algo que no fue real, porque ... es como que los fantasmas no existen y.... la muerte es como un ¿fantasma? Tía, ¿algo así?

Profesora Jefe: Ya, perfecto. O sea dice la... que no es real dice la Claudia, porque en realidad los fantasmas no existen y no se pueden ver así como así, ¿cierto? Ya, eso es importante. Alejandra, llevamos hartas opiniones, vamos, Alejandra.

Profesora 2: Activa el micrófono, Alejandra, para que puedas explicarnos.

Alumna 5: ¿Ahí sí tía?, es que se me bugeo la cámara.

Profesora 2: Sonríe. Vamos

Alumna 5: Ya, eh... o sea...

Profesora Jefe: ¿Contiene información real?, o ¿cuenta hechos que no se pueden comprobar?

Alumna 5: Yo creo que no es real y que cuenta hechos que no se pueden comprobar, por ejemplo que le pasa el alma y después que se va del cuerpo o la vida después de la muerte, eso intenta explicar el...

Profesora Jefe: Ok.

Alumna 5: ...la leyenda.

Profesora Jefe: Sí (Francisca, 4º, Lenguaje, 2021).

Otro tipo de interacciones dialógicas son aquellas en que el diálogo se desarrolla debido a una intervención o pregunta de un estudiante que es atendida y fomentada por la docente y complementada por sus pares. En siguiente ejemplo de una clase en línea de Ciencias Sociales de la profesora Francisca, a partir de la intervención de dos estudiantes, se genera un diálogo donde estos recomiendan la información de un texto y una película relacionadas con el contenido del texto leído previamente sobre los incas.

Profesora: Ah!!... ahí te encontramos a el... supremo, o sea al gobernante más importante. La próxima clase vamos a ver, como se organizaban política y socialmente los Incas. Ya sabemos que el Zapa Inca era el gobernante (no es Zapo Inca) es Zapa Inca como un...como una hembra, ¿ya? Para que no se confundan...

Alumna: Profesora averigüé algo.... en el... en Lenguaje.
 Profesora: Ya.
 Alumno (Riu): En el libro de lenguaje sale el... el bueno, ¿se lo muestro? porque acá sale algo de los Incas.
 Profesora: A ver... muéstrémelo mientras actualizo esto... ya.
 Alumno (Riu): Lo estaba leyendo ayer.
 Profesora: Ya.
 Alumno (Riu): Y vi que también podían verlos mis compañeros.
 Profesora: Ya. A ver... que esta suge... a ver, atentos porque su amigo va a sugerir una lectura, para que la pueda considerar y obviamente...
 Alumno (Riu): Es sobre los Incas.
 Profesora: ...Revisar y obviamente revisar en sus casas. A ver... ¿en qué página?
 Alumno: Yo he visto una... una película que se llama Apocalypso y es buena.
 Profesora: Apocalipsis
 Alumno: Profesora es la...la...
 Alumna: Es la que dijo el tío Martín.
 Alumno: Sí
 Alumna: Sí, como de los Mayas.
 Profesora: Ah...ya
 Alumno: Los libros ¿? chavales.
 Profesora: Ya, ya mis niños, mientras busca su página el Riu. Vamos a mirar entonces el mapa, ¿Ustedes ven el mapa?, ¿el globo terráqueo que está en la pantalla? (Francisca, 4º, Ciencias Sociales, 2021).

En el siguiente caso, Francisca en la clase de Ciencia Sociales sobre los incas, considera una duda y una intervención de un estudiante que complementa información del contenido del texto leído. Así, la profesora da un espacio para compartir dudas y complementar información y modera la intervención del estudiante para dejar que otros y otras también participen.

Profesora: Acercando a las líneas del tiempo porque lo vamos a profundizar más adelante. Bien mis chiquillos, ¿cómo estamos?
 Alumno: Yo tengo una duda
 Profesora: Vamos con las dudas.
 Alumno (Riu): Bueno...eh... yo tengo una
 Profesora: Ya, vamos con Riu, después con Gaspar. Levantando las magnitudes las reacciones, para ya ir finalizando. Riu, rápido.
 Alumno (Riu): Lo que quiero decir que también los May... los Incas. Bueno... lo que quiero decir Profesora es que yo es que mis vídeos son los Incas, y también los Incas son...eran grandes corredores, comían y cultivaban papas porque eso les gustaba.
 Profesora: Ya
 Alumno (Riu): El cultivo de las papas y...mmm. y de ahí...desp... la cuestión que le mostré sobre la página de lenguaje, ahí yo no le voy a contarle todo, pero le voy a explicar y después, o sea... si después ve el...el vídeo que se llama grandes civilizaciones, grandes civilizaciones imperio Inca, lo busca en ¿? y lo va a haber...
 Profesora: Ya. Bien.
 Alumno (Riu): Y es bueno, porque les pica casi todo, de cómo eran sus dioses
 Profesora: Bien póm.
 Alumno (Riu): Sus dioses eran de oro.

Profesora: Wow!! ya, eso todo lo vamos a conocer más adelante, hoy día solamente vamos a quedar Riu con la ubicación geográfica.

Alumno (Riu): Pero puedo compartir ¿? para que vea el...los videos.

Profesora: Espérenme un poco mi chiquillo, porque yo igual tengo algo para finalizar la clase de... donde se ubicaban los incas, ¿ya? Así que otro, en otro momento, ¿alguien más tiene alguna otra pregunta? (Francisca, 4º, Ciencias Sociales, 2021).

Por su parte, en su clase de Lenguaje a distancia, Yessica da espacios para desarrollar el diálogo antes de la lectura, con el fin de anticiparla, activar conocimientos previos y generar hipótesis en sus estudiantes. En este caso, en particular, la anticipación de la lectura es también motivada por preguntas e intervenciones de sus estudiantes, quienes enriquecen la información ya construida, como es posible observar a continuación.

Profesora: Así que voy con Álvaro y después voy contigo.

Alumno: ¿Usted sabía que existen tres tipos de animales? Carroñero, omnívoros, carnívoros... ¡ay! se me fue el otro.

Profesora. Ya. ¿Herbívoros?

Alumno: Herbívoros.

Profesora: Sí pueh... sí...

Alumno: Así como los dinosaurios.

Profesora: Sí.

Alumno: Pero los dinosaurios solo existen tres tipos: el carroñero, el... carnívoro y el... otro.

Profesora: Muy bien... ahora sí, para no irnos del tema, no irnos del tema voy con David. Muchas gracias, Álvaro, por tu información... me encantaría ponerme hablar un montón aquí, pero hay que respetar los horarios chicos, y poder también la planificación respetarla, ¿ya? Así es que ahora me voy con David, vamos... dime.

Alumno: Tía, no sé si eh el camaleón en sí o es una especie.

Profesora: Ya.

Alumno: Pero una vez vi... vi así como una especie de reportaje de animales y apareció el camaleón que tiraba sangre del ojo como auto defensa.

Profesora: Ah... mira, sabes que habría que averiguar si es que es este el camaleón, pero en la... en lo que yo investigue, no...no me salía esa información.

Alumno: Es que tenía los ojos más o menos así.

Profesora: Ya. Mira... sabes que... puede ser, no voy a decir que no. Esa información la desconozco y.... te la voy a dejar de tarea. Nos gustaría que nos comentas la próxima clase de lenguaje que... que animal era, si era el camaleón o no, te lo dejo ahí como un desafío, ¿ya? Voy ahora con Juan, ¿estás ahí?, active su audio (Yessica, 4º, Lenguaje, 2021).

Con respecto al uso del diálogo para resolver dudas y confusiones concretas del alumnado, Francisca, en esta clase en línea de Lenguaje intenta resolver la duda y error de un estudiante con ayuda y participación de sus pares respecto de por qué el poema es un texto literario.

Profesora 2: Ya... textos literarios. ¿De qué tipo?

Alumna: Texto no literario.

Profesora 2: A ver una cosa... una... literario o no literario.

Profesora: Decídete, a ver.

Alumna: No literario, no literario.
Alumno: No literario.
Alumna: Me confundo.
Profesora: Te confundes.
Profesora dos: ¿Por qué te confundes?
Alumna: Porque...
Profesora 2: Alguien que le pueda ayudar, alguien que le pueda ayudar. El alum... tía. el alumno Cristóbal tiene la mano levantada.
Profesora: No, no, no, no está levantando la mano.
Alumno: Tía.
Profesora: No, alumno.
Alumno: Puedo hablar un poquito, es que... se... no sé... en uno de los 2 audios se escucha interferencia.
Profesora: Ya.
Alumno: Arj... ahora sí, ahora sí.
Profesora: Ya, ahora sí. Estamos con los textos, ¿es un texto literario o no literario?, esa es la interrogante que tiene alumna,
Profesora: ¿Alguien la puede ayudar a la compañera?
Alumna: Yo ayudo.
Profesora: A ver, Rodrigo.
Alumno: Los textos no literarios los que nos da información, en los que son literarios... los que dan información.
Profesora: Ya... ya, podríamos tomar eso...
Alumno: Es decir lo que... que... que lo que hizo Gabriela Mistral...
Profesora: Ya... ya... pero esta... estamos analizando otra cosa ahora, no te adelantes. ¿ya? Vamos dice que entrega información, los no literarios. Sí hay algunos textos literarios que nos entrega información eso está, está claro. Como la noticia, los textos instructivos, ¿cierto?, instrucciones también, ¿ya? Pero la duda de ámbar es si los textos o los poemas son literarios o no literarios. Teresa...
Alumna: Son...
Profesora: Teresa, escuchemos a Teresa.
Alumna: E... son e... son ¿literarios?
Profesora: Literarios ¿por qué crees tú que son literarios?, hija...
Alumna: Porque...
Profesor 2: Vamos, vamos tú puedes, lite-rarios ¿por qué?
Alumno: Yo sé, tía.
Profesora: A ver, Daniel, ayuda a la alumna. Vamos... entre todos...
Alumno: No son literario, no son literarios porque no son un cuento, son poemas los que escribió ella.
Profesora: Ya...
Alumno: Podía ser...
Profesora: Ya, pero ¿está bien lo que dijo la compañera? o sea que no son literarios.
Alumna: Tía, yo creo que son... son literarios.
Profesora: Ya, ¿pero por qué son literarios?
Alumna: Porque literario viene de literatura.
Profesora: Ya...
Alumna: Literatura son los cuentos, los poemas.
Profesora: Ahora sí, muy bien, muy bien, a ver... Sí (Francisca, 4º, Lenguaje, 2021).

Otra manera de promover el diálogo para mediar los textos consiste en explorar e invitar a los y las estudiantes a expresar y compartir las emociones que les genera el texto literario leído y, a la vez, fomentar su participación, como lo implementa Francisca a continuación a partir de la lectura de un poema, en clases de Lenguaje.

Profesora: Ya, mis pequeños, vamos a conversar ahora. Necesito que me cuenten ¿qué les pareció y qué sentimientos y emociones les provocó el poema de Gabriela Mistral. Catalina, eres la primera que levanto su manito, dale.

Alumna El poema, el poema estaba bonito y era... era como un sentimiento triste, algo así.

Profesora: Te provocó tristeza. ¿Ya?... ¿lo entendiste, más o menos de que se trataba?

Alumna: E... más o menos.

Profesora: Más o menos y... ¿qué te provocó la tristeza?, específicamente. ¿Lo puedes detectar o no?... ¿no?, ya. Vamos a ir descubriendo lo poco a poco, ¿ya? Esto es la primera impresión nada más. Alumno... por favor... si respondes a mi pregunta, ¿qué te provocó el poema?, ¿qué sentimientos, emociones?

Alumno: Ehh... felicidad.

Profesora: Ya, ¿por qué?

Alumno: Eh... por la... por ¿la música? Y también tristezas.

Profesora: Ya... tenemos que definirnos, bien... por la música.

Profesora: Hay dos emociones, ¿ya? Hay que siempre definirse por una que es la que más predomina en ti. ¿ya?... ok. Vamos a ir descubriendo poco a poco qué, cuáles son las emociones...

Alumno: Alegría.

Profesora: Ya, ok. Javier, vamos... vamos, levantando la manito, Damaris...

Alumno: Yo desc.... yo... solo emociones.

Profesora: ¿Ya?

Alumno: Es decir, más o menos casi tres por... una es tristeza, la canción y la rima. La canción me dio tristeza.

Profesora: Ya.

Alumno: Y la segunda e.... felicidad por las rimas.

Profesora: ¿Por las qué? hija... hijo.

Profesora: Po... por las rimas.

Alumno: ...Así como un...

Profesora: Mira que interesante, un elemento importante de los poemas. Gracias.

Profesora: Ah... disculpa quedaba un recurso.

Alumno: La otra no era tan importante porque tenía sueño, me daba sueño.

Profesora: Ah... eso no era una ¿?... ya loquillo. Vamos, vamos Alumno.

Alumno: A mí me pareció dulzura por las palabras.

Profesora: ¡Oh!... qué lindo, dulzura por las palabras, súper bien.

Alumno: Dulzura ¿es una emoción?

Profesora: Eh... te provoca e.... ternura, ¿ya? Ternura, dulzura claro que sí pöh, ¿cierto? Así que súper bien, a mí me pareció algo parecido con lo que le pareció a Alumno. ¿Qué palabras, Mauricio?, específicamente.

Alumno: Eh... "Por qué duermes, hijo mío"

Profesora: ¡Bien!!, "Por qué duermes hijo mío", e.... que dulce, que tierno. Gracias, Mauricio.

Alumno: Ya, mis sentimientos fue tristeza porque la canción, y.... lo que más me dio pena fue... "Por qué duermes hijo mío..." y eso... eso medio como mucha...

Profesora: Como que te dio nostalgia

Alumno: Me dio mucha pena.

Profesora: Pena.

Alumno: Sí.
 Profesora: Ok. Gracias, José. Sofía--
 Alumna: "Aire de tranquilidad", me daba mucho miedo.
 Profesora: Ok, gracias, Sodía...
 Alumna: Tía...
 Profesora: ¿Sí?
 Alumna: Lo que pasa es que yo no quería comentar algo, es que mi cámara se dañó.
 Profesora: Ya, hija.
 Alumna: Veo todo como a la mí... a la mitad para abajo.
 Profesora 2: Pedro, está con la mano levantada
 Alumna: Me voy a salir sí, tía...
 Profesora: Ya, solúcionalo.
 Alumna: ...Y voy a volver al rato (Francisca, 4º, Lenguaje, 2021).

Una modalidad de interacción dialógica observada en los análisis consiste en dialogar para que el alumnado comparta sus preferencias lectoras y su gusto por los textos ya leídos en clases. En efecto, así lo hace Francisca en su clase de Lenguaje, en donde sus estudiantes expresan su predilección por un u otro género discursivo leído en sesiones previas, como es patente en el siguiente ejemplo.

Alumno: A mí me gustan más los cómics.
 Profesora: Jaja... te gustan los cómics bien. Es válido, súper bien.
 Alumno: ¿Por qué no puedo hablar?
 Profesora: Pero cuando... cuando quiera conquistar a una novia, alguna chica, va a tener que decirle algún poema, quizás le guste a su... a su... a su novia... ¿cierto?, a su mamá.
 Alumno: ¿No le va a leer un cómic?
 Alumno: ¿? Le puede leer un cómic.
 Profesora: También le puede leer un cómic, tía.
 Alumno: No le vayas a decir eso.
 Profesora: Y si le gusta a la chica su poema y su cómic también es válido, pero los poemas también es un recurso poético para expresar emociones, ¿ya? Eh... Daniel, ¿qué te pareció a ti?
 Alumno: A mí... sí... como yo nunca he leído un cómic, eso sí e.... pero si me dan un poquito más ganas de leer un... un poema, porque de hecho tengo ganas de hacer mi propio poema algún día.
 Profesoras: (las dos) Sonido de asombro.
 Profesora: Maravilloso.
 Alumno: Para mi Inglés, para mi Inglés, se lo dije a la tía de Inglés...
 Profesora: Ya.
 Alumno: ...Pero en Inglés.
 Profesora 2: Ah...
 Alumna: Te ayudamos.
 Alumno: El famoso poeta Daniel.
 Profesora: "El famoso poeta Daniel". Le ayudamos, le pedimos ayuda a la profesora de Inglés que nos traduzca el poema que vamos a hacer en español. ¿Te parece el desafío?, bacán, súper bien, súper bien. Ya, alguien más.
 Alumno: Tía, ¿solo va a ser para Daniel o para todos?
 Alumno: ¿? Eso debería ser el desafío.

Profesora: ¿Te tinca?

Alumno: Sí, el de los vídeos, eso debería ser. Ese debería ser, me parece (anotémoslo, tía).

Profesora 2: Sí.

Profesora: Que lo vamos a considerar para el viernes.

Profesora 2: Perfecto.

Profesora. Súper bien, me... me agrada que nazca de ustedes los desafíos chiquillos, súper bien eh... (Francisca, 4º, Lenguaje, 2021).

Finalmente, a partir de este análisis, es posible inferir, en primer lugar, que si este grupo de docentes es capaz de desarrollar interacciones dialógicas en línea en condiciones complejas y, además, lograr que sus estudiantes sean capaces de tomar la palabra, plantear dudas, compartir información complementaria y expresar sus emociones o preferencias lectoras, es probable que tengan un práctica anterior con este tipo de patrones discursivos para mediar la lectura y que haya dado oportunidades de aprendizaje a su alumnado para experimentarlo y practicarlo. Por tanto, sería esperable que estos docentes mostraran una mayor cantidad y calidad de estas interacciones dialógicas en condiciones educativas presenciales y normales.

En segundo lugar, llama la atención que no se hayan presentado interacciones dialógicas entre pares en actividades grupales o en equipo, lo que implicaría un menor desarrollo del habla exploratoria (Mercer, 2001). Sin embargo, este tipo interacciones serían muy difíciles de implementar y orientar en línea con la falta de recursos técnicos o de conexión que han tenido los establecimientos escolares públicos de La Araucanía. Asimismo, como señala la evidencia, los estudiantes no saben bien cómo dialogar con sus pares de manera innata, por lo que es necesario que el o la docente modele y andamie este tipo de interacciones con la práctica sostenida, socialice ciertas reglas de interacción y guíe a los y las estudiantes (Mercer, 2001). No obstante, en las condiciones de enseñanza a distancia que mencionamos, difícilmente se podrían implementar todas estas acciones.

En tercer lugar, es posible observar que en este tipo de interacciones, en general, el profesorado formula preguntas abiertas e inferenciales, fomentan la participación de distintos estudiantes, están abiertos e, incluso, promueven las intervenciones de los estudiantes e intentan que su alumnado dialogue con sus mismos pares. Para esto implementan algunas de las movidas pedagógicas del discurso propuestas por Edwards-Grove, (2014) para estimular el diálogo como: parafrasear, repetir, razonar, añadir, ampliar, esperar y desafiar. Esto, ciertamente, puede contribuir también a generar un mejor ambiente en la sala de clases, incrementar positivamente el autoconcepto de los y las estudiantes como lectores/as y estudiantes y fomentar la socialización y valoración de sus los fondos de conocimientos, los que también enriquecerán a sus pares.

Por último, si bien existen evidencias sobre cómo es posible promover el diálogo entre pares para aprender en línea y construir las lecturas, a través del uso de plataformas digitales (Murphy et al., 2019), estos son resultados obtenidos en situaciones en línea planificadas en esa modalidad que no ha sido producto de una emergencia. No obstante, también hay experiencias prometedoras de prácticas pedagógicas en línea, en la situación de pandemia, que promueven la interacción dialógica, pero estas han sido llevadas a cabo con estudiantes universitarios o en programas de formación docente (Corona y González, 2020; González & Schlaack, 2021; Lopera, 2021).

1.2 Interacciones Indagación-Respuesta-Feedback (IRF)

Los patrones IRF para mediar las lecturas identificadas y analizadas fueron llevadas a cabo por ciertos docentes, con diversas frecuencias y en determinadas asignaturas y no por la totalidad del profesorado participante. En concreto, la profesora que mostró más interacciones de este tipo fue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, y Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico, luego le sigue Yessica en Lenguaje en 4º Básico y Gabriela en Religión en 6º Básico, después viene Mauricio en Lenguaje en 5º Básico y, finalmente, están Daniela en Matemáticas en 6º Básico y Mariana en 6º Básico en Matemáticas.

En cuanto a los modos en que se utilizan este tipo de interacciones, fue posible constatar que son implementados con diversos objetivos que se expondrán a continuación.

Para empezar, hay ciclos IRF que tienen como fin indagar la respuesta de un problema matemático leído anteriormente y resolver una duda conceptual disciplinar. Como es posible apreciar, en el caso de Daniela en la asignatura de Matemáticas, donde en lugar de dar inmediatamente la respuesta correcta al estudiante para resolver su duda, como ocurre en los ciclos IRE, ella intenta provocar que el estudiante encuentre la respuesta con sucesivas preguntas.

Profesora: Ya, a ver... Diego, lee por favor la letra ¿?... ¿Qué dice aquí?

Alumno: ¿Qué tía?, no escuche bien.

Profesora: ¿Qué dice la letra G?

Alumno: La mitad de un número.

Profesora: Ya. Diego, ¿cómo representarías tú la mitad de un número?

Profesora: A... ennnnn. Tía, le digo la verdad.

Profesora: Dígame.

Alumno: No sé (sonido de gallo)

Profesora: ¿Qué significa la mitad?... a ver... como defines la mitad.

Alumnos: (Todos hablan al mismo tiempo).

Alumno: Fraccionar.

Profesora: Diego, yo solo te pregunto. A ve... ¿qué entiendes tú por...

Alumno: Dividir.

Profesora: Ya, bien... dividir. Es dividir... (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

Un ejemplo similar es posible observar en el siguiente ciclo de Mariana también en Matemáticas, donde ella, en vez de evaluar en seguida la respuesta de la alumna, le pregunta por qué dio esa cifra y, posteriormente, explica un concepto disciplinar importante para resolver el problema.

Profesora: P más 8 es igual a diez. ¿Cuánto podría valer P?

Alumno: Dos.

Alumna: ¿Dos?

Profesora: Dos, ¿por qué dos?

Alumno: Porque dos más ocho... da diez.

Profesora: Perfecto, eso es. Pero... como debemos tener una... una incógnita, una pregunta, yo puedo poner cualquier letra del abecedario. En este caso dijo él: yo voy a tomar la letra del abecedario... la letra X. ¿Por qué?... porque la mayoría de las veces y... si ustedes en su casa con... cuentan con un libro de matemáticas,

pueden ver en ese libro de matemática la parte de Álgebra, y en la mayoría de las veces... está X, la mayoría de las veces. Ahora... puede haber otra letra del abecedario, eso es... e.... es cosa de fijarse que letra está, pero esa letra se me significa una incógnita. Ya, perfecto, alumno (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Existe otro tipo de interacción IRF que se despliega, especialmente en Lenguaje, para Indagación sobre el tipo de texto o género discursivo leído y sus características, a partir de la participación de varios estudiantes. Así lo podemos apreciar en el siguiente caso de Katherine en una clase híbrida, donde ella le solicita la opinión sobre qué tipo de texto leyeron y por qué sería de un tipo u otro a varios estudiantes y, luego, orienta sus respuestas a través de preguntas sobre las características de ese texto.

Profesora: Pregunta, entonces, niños, a partir de esta lectura, este tipo de texto que les habla del arco iris ¿qué texto es?, ¿qué tipo de texto le... conté... le leí hoy día, Levanten las manitos a ver...

Alumno: Informativo.

Profesora: Informativo. ¿Los demás están de acuerdo en que es informativo?

Alumna: Sí é.

Profesora: ¿Por qué? Mano alzada... mano alzada, ¿por qué es informativo?... Javier.

Alumno: Porque está diciendo que los in... que... que estaba diciendo el libro que había una olla al final del arco iris.

Profesora: Ya. Ese era un dato... ¿cierto? ¿Qué otra situación les hace pensar a ustedes que es informativo. A ver... ¿qué manos hay? Cecilia había levantado la mano también, ¿por qué es informativo, Cecilia?, ¿cómo son los hechos?

Alumna: Mmm, que siempre al final del... arco iris nos deja regalos.

Profesora: Ya. Esto estaba en el texto que leímos la clase pasada, pero estos hechos de la explicación del arco iris ¿lo inventaron?

Alumno: No.

Profesora. ¿Son hechos reales?

Alumna: Sí.

Alumnos (dos): Sí.

Profesora: ¿Y cómo son los hechos de un texto informativo? ¿Inventado o es real?

Alumno: Real.

Alumna: Real.

Profesora: Reales muy bien. Entonces, en la línea que dice: ¿Qué tipo de texto es?, ¿qué le vamos a escribir?, ¿qué tipo de texto es?

Alumnos (algunos): Informativo.

Profesora: Informativo. Muy bien ahí escrito en la línea que les aparece a ustedes ahí. Aquí está... "informativo" vamos escribiendo aquí... ahí... in-for-ma-ti-vo (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

De la misma manera lo aplica nuevamente Katherine en una clase híbrida y pregunta sobre el tipo de texto y el género literario en el siguiente fragmento.

Profesora: Con la lluvia y con el sol, ¿cierto? Entran en contacto las gotas del agua con los rayos del sol, ¿qué tipo de texto es?

Alumno: Literario.

Alumna: ¿Es narrativo?

Profesora: ¿Este tipo de texto que estamos trabajando ahora ¿qué tipo de texto es?

Alumno: Informativo.

Profesora: Y nos relata la... la historia.

Alumno: Un cuento.

Alumno: Un cuento

Profesora: Un cuento, claramente leímos la primera parte ¿cierto? Pero tiene que ver con un cuento. En... entonces... vamos ahora a continuar con el siguiente texto que ahora sí es un poema, vamos a leerlo nuevamente vamos a realizar la lectura compartida del poema: "Se un pintor atrevido". Yo le voy a proyectar allá, pero ustedes lo van a siguiendo también. Voy a poner atrás y vamos a comenzar a leer, por lo menos algunas estrofas. Título: "Se de un pintor atrevido" (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En este caso, es Gabriela quien indaga sobre en qué consiste el género discursivo leído en la clase de Religión. Así, en lugar de completar la primera respuesta dada por un alumno, deja que otros estudiantes la complementen, como es posible leer a continuación.

Profesora: Con D-os. Y aquí lo vamos a ver, este análisis lo vamos a ver a través de... de... de... de... de... de las parábolas ¿Se acuerdan qué es lo que eran las parábolas?, ¿quién me puede decir que es lo que son las parábolas?

Alumnos: (hablan al mismo tiempo) Es como ¿?

Profesora. De a uno, de a uno.

Alumno: ¿Es como una historia pequeña?

Profesora: Yíah...

Alumno: Pero... pero que tiene como ¿una moraleja?

Profesora: Como una moraleja, cierto (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Otra clase de ciclo IRF es aquel que se dirige a realizar preguntas para anticipar y contextualizar la lectura antes de leer el texto, activar conocimientos previos de los y las estudiantes y estimular la formulación hipótesis sobre ella a partir de distintas opiniones del estudiantado. Así, es posible apreciarlo en esta clase híbrida de Lenguaje de Katherine.

Profesora: Voy a borrar entonces. Y viene la siguiente pregunta, ¿por qué creen ustedes a propósito de Arco Iris, ¿por qué creen que las mariposas tienen colores? Van a levantar y van dando su opinión. Alumno ¿por qué las mariposas tienen colores?

Alumno: Porque a veces cambian de color.

Profesora Ya. Cambian de color, ya. ¿Por qué cree, Francisca, qué una mariposa tiene colores?

Alumna: Mmm, por el Arco Iris.

Profesora: Yíah... ¿quién más tiene otra opinión?, ¿por qué tendrán colores las mariposas? Daniela, ¿por qué tienen colores?

Alumna: Porque el mundo está...

Profesora: Fuerte.

Alumna: Porque el mundo está con ¿colores?

Profesora: Yíah... el mundo donde ellas viven ¿dices tú, Daniela?

Alumna: Sí.

Profesora: Ya, perfecto. Los voy a invitar a que juntos... ah. me falta la Raye, ¿por qué las mariposas tienen colores?

Alumna: Porque el mundo está lleno de colores.

Profesora: Ok. Entonces les voy a invitar a que juntos leamos la siguiente lectura... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por su parte, Francisca, también activa los conocimientos previos para anticipar la lectura de un texto expositivo sobre los incas y motivarla, en una clase en línea de Ciencias Sociales. Lo hace a través de la formulación de preguntas sobre un video musical visto relacionado con el tema del texto y la estimulación de la participación de distintos estudiantes.

Profesora: Ah? ...la letra, sí es muy hermosa la letra de esa canción. Yo espero que en algún momento con el profesor de música, podamos trabajar en este semestre esa canción o cualquiera, que hable (cierto) de esta cultura tan importante que hoy día vamos a trabajar.

Alumno: ¿? Otra.

Profesora: Entonces... ¿alguien conoce [a Los Jaibas]?

Alumna: Tía... yo conozco

Profesora: ...Qué grupo es el que interpreta esta canción?

Alumna: Yo sé, tía

Profesora: A ver... Ámbar

Alumna (Ámbar): Son los Jaivas, yo conozco los Jaivas.

Profesora: Tú, conoces los Jaivas

Alumna (Ámbar): Sí

Profesora. Quién más conoce Los Jaivas?, ¿nadie más?...

Alumnos (todos): Yo, yo, yo

Alumno: Yo creo que yo conozco a los Jaivas.

Profesora: El José.

Alumno (José): Yo creo que son un grupo de músicos que son..., que tienen mucha barba.

Profesora: Tienen mucha barba

Alumna: Yo también, yo también.

Alumno: Y uno de ellos se murió

Profesora: Sí, muy bien. Eso... tiene que conocer cultura musical. A ver... Alondra ¿qué sabes de los Jaivas? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Asimismo, Francisca también anticipa la lectura de un poema mediante la indagación sobre su autora y su biografía, como se puede observar en el siguiente fragmento.

Profesora 2: ...o alguno vio el video que nosotros le pusimos como apoyo en los recursos, y Tía... ¿te acuerdas que nosotros habíamos trabajado el otro día un desafío.

Alumno: Yo vi el video.

Profesora: Sí me acuerdo

Profesora 2: ...Conocía o quien nos podía presentar un escritor chileno, y alguien presentó a Gabriela Mistral, ¿quién se acuerda?

Alumno: Yo tía, yo me acuerdo de Gabriela Mistral.

Profesora: ¿Quién fue el que presentó a Gabriela Mistral?

Alumna: Yo.

Profesora: Fue el Alumno.

Alumno: Fue Lucía Godoy Alcayaga.

Profesora: Ese es su nombre real, eso sabe el Alumno Tía. E... ¿quién más sabe algo de Gabriela Mistral?... Alumna (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Con respecto a actividades después de la lectura, también se identifican IRF que apuntan a desarrollarlas a través de la formulación de preguntas elaborativas e inferenciales de mayor nivel cognitivo, como es posible constatar a continuación en la clase de Religión de Gabriela, donde se indaga en la enseñanza de una parábola.

Profesora: Ya, ah claro puéh. Pero en el fondo el vídeo hablaba sobre lo mismo que estábamos hablando tratando pero... sobre nuestro hermoso grano de mostaza. Pregunta: ¿Cuál es la enseñanza de la parábola “El grano de mostaza” ?, de acuerdo con todo lo que hemos hablado, ¿quién dijo? yo.

Alumno: De que nos enseña de que e... que... lo... lóh ¿valores no hacen crecer?

Profesora: Yíah... ¿qué más? (silencio corto) ¿qué más?, a ver... ¿cuál es la enseñanza de la parábola del grano de mostaza?, ¿qué querrá decirnos el señor Jesús con está enseñanza? (respondiendo algo escrito en el chat) ... eh... nop, estás son aparte está es otra parábola. Ah... por eso es que los pillamos esto es como algo nuevo. Sí... sí terminamóh.

Alumno: Aunque seamos chico o grande su... somos todos iguales para ...

Profesora: Ya.

Alumno: ...Jesús.

Profesora: Ya. ¿Qué más podría ser? Ya, el grano de mostaza, ¿qué más?... ¿cuál es la enseñanza de la parábola el grano de mostaza (la leimóh) así que... ¿qué nos querrá enseñar el señor aquí?

Alumno: Que con... si tenemos más Fe nos va a hacer crecer eso y eso.

Profesora: Muy bien, Pedro... si tenemos Fe nos va a hacer crecer (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

En el siguiente caso, nuevamente Gabriela plantea una pregunta inferencial sobre la parábola leída.

Profesora: ¿Cuál es el significado del grano de mostaza?, ¿qué es lo que era el grano de mostaza?

Alumna: Era... era...

Alumno: Era Jesús.

Profesora: Era Jesús y también... también se puede representar ¿por qué más?, ¿por qué más?

Alumno: Por ¿nosotros?

Profesora: Por nosotros y ¿por qué más?, ¿por qué más?, una palabra que dije yo, que era...

Alumna: D-os...

Alumno: Por ¿los padres?

Alumna: Por la fe.

Alumna: Por la fe.

Profesora: Por la fe muy bien excelente (aplausos). Dime... te escucho (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

En la misma línea, también interacciones IRF que buscan indagar la respuesta a una pregunta sobre el texto leído y que los estudiantes puedan identificar dónde se puede encontrar la respuesta en el texto leído. De este modo, los estudiantes pueden entender metacognitivamente de dónde proviene la información para contestar las interrogantes, según sus distintos niveles cognitivos, como lo demuestra Katherine a continuación.

Profesora: ¿Sí?, ya estamos por terminar. ¿Por qué se sintieron tristes? Revisamos la actividad entonces. ¿Por qué se sintieron tristes las mariposas?, ¿por qué se sintieron tristes las mariposas?

Alumno: Porque que nnn e... sus alas no tenían colores.

Profesora: ¿Están de acuerdo?, Que porque sus alas no tenían colores. Daniel, tú podrías pasar a la pizarra y donde dice que por eso estaban tristes las mariposas, subrayen toda la oración... yiah. "Las Mariposas se sintieron tristes porque sus alas estaban descoloridas", ¿en qué párrafo aparece?, ¿primero, segundo o tercero?

Alumno: En el segundo.

Profesor: En el segundo párrafo, ahí está la información. Muy bien, entonces ahora vamos a trabajar en la segunda pregunta, por favor. Lectura... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por su parte, también Mauricio pregunta sobre las motivaciones de un personaje del texto literario ya leído, como se muestra a continuación.

Profesor. Alas para vivir, se dan cuenta que se re... que... de lo que estamos hablando, que de repente la... la profesión inicial del autor se refleja en su obra. Como por ejemplo, Alas para vivir, e... Vuela conmigo, Juan Salvador Gaviota todos tienen que ver un poco con el tema del aire, de la libertad. El hecho de volar se asocia mucho a la libertad, entonces por ahí uno ya puede por ahí como... como haciéndose una... una idea como de la obra de Richard Bach o Richard Bach o Bach, se escribe "Ba-ch" pero es conocido en el mundo como Richard Bach. E... hablemos... hablemos un poco de la... de esta fábula Juan Salvador Gaviota, ¿quién me puede decir más o menos en pocas palabras de qué se trata Juan Salvador gaviota? por ejemplo, si yo no supiera nada del libro ustedes cómo me... me... me dirían de qué se trata.

Alumno: Juan Gaviota quería... Juan Gaviota quería volar, quería alcanzar la velocidad.

Alumna: En pocas palabras es así como...

Profesor: Y ¿cómo?

Alumno: Era así como una droga para él.

Profesor: Su... familia ¿lo apoyaba o no alumno?, en estas ganas de volar que tenía siempre.

Alumno: No.

Alumno: Era... era así como con una droga para ellos (Mauricio, Lenguaje, 5º Básico, 2021).

De hecho, luego Mauricio invita a reflexionar a los y las estudiantes acerca de cuál habrá sido la intención del autor de la obra al escribirla de esa manera, como se observa en el siguiente ciclo:

Profesor: Mmm, eso es interesante, e... porque creen ustedes que el autor Richard Bach colocó a Juan Salvador Gaviota en medio de una familia que no lo apoyaba para nada, ¿por qué creen que el autor decidió hacer eso?

Alumno: Quería que algunos niños se sintieran identificados.

Alumno: Ya son varias opciones ya que... porque hay opciones muy grandes...

Profesor: A ver... no escucho, no escuche... no escuche bien a Diego. Dale, ¿qué era lo que estabas diciendo? Y de ahí le damos el pase a Gabriela.

Alumno: Que digo que hay bastante posibilidades, ya que... que una de ellas podría ser... tener un desarrollo del personaje de una forma "así es la vida" del lado ¿?... ya que puede ser que su padre, su familia nunca aceptó que fuera un piloto y aun así lo hizo. Puede ser alguna de esas opciones.

Profesor: Sí, también puede que haya mucho de la vida del autor en el libro, que a lo mejor a él tampoco lo apoyaron y que por eso él en su obra coloca eso, porque la familia no lo apoya, pero eso es porque... claro... también puede ser...

Alumno: Podría ser que a él le interesaba hacer un desarrollo de personaje que quería seguir su pasión y sus padres, y su familia no lo querían apoyar en ello.

Profesor: Excelent... excelente, Diego. Yo creo que por ahí va, por ahí va el cuento. El Richard Bach como autor dijo. Ya, si cuento la historia de un... un... de una gaviota que quiere volar y que su familia lo apoya, lo apoya y él logra su sueño la historia va a hacer un poco fome. En cambi... no va a tener mucho conflicto....

Asimismo, hay patrones IRF que se orientan a indagar en significado del léxico de distintas maneras, de modo más general o específico en términos disciplinares. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, Katherine pregunta por el sentido de una palabra del texto dentro de contexto de este.

Profesora: ... Vamos a revisar, esa oración... “divinos” ¿significa?... que los colores son hermosos.

Alumnos (dos): Sí

Alumno: Sí.

Alumna: No.

Profesora: ¿Qué hay pocos colores?

Alumnos (algunos): No

Alumno: No.

Alumno: Sí

Profesora: Entonces... en la oración divinos (síntese Alumno). Cuando algo es divino ¿significa un solo color? o ¿colores hermosos?

Alumnos (algunos): Colores hermosos.

Profesora: Colores hermosos, muy bien. porque si vuelvo a leer dice: “yo sé de un pintor gigante es de divinos colores” se fijan. Entonces ahí entendemos el significado de la palabra divino. Ya, y seguimos avanzando, voy a bajar acá en el texto... vamos a bajar, vamos a bajar la proyección aquí, entonces... la primera parte la vamos a leer todos juntos y las alternativas la leen ustedes sólitos. Comencemos a leer según lo que indica aquí la regla, para que así no se adelanté nadie (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En el siguiente caso, nuevamente Katherine formula preguntas sobre el léxico en la clase de Lenguaje híbrida, pero esta vez se centra en identificar ciertas clases de palabras, en el sentido gramatical, que hay en el texto. De este modo, desarrolla el lenguaje y el metalenguaje del estudiantado en términos disciplinares propios del área de Lenguaje.

Profesora: Isabel, ¿Todos estos sustantivos que están acá son propios o comunes?

Alumna: Propios.

Profesora: ¿Son los nombres de las personas que están acá?, y no ¿de las cosas?

Alumno: (murmura como queriendo hablar)

Alumna: De las cosas.

Profesora: Ya. Son cosas por lo tanto son ... curso ¿qué son?

Alumnos (Casi todos): Comunes.

Alumno Sustantivos...

Profesora: Comunes.

Profesora: ¿Qué son?...

Alumnos (todos): Comunes.

Profesora: Comunes, son sustantivos comunes, de eso se trata entonces. Por lo tanto, les voy a proponer un desafío (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Del mismo modo lo hace Katherine en el siguiente ejemplo, donde pregunta sobre los adjetivos que hay en el texto leído.

Profesora: "A una", muy bien, Javier. Ahí dice que los colores describen como es el ave, ¿ya? Por lo tanto, si describen ¿cómo se llaman ese tipo de palabras?, ¿quién láh recuerda?, pueden activar su audio y responder. ¿Adjetivo?, ¿están de acuerdo?, Jimena...

Alumno: Sí.

Profesora: ... y Pedro. ¿Están de acuerdo Con Pedro?

Alumno: E... sí.

Alumna: ¿Atributo?

Profesora: Yiah... corresponden a un atributo, dice Ana, perdón. Ana... entonces si tú dices que son un atributo, estás en lo correcto. Pero ¿cómo se llaman esas palabras?, que son... que corresponden a... una descripción, a un atributo, a una característica. ¿Cómo se llaman?

Alumna: ¿Adjetivo?

Profesora. Adjetivo... muy bien. Son adjetivos, y ¿ustedes recuerdan que apellido le poníamos a este adjetivo?, le poníamos un apellido también. Habíamos dicho que después en cursos más grandes, después van a ver varios tipos de adjetivos, ¿ya?... por lo tanto, a este le poníamos aquí un apellido, decíamos que es un; voy a escribir aquí... adjetivo (la A ya estaba escrita, vamos a tratar de ponerla más cerquita ahí) un adjetivo ca... ¿quién se acuerda?, adjetivo... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Mariana, por su parte, también indaga en el significado de un concepto disciplinar en la clase de Matemáticas en línea, luego de leer un texto.

Profesora: El "cubo" de un número. ¿Qué significara la palabra "cubo"?

Alumno: ¿Cuatro?

Profesora: N.... no.

Alumno: No sé.

Profesora: Y arriba, en la primera dice: el cuadrado de un número, y le puso X elevado a un numerito. Abajo dice: el "cubo" de un número, le puso X elevado a un numerito. ¿qué significa "cubo", y qué significa "cuadrado"? El cubo... ¿por qué les puso X elevado a tres? ¿qué significa el cubo?

Alumno: ¿Tres veces X?

Profesora: Tres veces, el "cubo" significa tres. ¿Por qué?... porque el cubo tiene tres dimensiones, tiene largo, tiene ancho y tiene alto, esas son las tres dimensiones que tiene un Cubo. Porque un cubo es un cuerpo, ¿cierto?... que ocupa un lugar en el espacio. Tiene largo, tiene ancho y tiene alto, eso es un cubito, ya.

Ustedes por ejemplo, el cubo Rubik tiene largo, tiene ancho y tiene alto, ¿cierto?... tiene tres mediciones por eso el cubo es tres...el cubo significa tres.

Ahora... la otra palabra que yo le... I.... la otra palabra que yo les dije era el cuadrado. Yo estoy anotando todo en el chat. ¿qué significará cuadrado?... cuando dice: el "cuadrado" de un número y le puso ahí... X elevado a un número. ¿Qué significara cuadrado? (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Por último, hay IRF que abordan el metalenguaje, al solicitar identificar acciones del hablante lírico. Así lo muestra Francisca en el siguiente fragmento:

Profesora: ¿Qué acciones realiza el personaje del poema para dormir al niño?, escribanla, volvamos al texto.

Profesora 2. Esa está muy fácil.

Profesora: Volvamos al texto. Aquí tengo dos niños que levantaron la mano.

Profesora 2: ¿Qué hace está madre para dormir al niño?

Profesora: Al niño. Voy a ir al poema y voy a pedirle que me diga de la misma forma como le dijo a la tía, ¿en qué lugar estaba el verso? Usted me dice donde tendría que estar esa palabra que indica que es lo que hace para dormir al niño, ¿ya? Ya, Tomás... vamos rapidito. Tomás, te estoy diciendo a ti.

Alumno Segunda estrofa, primer verso.

Profesora: Ya. ¿Cuál es la acción entonces ahí?

Alumno: Por qué... por qué duermas hijo mío.

Profesora 2: Pero... Tomás, ¿en qué verso puedes encontrar una acción?, recuerda ¿qué son las acciones? Estamos buscando una acción, ¿quién sabe lo que es una acción?

Profesora: A ver... vamos ahora con... Daniela, Daniels, gracias.

Alumno: E... yo sé... em... son dos estrofas... o unas tres estrofas, una cuarta estrofa.

Profesora: Dime una, ya.

Alumna: Tres versos.

Profesora: A ver... dímelo.

Alumna: La ¿? de la cuarta estrofa.

Profesora: Ya.

Alumna: El primer verso de la cuarta estrofa, el segundo verso de la cuarta estrofa.

Profesora: Ya. Lee el verso, hija, léemelo.

Alumna: "Yo no... yo no solo fui meciendo a mi niño en mi cantar".

Profesora: Ya, ¿y cuál sería la acción?

Alumna: Al vaivén del acunar.

Profesora: Ok, ¿cuál sería la acción?

Alumna: Mecer, cantar.

Profesora: Mecer, meciendo. Ok, muy bien (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Por otra parte, se identifican ciclos IRF que se dirigen a explorar y sintetizar los aprendizajes de los estudiantes durante la clase y a partir de la lectura realizada, en la fase de cierre de la sesión, como lo demuestra a continuación Katherine en una clase híbrida de Lenguaje.

Profesora: A ver... otro aprendizaje... Carlos. ¿Qué aprendió, Carlos?

Alumno: Emm...

Profesora: Hoy en la clase de lenguaje ¿qué aprendió?

Alumno: ¿?

Profesora: Sí, en esta clase.

Alumno: Aprendí que si un pintor no tiene un color, siempre hay que ayudar a la persona, con... aunque sea un pintor pasando le pinturas.

Profesora: Ya ¿Lo conectaste con el tema de ayudar? ¿qué salía en el cuento de Blanca Nieves? ¿Sí?... siempre tenemos que ayudar a las personas ¿cierto? Y a propósito de este pintor, dice que pintaba con divinos colores ¿Alguien se acuerda lo que significa la palabra "divino"? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Así también lo aplica Francisca en clases en línea de Ciencias Sociales.

Profesora: Ya, a ver... ok. Bien... ya, mis chiquillos...ya. Entonces ahora nos vamos a ir, ok. Hasta la hora hemos conocido o aprendido alguien, ¿quién me puede decir?, para ir avanzando ¿Con qué no estamos quedando?

Alumno: Eh... hemos aprendido sobre... los... Incas.

Profesora: Ya, pero ¿qué?, específicamente.

Alumno: De don...de donde viven.

Profesora: Donde viven, ya. Daniel, te escucho a ti ahora.

Alumno (Daniel): De los signos, de los desastres, de los desastres naturales.

Profesora: El Dani está hablando otra cosa. Eh... ¿qué más?, aparte de donde vivían. Alondra... estás con la manito levantada.

Alumno (Alondra): De los Incas ¿su cultura?

Profesora: Su cultura, ya. Algo de su cultura también.

En relación con las opiniones, intervenciones y aportes del estudiantado, también se han presentado ciclos IRF iniciados por la observación e intervención de un o una estudiante luego de la lectura, como se puede constatar en el siguiente fragmento de la clase virtual de Ciencias Sociales de Francisca que comienza con una pregunta de alto nivel cognitivo de un alumno.

Alumno (Gaspar): Ehm... ellos además como él dijo, Riu dijo de su alimento, qué ¿cómo sacaban agua?

Profesora: ¿Qué cómo sacaban...? Ellos vivían en los valles, y los valles sacaban agua, recuerden que también se asentaron en la costa del Océano Pacífico, ¿ya?

Alumno: Ahí yo sé cómo se puede hacer.

Profesora: Así es que ellos no... a si bien estaban ubicados en lugares desérticos, también tenían que asentarse en lugares donde había agua, porque tenían que realizar sus cultivos, ¿ya? Lo mismo que los Maya y los Aztecas, ¿ya? Carlitos...

Alumno (Carlitos): Si quiere, si se quiere agua limpia de un lugar solo, se puede agarrar con algún cosito que se pueda pillar, lavarlo...

Profesora: Mhum.

Alumno (Carlitos): Y echarle el agua a fuego.

Profesora: Ah, mira, una técnica de sobrevivencia ya, mis niños. Ya, mis niños, vamos entonces para finalizar la clase, cortito vamos a ver un extracto de un, de un videíto, ¿ya? Y hoy día lo único que espero es que se hayan quedado motivado con esta nueva cultura que vamos a trabajar, cosa que la próxima clase comencemos mañana ya de lleno iniciando actividades, que nos permitan seguir descubriendo día a día esta civilización, ¿ya? Así es que los voy a dejar con un videíto a continuación y a las 11:45 se pueden ir desconectándose para que tengan su recreo, y luego se conectan a... Ciencias naturales. Ya, mis chiquillos... (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En el siguiente caso, nuevamente Francisca presenta un ciclo IRF iniciado por intervención y reflexión de una estudiante a partir del mapa mostrado luego de la lectura, considerando también lectura y comprensión de textos multimodales.

Alumna (Alondra): Tía

Profesora: Imagínate. Dime, Alondra

Alumna (Alondra): Es que me di cuenta de que donde usted puso la, la rayita.

Profesora: Ya.

Alumna (Alondra): Chiquitita, Chile que da cerca... Chile queda cerca como de los Incas.

Profesora: Claro que sí, Chile queda cerca de los Incas. ¿Con qué país nosotros asociamos a.... los Incas?

Alumno: América.

Profesora: ¿Qué país vecino está o vive, o vivieron los Incas?

Alumna: En los Mayas

Alumno: México

Profesora: ¿México?

Alumno (Carlitos): Perú

Profesora: Perú... ¿quién lo dijo por ahí?, Perú

Alumno (Carlitos): Yo

Profesora: Cuando nosotros hablamos de los Incas, podemos hablar del territorio de Perú, muy bien Carlitos. Y cuando hablamos de los Mayas y de los Aztecas, hablamos de México, hablamos de Guatemala. ¿Ya? mis chiquillos (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En cuanto al uso de textos multimodales en las actividades de mediación lectora, también hay interacciones IRF que se desarrollan en torno a preguntas sobre textos multimodales complementarios a textos leídos previamente. A continuación, se presenta un fragmento de la clase presencial de Ciencias Sociales de Francisca, quien plantea preguntas sobre una línea de tiempo, lo que implicó calcular por parte de los estudiantes para resolverlo.

Profesora: Entonces quiere decir que aquí nació en el año cero, nació Cristo. ¿Cierto? ¿Estamos todos mirando ahí en la línea del tiempo?, Que es una representación que nos ayud... nos ayuda a situarnos y a ver cuánto tiempo ha transcurrido. Y aquí, d. C. tenemos hasta el año 1200, que aproximadamente en el año 1200 d. C. se comenzaron a asentar o a establecer estos pueblos, o esta civilización en los pueblos que vimos más arriba. ¿Cuánto tiempo duraron?, ¿quién me puede decir cuánto duraron? Yo digo "duraron" pero todavía existen hace...

Alumna: Tía, yo sé.

Profesora: A ver... cuenta.

Alumno (Ámbar): Yo sé. Duraron 332 años.

Profesora: 332, ¿Cómo supiste?

Alumno (Ámbar): Porque si yo le agrego 300 a 200, o 3 a 2

Profesora: Ya, ya...

Alumno (Ámbar): Me da cinco.

Profesora: Ya.

Alumno (Ámbar): Y el 32 lo dejo al lado porque ese no... no va a afectar no va a afectar al ¿? el resultado, entonces después yo lo agrego y está completado.

Profesora: ¡Ah!!!, hiciste una operación matemática con una buena estrategia, ¿cierto? Eliminó los ceros por ahí, la Ámbar, y logró sacar la diferencia de 1532 a 1200, quiere decir que han pasado 332 años que pasaron, o sea 332 años, esta civilización vivir, ¿cierto? Sin problemas, o desarrollándose o creando, o poder eh... eh... avanzando en su cultura. Ahora, ¿qué pasó aquí en el 1532? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Por su parte, Katherine también trabajó con un texto multimodal, una ilustración, en el siguiente ciclo en clases presenciales de Ciencias Sociales.

Entonces, la mujer que ustedes están observando ahí del pueblo Yagan, ¿a qué se dedicaba? Manito alzada a ver...

Alumna: Aquí, tía.

Profesora: ¿A qué a qué se dedicaba?

Alumno: ¿La mujer?

Profesora: Sí.

Alumna: ¿A tejer?

Profesora: A ¿tejer?, ¿a qué más se dedicaba? Javier, ¿Qué están haciendo acá?, ¿qué estaba fabricando?

Alumno: Estaba fabricando ¿comida?

Profesora: No. Estaban fabricando... ¿qué cosa, Alejandra?

Alumna: Mmm, ¿canasto?

Profesora: Un canasto... para guardar sus productos, cierto. Estaban fabricando un canasto y acá dice: "La mujer del pueblo Kawésqar era encargada de la organización doméstica". ¿Qué más, Carlos, era encargada de la... de la... organización doméstica. ¿Qué dice ahí?...

Respecto de la aplicación de la información de los textos leídos para enfrentarse a situaciones de la vida cotidiana, en el siguiente ciclo de la clase de Lenguaje de Yessica, ella solicitó la identificación de las ideas más relevantes del texto informativo sobre un lugar para usar esa información en la vida cotidiana, concretamente, para viajar al lugar.

Profesora: Se olvidó, ya. Quiero que ustedes me digan chicos ¿están de acuerdo con eso?, ¿qué es la información más importante?, de donde dice: "Esta ubicado en la región de Magallanes en la Antártica Chilena" ¿Será esa la más importante?, para poder definir, porque tenemos que ir definiendo. ¿Qué me dicen ustedes?

Alumno 4: Sí, porque necesitamos lo... la ubicación o sino ¿cómo vamos a ir?

Profesora: Sino... ¿cómo vamos a ir?, y ahí está el porqué.

Alumno 4: ...A ninguna parte de nuestro país (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Asimismo, Yessica, en este caso, plantea una pregunta sobre la profesión de algunos de los involucrados en la noticia leída y, luego, manifiesta distintos ejemplos de posibles respuestas para orientar al alumnado, como se aprecia a continuación.

Profesora: Y ellos dos, ¿qué lo qué eran de profesión? ¿Cuál era su profesión? o ¿es su profesión? (Silencio corto) ... son carabineros, son... arquitectos...

Alumno. ¿Científicos?

Profesora: ¿Qué es lo que son?

Alumna: ¿Científicos?

Profesora: ¿Dice científico?, ¿encuentras la palabra científico ahí?

Alumna: Sí.

Profesora: A ver... ¿dónde está? La palabra científico. Dice que ahí desde un punto de vista abre fuentes de un punto de vista científico pedagógico. ¿Quiénes son los pedagogos?, ¿quiénes son los docentes?, ¿qué profesión son los pedagogos o docentes?, ¿ustedes saben?, ¿alguien sabe que es lo que son los docentes?, ¿no?... ¿de verdad que no? No hay nadie que me pueda aportar aquí.

Alumna: No.

Profesora: Aparte de Mariana, para ayudarle. Ya, miren... los docentes, niños, es un sinónimo de la palabra profesor. Los docentes... yo puedo... me pueden decir que yo soy una docente (la profesora 2) una docente. O puede decir que ella es una pedagoga, ¿ya?... o un profesor, es lo mismo (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Finalmente, también hay casos en que el ciclo IRF no se relaciona propiamente tal con el contenido u objetivo de la clase, pues se inicia para compartir las experiencias y emociones recientes de los estudiantes y motivarlos a expresarlas. Esto puede contribuir a establecer una relación de confianza con el estudiantado, formar comunidad con ellos y contenerlos en un periodo de emergencia. Así lo podemos observar en el siguiente ciclo de Daniela en Matemáticas.

Profesora: Vamos entonces, ya. Lee el texto lo más rápido que puedas a ver...

Alumno: Mi barba tiene tres pelos, tres pe ...tres pelos tiene mi barba, sino tuviera tres pelos ya no sería mi barba.

Profesora: Nombra un compañero.

Alumno: Alumno.

Profesora: Yiah, Rodrigo. Respóndenosen...

Alumno: ... ¿Pero qué tengo que hacer?

Profesora: ... ¿Qué situación?, ¿qué situación te acuerdas durante la última semana que te haya puesto un poquito triste?

Alumno: Cuando falleció mi abuelo.

Profesora: Hay algún... ya... esa fue una situación complicada, ¿verdad?

Alumno: Sí.

Profesora: Pero todo hay que superarlo, bueno. Sabemos que está en mejores manos así que vamos, ¿ya?... tire para arriba. Sigamos a ver... con el siguiente a ver... Carla... te toca a ti, ¿ya? Ahora tú tienes que leer el pequeño texto y después una vez que termines tu texto nombras a un compañero o compañera... ¿ya? Vamos... uno, dos, tres... (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En síntesis, en los ciclos analizados, es posible observar que hay un esfuerzo, por parte de los docentes, por superar las interacciones IRE que limitan el diálogo y la reflexión. Sin embargo, no alcanzan para ser ciclos dialógicos, aunque el esfuerzo es valorable, considerando la situación de pandemia y de clases en línea. Ciertamente, este tipo de interacciones constituyen un avance hacia la construcción progresiva de patrones discursivos más dialógicos para mediar la lectura en el aula escolar en distintas asignaturas. En general, esta clase de interacciones se usaron para desarrollar el léxico, trabajar los momentos de la lectura, activar conocimientos y experiencias previas, trabajar conceptos disciplinares, abordar textos multimodales, formular preguntas de alto nivel cognitivo, desarrollar dudas o reflexiones del estudiantado, ampliar el conocimiento sobre los textos y géneros discursivos, relevar los aprendizajes de la sesión y compartir emociones y experiencias con el alumnado. De hecho, esto es coherente con lo declarado por ellas y ellos en sus entrevistas.

1.3 Interacciones Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE)

Los patrones discursivos IRE para mediar las lecturas identificadas y analizadas, al ser los más frecuentes, fueron implementados por la totalidad del profesorado participante. Sin embargo, hay ciertos docentes que usaron este tipo de interacción con menor frecuencia en comparación con los y las demás, debido a que utilizaron más ciclos dialógicos e IRF. Este grupo de docentes está conformado por: Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico, Yessica en Lenguaje en 4º Básico, Mauricio en Lenguaje en 5º Básico, Gabriela en Religión en 6º Básico y Paula en Lenguaje en 3º Básico.

Con respecto a las maneras en que se presentan este tipo de interacciones, fue posible observar que son utilizadas con diversos fines que se explicarán a continuación.

En primer lugar hay ciclos IRE que interrogan sobre el autor del texto u otras obras, como en el siguiente ejemplo de una clase en línea de Mauricio en Lenguaje en 5º Básico.

Profesor: Muy bien, excelente. Richard Bach o Richard 'Ba-ch, se escribe Bach pero se pronuncia "Baj", muy bien gracias alumna (Profesor habla con su hija). Richard Bach entonces es un escritor de Estados Unidos, que como comentábamos él fue piloto y es el autor de varios libros que tienen que ver con... con el tema de la aviación, o que están relacionados con el aire como por ejemplo, Juan Salvador Gaviota. Que podríamos definirla como una especie de fábula moderna. Eh... alumno ¿averiguaste algún otro libro de Richard Bach? ¿tienes por ahí?, si no... si no pudiste averiguar e... se la pasamos a otro compañero la pregunta, ¿algún otro libro?

Alumno: Ilusiones, ilusión.

Profesor: Ilusiones... muy... muy... muy bien, Manuel, ilusiones es otro libro de... famoso de Richard Bach, ¿algún otro que tengas por ahí? (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Como podemos ver en el fragmento anterior, se identifican claramente los tres componentes clásicos del IRE: la pregunta del docente, la respuesta del estudiante y la evaluación del primero. Es por ello que este tipo de interacción, si bien es necesario en la interacción del aula, cuando es mayoritario, no promueve el diálogo y la participación del estudiantado, ya que el docente tiene total control de la información y un dominio del discurso que no posibilita la construcción colectiva de conocimientos a partir de las experiencias y fondos de conocimiento del alumnado. Tampoco permite la interacción entre pares y el desarrollo del habla exploratoria. Asimismo, este patrón representa el conocimiento y aprendizaje desde la dicotomía correcto-incorrecto, sin embargo, la articulación de aprendizajes de mayor nivel cognitivo y la elaboración profunda de conocimientos, es mucho más compleja, polifónica y social.

También, Katherine presenta un IRE de esta clase, donde interroga por el autor un texto informativo que se leyó en una sesión presencial de Lenguaje, con este fin formula varias preguntas seguidas para fomentar la participación del alumnado. Luego evalúa la respuesta y la explica, como se aprecia a continuación:

Profesora: Yiah. Muy bien. Entonces... luego tienen el desafío... dice: ¿Quién habrá escrito este texto informativo?... ¿quién habrá escrito este texto informativo?, ¿cuál será el autor?, ¿qué dice aquí?, ¿quién lo escribió?

Alumna: Dice Ministerio de Educación.

Profesora: Muy bien... Ministerio de Educación, ¿cierto? Este texto lo escribieron varias personas y esas personas pertenecen a... ¿qué decía, Ana

Alumnos (dos): Ministerio de educación.

Profesora: Ministerio de Educación, muy bien. Lo vamos a escribir aquí. Ministerio de... Educación, ¿ya? Se los voy a explicar a nuestro amigo, denme un segundo (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En el siguiente ciclo, también de una clase de Mauricio, él pregunta por la enseñanza que se puede extraer de la obra literaria y si bien evalúa la respuesta del estudiante, en su intervención a continuación, él da un espacio para reflexionar sobre esa respuesta y para que el resto del alumnado medite sobre ella y la relaciones con conocimientos previos, por lo que da la oportunidad de seguir la interacción con un ciclo más complejo, como se observa en el siguiente fragmento:

Profesor: Que esta por años.... María, te escuchamos. Una enseñanza que podamos sacar de este libro.

Alumna: Que nunca te rindas ni desvíes tu camino.

Profesor: Excelente, excelente, María, muy bien. Comentemos un poco lo que dice María, porque... a ver... veamos. Estamos hablando de una historia que se trata de unas gaviotas, entonces si uno dice: - pero esta historia también nos puede enseñar cosas a nosotros los seres humanos -, se dan cuenta que tiene la estructura de una fábula, de esas fábulas que empezaron a estudiar ustedes cuando estaban e... empezando a... a leer en primero básico, en segundo básico leyeron muchas fábulas. Que eran estas historias cortitas protagonizadas por animales y que siempre tenían una enseñanza al final ¿se acuerdan como se llamaba la enseñanza que dejaban las fábulas al final?, ¿alguien recuerda?, (silencio corto), ¿alguien recuerda cómo se llamaba la enseñanza que dejaba las enseñanzas las fábulas que ustedes leían cuando eran pequeños? (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Hay otro tipo de ciclo IRE en el que se formulan preguntas sobre lo que el alumnado observa en un experimento, como lo muestra en el siguiente fragmento de una clase en línea de Daniela en Matemáticas, donde analiza el concepto de simetría a través de lo que el alumnado observa en un espejo.

Profesora: Perfecto...ya, la primera pregunta a ver... Obsévala en un espejo, a ver... alguien que encienda su micrófono y me pueda responder ¿Qué es lo que observan ustedes cuando se observan al espejo?
Alumno: ¿El perfil de otra persona? (mamá) o de algo (hijo) o ¿de algo?
Profesora: Ya, el reflejo de la persona, de algo, de un objeto, muy bien. ¿Yíah? ¿Algo más que quieran agregar?
Muy bien... ah. Eso es lo que observamos en un espejo, ¿no cierto?... el reflejo (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En el siguiente ejemplo, también Daniela plantea una pregunta sobre una situación leída en Matemáticas y evalúa la repuesta como correcta. Al igual que el caso anterior de Katherine, formula varias preguntas continuadas para promover la participación del alumnado.

Profesora: ¿Por qué nada? Ya, nos sirve entonces para que cada vehículo... no cierto, tome su lado que le corresponda, pero esa línea ¿qué es lo que hace ahí?, ¿además de eso? ¿Por qué está justo al medio del camino?
Alumna: ¿Porque divide...?
Alumno: Porque son para...
Alumna: ... la calle?
Profesora: Bien. Divide no cierto... entonces nuestra calzada. Eso significa que nuestra calzada ¿cómo estará entonces?, por la... (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Nuevamente Daniela expresa una pregunta sobre una situación propuesta en clases de Matemáticas sobre el concepto de simetría. De este modo, explica más detalles de la situación, pregunta y evalúa positivamente la respuesta.

Profesora: Bueno... ¿qué es lo que hace este eje de simetría? Cuando hablamos de un eje de simetría no es más que una línea imaginaria, ¿ya?... que lo que hace es dividir la figura en dos partes de igual forma y también de igual tamaño, ¿ya? Ahora, si no es posible trazar una línea que divida la figura, ya sea en dos partes iguales entonces se dice que la figura es asimétrica, ¿ya? Si tenemos alguna figura en la cual no se pueda dividir en dos partes que sean iguales, eso entonces significa que es una figura asimétrica, ¿ya? Entonces ¿para qué nos sirve la... el eje de simetría?, ¿cuál es la función que cumple?
Alumna: Para dividir en dos (sin audio) ... iguales.

Profesora: Bien, para dividir la figura en dos partes iguales, ¿ya? Que tengan forma de... igual forma y de igual tamaño, ¿ya?... y cuando no se puede trazar esa línea imaginaria, ¿cómo se llama entonces?, ¿cómo sería la figura? (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Con respecto a la identificación de los tipos de textos y géneros discursivos, hay patrones IRE que interrogan sobre ellos, como en el siguiente ciclo de Yessica en una clase en línea de Lenguaje, donde pregunta sobre qué significa una de las características de la noticia y evalúa favorablemente lo contestado por el alumno y lo amplía, como se observa en el siguiente ciclo.

Profesora: A ver... Javiera, si te acuerdas con ese ejemplo que dio la profesora 2 ayer, o yo también lo di (me acuerdo) a ver... dígame. ¿Qué es ser objetivo?

Alumno: De que no se dan opiniones propias.

Profesora: ¡Muy bien!... estaba hablando de los piratas ayer la profesora 2, muy bien. E... no se dan opiniones propias. La noticia tiene que ser objetiva, es decir algo que yo puedo... que es lo que... sucedió. Yo no puedo dar opiniones sobre algo, sino que yo tengo que escribir tal cual son las cosas, de manera objetiva. No, que me gusta, que es lindo que... - no, yo recuerdo que usted tuvo la culpa -, no... eso no se puede hacer en un texto informativo., ¿ya? Súper, súper, súper. Entonces no nos olvidemos, las características que no se nos pueden ir de los textos informativos (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

De hecho, Yessica desarrolla ciclos IRE para que sus estudiantes identifiquen la estructura del texto leído y sus partes, luego de leer un texto expositivo en clases en línea de Lenguaje, como es posible apreciar en el siguiente fragmento.

Profesora: Ya. ¿Cuál sería esta parte?, a ¿cuál de todas estas corresponde?

Alumna: Em... ¿párrafo 1?

Profesora: Mira... después del título lo que viene.

Alumna: A... la introducción.

Profesora: Ya... no olvidarlo esta sería la introducción, ¿cierto?, chicos (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Yessica, también usa el ciclo IRE para anticipar y activar hipótesis sobre una noticia que leerán en la clase virtual de Lenguaje y relaciona la respuesta con el contenido visto en Ciencias Sociales, como se puede apreciar a continuación:

Profesora: Ya, ¿pero de qué se trata el texto?

Alumno: De alumnos cruzan los Andes, ¿a través del relato de dos expedicionarios?

Profesora: Muy bien... excelente, chicos... ¿ustedes recuerdan lo que es lo Andes? Estuvimos trabajando eso en historia, y estuvimos analizando unas imágenes. ¿Qué es lo Andes? (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

A continuación, Yessica prosigue con una interacción IRE en una sesión en línea, para continuar con la contextualización de la noticia y pregunta sobre cómo es el clima en la cordillera de los Andes y confirma la respuesta del alumno.

Profesora: Y tú ¿te acuerdas qué condiciones se dan en la cordillera?, ¿qué condiciones climáticas se dan en la cordillera?

Alumno: Sí.

Profesora: ¿Cómo era a ver...?

Alumno: Frío.

Profesora: Sí, es muy helado. ¿Cómo es el piso?, cómo es el piso? (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Por su parte, Gabriela también aplica un ciclo IRE para indagar sobre las características del género discursivo leído en una clase en línea de Religión, en este caso fue una parábola.

Profesora: Quién más puede decir otra cosa distinta? sobre las parábolas.

Alumno: Es como algo... bueno casi todo lo que dijo el Matías.

Profesora: Casi todo lo que dijo el Matías. Aquí... Matías.

Alumno: Hola. ¿Enseñanza?

Profesora: U... una enseñanza, muy bien, e... una enseñanza si pódh, una enseñanza. Lo más importante es que es una enseñanza (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

En el caso de este ciclo IRE, también Francisca formula preguntas, en clases a distancia de Ciencias Sociales, para indagar sobre los conocimientos previos de los estudiantes con el fin de anticipar una lectura sobre los incas. Para ello, muestra un video musical que tiene de fondo las ruinas de Machu Pichu, formula la pregunta y confirma la respuesta.

Profesora: ¿Han escuchado alguna vez esta canción?, o ¿quién ha visto alguna vez ese paisaje o ese lugar, si les parece familiar. Voy a solicitar que levante su manito... ¿ya?... con sus reacciones, por ejemplo... Ámbar, por favor coméntanos.

Alumna (Ámbar): Ehm...

Profesora: Y luego Vicente

Alumna (Ámbar): Yo... ese... es lugar yo... yo lo conozco, o sea no he ido pero sí me pare...si me parece familiar.

Profesora: Te parece familiar.

Alumna (Ámbar): Se llama Macchu Picchu

Profesora: Macchu Picchu se llama (tono de sorpresa agradable), yiah... Macchu Picchu. Gracias Ámbar. ¿Alguien conoce al grupo que canta...? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Hay otra clase de interacciones IRE que son confirmatorias de lo que se ha realizado o se ha leído en sesiones anteriores, como lo manifiestan en el siguiente ejemplo Katherine en una clase de Lenguaje.

Profesora: Bien... vamos a iniciar entonces la clase 34 de nuestro texto y lo vamos a hacer recordando el texto leído anteriormente en años anteriores ¿Cuál es el título del texto trabajado anteriormente.

Alumno: Los tesoros del arco iris.

Profesora: Muy bien, Javier. Los tesoros del arcoíris, Javier, cierto los autores Ramón Díaz Eterovic y Valentina Díaz Leyton, ¿cierto? Son los autores de este tema.

Alguien me puede decir ¿qué recuerda de Los tesoros del arcoíris? Catalina (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Mauricio, por su parte, también aplica este tipo de IRE confirmatorio en una clase a distancia, para indagar si el alumnado recuerda un personaje de una película vista por ellos y ellas que está relacionando con un texto.

Profesor: ¿Te acuerdas como era Veruca Salt?, ¿te acuerdas de Veruca Salt... que aparece...

Alumna 5: Veruca Salt., es la que... ¿a la que tenía un papá rico?

Profesor: Exactamente. Era la más ... mal criada de todas (Mauricio, Lenguaje, 5º 2021)

También, Mariana, despliega ciclos IRE para confirmar qué han entendido sus estudiantes en una clase en línea de Matemáticas, como se observa en el siguiente ejemplo:

Profesora: Ya... hasta ahí. ¿Qué han comprendido del lenguaje algebraico hasta ahí? A ver... si alguien me puede comentar. ¿Qué ha entendido? o si tiene alguna duda.

Alumno. La X es un número desconocido.

Profesora. Ya, la X es un número desconocido (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Ahora bien, Katherine, en la clase de Lenguaje presencial, formula una pregunta sobre el texto leído que vincula explícitamente lo aprendido en la asignatura de Ciencias Sociales, como se aprecia a continuación.

Profesora: Entonces, la pregunta es la siguiente, ¿qué pensaban los pueblos originarios (conectándolos con Historia) cierto, con los arcoíris? ¿Lo veían como algo negativo o como algo positivo?

Alumnos: (algunos) Positivo.

Profesora: Positivo, sí... cierto. Era algo positivo y en realidad cuando nosotros científicamente un arcoíris está formado cuando se forma... ¿por qué se forma? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En el siguiente ejemplo, Katherine, formula una pregunta inferencial sobre el texto leído en Lenguaje, que requiere el uso de los conocimientos previos trabajados en la asignatura Ciencias, para ser respondida por el estudiantado. Posteriormente, la evalúa positivamente y explica y amplía la respuesta dada por el alumno.

Profesora: Positivo, sí... cierto. Era algo positivo y en realidad cuando nosotros científicamente un arcoíris está formado cuando se forma... ¿por qué se forma?

Alumna: Con la lluvia y con el sol.

Profesora: Con la lluvia y con el sol, ¿cierto? Entran en contacto las gotas del agua con los rayos del sol ¿qué tipo de texto es? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En este caso de ciclo IRE en Lenguaje, Katherine también desarrolla la respuesta del estudiante, como en el caso anterior, pero su pregunta, al igual que en otras interacciones IRF descritas aplicadas por ella, apunta a interrogar sobre el lenguaje disciplinar y el metalenguaje gramatical en esta asignatura.

Profesora: Rocky, muy bien. Rafael... y eso que tú me dijiste... caballo, corazón, ¿qué tipo de sustantivo es? ¿Propio o común?

Alumno: Común.

Alumno: Común.

Profesora: Común, muy bien. Existen los sustantivos propios que tienen que ver con los nombres de las personas, los lugares y también los nombres de las mascotas (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Nuevamente, en el siguiente ejemplo, Katherine continúa el trabajo del léxico en Lenguaje y aplica un IRE para recordar el significado de una palabra en el contexto del texto leído, ya abordada en un ciclo IRF anterior.

Profesora: Ya. ¿Lo conectaste con el tema de ayudar?, ¿qué salía en el cuento de Blanca Nieves? ¿Sí?... siempre tenemos que ayudar a las personas ¿cierto? Y a propósito de este pintor, dice que pintaba con divinos colores. ¿Alguien se acuerda lo qué significa la palabra "divino"?

Alumno: Color hermoso.

Alumno: Hermoo.

Profesora: Hermosos eran los colores, eran divinos, preciosos, ¿cierto? Mauricio... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Mauricio, por su parte, también trabaja el léxico y para ello pregunta, en una clase virtual, sobre el significado de una palabra que apareció en el texto leído y, luego, confirma las respuestas de sus alumnas, como se muestra a continuación.

Profesor: Hablemos ahora acerca de un aspecto bien interesante de... de... de... esta... este fragmento que tuvieron que ver ustedes. En una parte se dice que la fábrica de chocolate se está subterránea, ¿qué quiere decir que algo sea subterráneo

Alumna 5: Que esté abajo de la tierra.

Alumna 2: ...Esta bajo tierra.

Profesor: Gabriela dice que está bajo tierra, Juana dice que está bajo tierra. Efectivamente está bajo tierra, subterráneo. Sub: quiere decir bajo, bajo. Por ejemplo. Cristina, ¿qué quiere decir. Sub-Marino... (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Asimismo, Mariana desarrolla ciclos IRE para indagar por el significado de ciertos conceptos disciplinares en el contexto de clases de Matemáticas, luego de leer un problema y resolverlo, así se observa en los siguientes fragmentos.

Profesora: Ya, lo anotamos entonces. ¿Qué significara la palabra “disminuido”?

Alumna: ¿Menos?, ¿se le resta?

Profesora: Se resta... ya. Voy en el número nueve... (expresión matemática) la diez. Cua... a la nueve no le puse número. La diez... entonces...” disminuido” significa resta. ¿Qué otra palabra me ... me podría indi... indicar que yo estoy restando? (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Profesora. Ya, perfecto. Nosotros en el vocabulario ya tenemos anotado... que lo que es el cuadrado (cuadrado) yo me imagino inmediatamente “el cuadrado” ... ¿qué dimensiones tiene el cuadrado?, tiene largo y tiene ancho... por lo tanto ¿qué número es el cuadrado?

Alumna: Dos.

Profesora: Dos, ya. El cuadrado quiere decir dos, lo guardo en mi mente (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Del mismo modo también lo aplica Daniela a continuación, en clases en línea de Matemáticas, dónde solicita a sus estudiantes la distinción de conceptos matemáticos.

Profesora. Mírenlo muy bien... ya. Mírenlo muy bien para que no se pierdan de lo que vamos a ver el día de hoy, ¿ya? Continuamos entonces... ustedes me podrían decir entonces ahora recordando lo que vimos la clase anterior ¿En qué se diferencia un círculo y una circunferencia ¿Quién me puede decir aquello?... (silencio corto) ... a ver, Carla. Tú me podrías decir con tus palabras ¿en qué se diferencia un círculo y una circunferencia, según lo que trabajamos la clase anterior?, o estuvimos ya viendo.

Alumna: La circunferencia es un lugar geométrico formado por todos los puntos X distantes de un punto de plan... de un plano.

Profesora: Ya. Bien. Eso es más o menos lo que vimos en forma técnica e... como una ya... más definido el concepto. ¿Y qué entendimos por círculo? Carla... ¿o qué entiendes tú por círculo? (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

Existen IRE que se plantean para explicar y ejemplificar las instrucciones al alumnado, como lo hace Paula en el ejemplo a continuación, donde explica cómo realizar una actividad sobre los textos leídos para identificar las características de los super héroes y relacionarlas con quien le corresponda. Cabe destacar que, en esta sesión, Paula consideró los fondos de conocimiento y preferencias lectoras de su estudiantado para seleccionar el tema de los textos leídos, lo que provocó un alto nivel de motivación en ellos y ellas.

Profesora: Muy bien, ahora vamos a tener que sacar nuestro destacador, el destacador porque vamos a tener que buscar, porque recuerden que colocaron anteriormente está perfecto. Habilidades, que todos tienen habilidades y que todos tienen intención de ayudar. Dice: “Lea la información número dos acerca de los súper héroes y anota en el recuadro a qué súper héroe corresponde”. Mira... ¿cuál sería este súper héroe?, tiene una armadura que le da posibilidad de volar, súper fuerza, rayo de energía, diversas armas de fuego láser entre otras habilidades. Busquemos ¿quién tenía esa... qué tenía una... a ver ¿cómo era? Una armadura ¿cuál era?

Alumno: Tía... es Ironman.

Profesora: Ya, entonces marcamos. Donde está esa parte lo vamos a remarcar, vamos a resaltar y dice... ¿de dónde empezó... aquí..., y viste una armadura. A ver ¿cómo es lo que dice aquí en el recuadro? Tiene una armadura, tiene una armadura, ¿dónde está ese texto?, porque tiene que estar justo. Ah... aquí sería, “tiene una armadura” vamos a subrayarlo entonces (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Con respecto a la formulación de preguntas, hay ciclos IRE que plantean preguntas inferenciales hipotéticas sobre el texto literario leído que requieren relacionar la información del texto con la realidad, como es posible observar en el siguiente fragmento de una clase de Lenguaje en línea.

Profesor: ...Acá en Charlie y la fábrica de Chocolates estamos en un mundo que es un poco fantástico, ¿se acuerdan por ejemplo del río... el río de chocolate dentro de la fábrica?, ¿ustedes creen que dentro de una fábrica de chocolate eso ocurre de verdad?

Alumna 2: No, no puede porque ¿cómo?... o sea se podría pero tiene que hacer un gran trabajo para hacer todo eso.

Profesor: Efectivamente. ¿Cómo será una fábrica de chocolate de verdad?, Javiera (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

El siguiente ejemplo de IRE es también de una clase a distancia de Lenguaje de Mauricio que no pregunta sobre el contenido o textos de la sesión, sino que se despliega para fomentar la lectura y preguntarle al estudiante si ha leído los textos que le ha recomendado y prestado en su tiempo libre. Cabe destacar, que en el video de Mauricio en su clase en línea, detrás de él se aprecia claramente una repisa, donde están exhibidos de frente libros como cómics y mangas, para así motivar a su alumnado con sus ejemplos y sus preferencias lectoras personales.

Profesor: Tanto tiempo, amigo, ¿cómo estás?

Alumno 6: Bien, uste

Profesor: Aquí estoy con mis cómics atrás ¿lo pueden ver?, ¿te leíste los cómics que te pasé?

Alumno: Sí, todavía los tengo ahí. Pero todavía...

Profesor: Excelente.

Alumno 6: Pero todavía no me leo lo que usted me dijo. Me empecé a quedar con el Batman, pe

Profesor: Pero quédatelo, pón.

Alumno 6: ¿Sí? Ha bueno... (sonríe) (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Así lo hace también Francisca en una clase en línea de Lenguaje, donde pregunta por qué es importante leer como un desafío, para premiar a quien mejor argumente y, de este modo, fomentar la lectura.

Profesora: Ya, ¿algo más?, no. Vamos alumno 2, un minuto. ¿Por qué es importante leer?

Alumno 2: Leer es fundamental para adquirir conocimiento, desde... nos enseñaron las letras..., ¿Tía me escucha?

Profesora: Muy bien.

Alumno 2: ¿Tía me escucha? Leer es fundamental para adquirir conocimiento, desde niños nos enseñan las letras hasta que aprendemos a leer y es así que nos acompañará toda la vida. También leer nos sirve para aprender palabras nuevas, y también mejorar la ortografía. Y con el hecho de saber leer, sabemos cualquier parte del mundo. Leer nos inspira y nos deja llevar la imaginación.

Profesora: Muchas gracias, Javier. Y el último participante del día de hoy, Mariana, un minuto ¿Por qué es importante leer, alumna 6? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En el siguiente ejemplo de Francisca, se puede apreciar un ciclo IRE donde se formula una pregunta inferencial sobre un texto expositivo acerca de los incas, leído en una sesión en línea en Ciencias Sociales, que requiere conocimientos previos para responderse. Sin embargo, la confirmación o evaluación de la profesora no es explícita o clara, sino que se infiere por la manera en que amplía la respuesta dada por la estudiante.

Profesora: Mhm, ¿Caminando?, y de ahí vamos a conocer cómo se llamaban estos personajes que recorrían estos Kapacñam o el Camino del Inca, ¿cierto? ¿Cómo lo hacían?, ¿cómo llevaban correspondencia y cómo se comunicaban, y comercializaban también. Que eso es súper importante...

Alumna: Con carretas.

Profesora: Y se dio en todas las culturas, recuerden que los caballos... ¿Quién... quién realizó el aporte de los caballos a las civilizaciones? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

También, se presentan ciclos IRE que formulan preguntas que solicitan establecer relaciones entre ideas del texto, pero lo interesante del que se muestra a continuación es que Francisca realiza la interrogante a partir de la lectura y observación de una línea del tiempo, un texto multimodal, en una clase en línea de Ciencias Sociales y, luego, evalúa la respuesta positivamente.

Profesora: Pero aquí de 1200 al 1500 están los Incas, ¿ya? Entonces... Aquí más abajito ... me hace algunas preguntas, ¿qué culturas andinas se desarrollaron A.C.?, ¿cuáles serían las culturas andinas mirando esta línea del tiempo? A ver Riu.

Alumno (Riu): Nazca.

Profesora: Nazca, ¿A. C.? Mira aquí está A. C. aquí mi chiquillo, mira. Ahí está, ahí nació Cristo. Ya, ¿cuáles serían las culturas Andinas que ... que estaban presentes antes de Cristo? Mira la línea del tiempo.

Alumno: El Chavin

Profesora: El Chavin, muy bien, muy bien ¿Y cuáles fueron las que... ehm... se establecieron D.C.? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Con respecto a los episodios después de la lectura, también se presentan interacciones IRE, como el siguiente, en el que Katherine pregunta sobre los roles del hombre y la mujer a partir de la lectura de un texto expositivo sobre los

pueblos originarios en clase presencial de Ciencias Sociales y, posteriormente, confirma las respuestas de sus estudiantes.

Profesora: Bien, pregunta entonces a partir de lo que leyó Alumna. Las tareas fuera de la Ruka ¿quién las realizaba?, curso completo, a ver...

Alumno: El hombre.

Profesora: ¡El hombre! Y ¿las tareas dentro de la Ruka?

Alumna: Yo. Las mujeres.

Profesora: Las mujeres, las mujeres realizaban ese tipo de tarea. ¿Qué más dice por aquí, Pedro?, cuente por favor (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Asimismo, Katherine, al igual en algunas interacciones IRF, también despliega ciclos IRE en Lenguaje, para que sus estudiantes aprendan a buscar en qué pasajes del texto pueden encontrar la respuesta a la pregunta realizada por la profesora, como se puede apreciar a continuación. Ella, en lugar de evaluar la respuesta, lee el fragmento dónde está la respuesta correcta para mostrarle a su alumnado dónde está.

Profesora: En Oceanía. Ok, vamos a ir al texto y ustedes me van a decir ¿en qué párrafo aparece esa respuesta?, en el primero, el segundo...

Alumno: Segundo.

Profesora: “El ave del paraíso vive solamente en Oceanía”, muy bien... tenemos la respuesta ahí... en el primer párrafo. ¿Ustedes saben e... qué es Oceanía?, ¿será un lugar, será un país, será un continente?, ¿qué será Oceanía, chicos? favor (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por último, existen otros ciclos IRE que son de orden más metacognitivo, como lo muestra la clase a distancia de Lenguaje de Yessica a continuación, quien pregunta a su alumnado para qué sirven ciertas estrategias de comprensión lectora que están aplicando. Ella confirma la respuesta de su alumno, pese a tener problemas de conexión durante la sesión.

Profesora: Con Rodrigo. Ya, dime, ¿para qué crees tú que sirve la estrategia de subrayar de un texto?

Alumno 1: Para mostrar la información que tiene que ver con cosas, ¿? hace otras cosas también.

Profesora: Mi amor, me puedes repetir se escucha un poquito cortado ¿Sirve para?

Alumno 1: Para destacar la información importante, tía.

Profesora: Muchas gracias. Sirve entonces, y aquí estaba ¿? un compañero. Sirve para (espéreme)... (pérdida de audio) información más importante. Muchas gracias, Rodrigo (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En suma, si bien es posible constatar que los ciclos IRE se utilizaron con varios propósitos y en distintas modalidades, de acuerdo con el momento de la lectura, el texto leído, el tipo de pregunta o la asignatura, también se observa que son más homogéneos que aquellos IRF y dialógicos, pese a ser los más numerosos y frecuentes. Esto demuestra cómo las interacciones IRE son más limitadas y menos variadas al reducir las posibilidades de participación discursiva del docente y el estudiante a roles muy definidos: indagador o interrogador, respondedor y evaluador o confirmador. Es por ello que sus posibilidades de construcción de aprendizajes y de lecturas en conjunto por parte del alumnado son más minoritarias y, en muchos casos, tienden a la reproducción del conocimiento. En los casos en estos ciclos tienden a desarrollar procesos cognitivos superiores y habilidades metacognitivas, lamentablemente se desaprovechan las oportunidades de continuar desarrollando la interacción y profundizar en la reflexión del estudiantado. Ahora bien, también es importante reconocer que para desplegar interacciones más complejas es necesario contar con tiempo,

recurso que a veces se ve limitado por la cantidad de estudiantes a quienes atender o por las presiones de cobertura curricular. Esto es más patente aún en el contexto de educación a distancia por la pandemia, pues los tiempos lectivos se vieron reducidos y, además, la situación en línea y los problemas de conexión a Internet limitaron la ejecución de patrones discursivos más sofisticados.

2. Tipos de ayuda para mediar la lectura

Con respecto a la frecuencia de uso de los tipos de ayudas para mediar la lectura por parte del profesorado, es posible constatar que predominan aquellas ayudas para ayudar a comprender (ayudas cálidas), con un 54,89% de los casos, por sobre el enseñar a comprender (ayudas frías) que presenta un 45,1% de los casos, como se advierte en la tabla.

Tabla 6. Frecuencia de los tipos de ayudas para mediar la lectura en las prácticas docentes

Tipos de ayudas	Frecuencia de uso	Porcentaje de presencia
Enseñar a comprender	106	45,106%
Ayudar a comprender	129	54,894%
No se observan	4 clases	-
Total ayudas	235	100%

Ciertamente, si se considera que en una investigación previa a la pandemia sobre las prácticas pedagógicas presenciales de profesorado de La Araucanía se observaron más ayudas cálidas (58,5%) que frías (51,5%) (Davison, Errázuriz, Fuentes & Cocio, 2021), en el contexto de esta investigación sería aún más presumible encontrarlas en abundancia, dada la necesidad de animar, motivar y acompañar al alumnado durante las actividades de lectura a distancia y en un contexto de emergencia sanitaria. además, mostrar y modelar estrategias de lectura concretas puede hacerse más complejo de lograr en la situación en línea. Sin embargo, si bien este grupo de docentes efectivamente mostró más ayudas cálidas que frías, también desplegó más ayudas frías que la evidencia señalada, lo que demuestra que probablemente tiene un mayor manejo y consciencia de los textos, lo que puede deberse a su carácter de profesores destacados. Es decir, el profesorado participante muestra un mayor equilibrio entre el ayudar a comprender y el enseñar a comprender que las docentes de estudio anterior mencionado, pues son capaces de realizar “una reflexión sobre los textos que nos lleva a identificar las ideas que contiene y las relaciones que cabe establecer entre ellas” (Sánchez et al., 2010, p. 323).

A continuación, se presenta una descripción de los tipos de ayudas para mediar la lectura analizados en las prácticas docentes observadas.

2.1 Enseñar a comprender

En primer lugar, las ayudas para enseñar a comprender identificadas y analizadas fueron aplicadas por todos los y las docentes, con diferentes frecuencias y en asignaturas determinadas. En concreto, la profesora que mostró más ayudas frías fue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, luego le sigue de cerca Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico, posteriormente viene Daniela en Matemáticas en 4º Básico, después Mauricio en Lenguaje en 5º y 8º Básico, posteriormente Yessica en Lenguaje en 4º Básico, Mariana en Matemáticas en 5º Básico y,

finalmente, Paula en Lenguaje e 3º Básico y Gabriela en 6º Básico Religión. En consecuencia, se observa que en las asignaturas más humanistas como Lenguaje y Ciencias Sociales se despliegan más este tipo de ayudas, aunque también se dan en menor grado en Matemáticas.

En cuanto a de qué manera se usan y desarrollan esta clase de ayudas, fue posible observar que son puestas en escena con varios objetivos que se describirán a continuación.

Por ejemplo, Mauricio, en una clase de Lenguaje en línea, despliega una ayuda para promover la construcción del significado de un concepto, desde el contexto del texto literario leído y desde una óptica disciplinar. Luego, el profesor confirma lo aportado por sus estudiantes y lo amplía, como es posible constatar a continuación.

Profesor: Avanzo un poco en una pregunta que habíamos dejado pendiente. La bandada lo destierra porque él no renuncia sus sueños. Javier dice que: “él quiso cumplir sus sueños”.

Alumno: Lo destierran.

Profesor: Y Felipe nos dice que... la bandada...

Alumno: Que lo desterraron.

Profesor: La Bandada lo destierra ¿De qué se trata esta suerte de destierro?, ¿qué es desterrar?

Alumno: Expulsarlo de... el grupo.

Alumno: Expulsaron del grupo.

Alumno: Lo expulsaron, tío.

Profesor: Expulsarlo del grupo, muy bien. Ricardo, ¿qué dijiste tú? Escuchemos a Ricardo, ¿qué es desterrar alumno?

Alumno: Expulsarlo del grupo.

Profesor: Expulsarlo del grupo, e... es como un castigo: - ¡te vas!, no puedes seguir siendo parte de nuestra bandada y te vas! -, o sea... como decía alumno al comienzo “cero apoyo” de la familia, entonces aquí ya empezamos a... a hablar un poco acerca de... de las enseñanzas que nos deja Juan Salvador Gaviota, ¿qué enseñanzas creen ustedes que se pueden sacar de este libro que está... (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Katherine, por su parte, también desarrolla ayudas para reflexionar sobre el léxico en Lenguaje, a partir del contexto del texto leído, como se aprecia en el siguiente fragmento.

Profesora: Entonces... en la oración divinos (siéntese Alumno). Cuando algo es divino ¿significa un solo color o ¿colores hermosos?

Alumnos (algunos): Colores hermosos.

Profesora: Colores hermosos, muy bien. porque si vuelvo a leer dice: “yo sé de un pintor gigante es de divinos colores “se fijan. Entonces ahí entendemos el significado de la palabra divino. Ya, y seguimos avanzando, voy a bajar acá en el texto... vamos a bajar, vamos a bajar la proyección aquí, entonces... la primera parte la vamos a leer todos juntos y las alternativas la leen ustedes sólitos (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En relación con el desarrollo del metalenguaje disciplinar, Katherine también promueve ayudas frías para identificar categorías gramaticales y aplicar el conocimiento sobre gramática en los textos leídos en Lenguaje y, así, profundizar la adquisición y uso del metalenguaje por parte de sus estudiantes, como se observa a continuación.

Profesora: Carla, ¿Todos estos sustantivos que están acá son propios o comunes?

Alumna: Propios.

Profesora: ¿Son los nombres de las personas que están acá?, y no ¿de las cosas?

Alumno: (Murmura como queriendo hablar).

Alumna: De las cosas.

Profesora: Ya. Son cosas por lo tanto son ... curso, ¿qué son?

Alumnos (Casi todos): Comunes.

Alumno: Sustantivos...

Profesora: Comunes.

Profesora: ¿Qué son?...

Alumnos (todos): Comunes.

Profesora: Comunes, son sustantivos comunes, de eso se trata entonces. Por lo tanto, les voy a proponer un desafío (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: "A una", muy bien, Daniel. Ahí dice que los colores describen como es el ave, ¿ya? Por lo tanto si describen ¿cómo se llaman ese tipo de palabras?, ¿quién lánh recuerda?, pueden activar su audio y responder. ¿Adjetivo?, ¿están de acuerdo? Javiera...

Alumno: Sí.

Profesora: ... y, Ignacio ¿Están de acuerdo? Con él.

Alumno: E... sí.

Alumna: ¿Atributo?

Profesora: Yiah... corresponden a un atributo, dice Daniela ...entonces si tú dices que son un atributo, estás en lo correcto. Pero ¿cómo se llaman esas palabras?, que son... que corresponden a... una descripción, a un atributo, a una característica. ¿Cómo se llaman?

Alumna: ¿Adjetivo?

Profesora: Adjetivo... muy bien. Son adjetivos, y ¿ustedes recuerdan que apellido le poníamos a este adjetivo?, le poníamos un apellido también. Habíamos dicho que después en cursos más grandes, después van a ver varios tipos de adjetivos, ¿ya?... por lo tanto, a este le poníamos aquí un apellido, decíamos que es un; voy a escribir aquí... adjetivo (la A ya estaba escrita, vamos a tratar de ponerla más cerquita ahí) un adjetivo ca... ¿quién se acuerda?, adjetivo... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En el siguiente caso, Daniela en Matemáticas, trabaja el lenguaje disciplinar en su asignatura, así explica los conceptos de un problema leído y pregunta cómo se expresa matemáticamente una operación.

Profesora: Ya. Tenemos incógnita menos 8, ahí estaría correcto, ¿no cierto? El número que es nuestra incógnita, yo puedo colocar una X, puedo colocar una A, cualquier letra. La palabra disminuido que ya me está indicando que hay una sustracción y las unidades en que voy a disminuir este número, que son 8 unidades, ¿ya? A ver... Daniel, lee la siguiente frase, a ver... la letra F, ¿qué dice?

Alumno: El doble de un número.

Profesora: Cómo lo expresarías tú, el doble de un número, a ver...

Alumno: Le sumaría.

Profesora: Le sumaría, ¿por qué le sumaría? ¿Cuál sería tú... tú expresión? Escrita... a ver., menciónamela a ver... (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

También, Mariana aplica ayudas frías para desarrollar y explicar el léxico especializado disciplinar durante la lectura de un problema en clases en línea de Matemáticas, como se aprecia en el siguiente ejemplo.

Profesora: Francisco, ¿en qué frase vamos?... ya tenemos un número, tenemos la... la segunda... la palabra “más”, también lo tenemos en nuestro vocabulario. La tercera dice: siete más un número (ya lo tenemos) la palabra “más”, ya lo tenemos también en nuestro vocabulario. El “doble” de un número, también la palabra “doble” lo tenemos. El “triple” de un número también está. Sí... Fabiola.

Alumna: El “cubo” de un número.

Profesora: El “cubo” de un número. ¿Qué significara la palabra “cubo”?

Alumno: ¿Cuatro?

Profesora: N... no.

Alumno: No sé.

Profesora: Y arriba, en la primera dice: el cuadrado de un número, y le puso X elevado a un numerito. Abajo dice: el “cubo” de un número, le puso X elevado a un numerito. ¿qué significa “cubo”, y qué significa “cuadrado”? El cubo... ¿por qué le puso X elevado a tres? ¿qué significa el cubo?

Alumno: ¿Tres veces X?

Profesora: Tres veces, el “cubo” significa tres. ¿Por qué?... porque el cubo tiene tres dimensiones, tiene largo, tiene ancho y tiene alto, esas son las tres dimensiones que tiene un Cubo. Porque un cubo es un cuerpo, ¿cierto?... que ocupa un lugar en el espacio. Tiene largo, tiene ancho y tiene alto, eso es un cubito, ya. Ustedes por ejemplo, el cubo Rubik tiene largo, tiene ancho y tiene alto, ¿cierto?... tiene tres mediciones por eso el cubo es tres... el cubo significa tres. Ahora... la otra palabra que yo le... la otra palabra que yo les dije era el cuadrado. Yo estoy anotando todo en el chat ¿qué significará cuadrado?... cuando dice el “cuadrado” de un número y le puso ahí... X elevado a un número (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Del mismo modo, Gabriela enseña a comprender, trabajando el léxico complejo que surge en las lecturas de la Biblia en las clases en línea de Religión, y resuelve las dudas utilizando el diccionario.

Profesora: Ya, búsquela, búsquela. “Irreprensibles”. Dice: “Hubo en los días de herodes...” (Herodes era un gobernador, un mandatario) rey de Judea. ¿De qué?... cuando hablo de rey de Judea y es un rey grande de Judea, ¿por qué? Porque este reino venía siendo el reino en este tiempo del imperio Romano, ya. “Un sacerdote llamado Zacarías” los sacerdotes por lo general venían de la casta (o en este caso) del linaje de Aarón, ¿ya? Por lo tanto ellos tenían que vivir en el templo, ellos tenían que hacer todo el procedimiento, holocausto, quemar incienso, e... expiación de los pecados y...

Alumno: ¿Qué nombre es “irrepiensión”?

Profesora: Sí, “irrepiensible” ¿Qué significa?

Alumno: Que no merece... represión o sea...

Profesora: ¿?

Alumno: ... Represión.

Profesora: Y ¿qué significa “represión”?

Alumno: No sé.

Profesora: ¡Ah!! a buscarlo... eso es lo bueno de buscar en el diccionario que uno va buscando otras palabras y se va añadiendo más vocabulario a uno; y va aprendiendo cosas nuevas. Y va hablando mucho mejor porque en veces tratamos de ocupar muchos modismos chilenos y... poco eh... poco lo eh... digamos poco lenguaje de que deberíamos ocupar siempre. Dice: Y... el lenguaje Bíblico es totalmente distinto a los libros seculares que uno ve. Dice: “Ambos serán justos delante de Dios, o sea que eran puros, eran limpios, Dios los miraba de esa manera. Y andaban irrepiensibles...” (Gabriela Religión, 6º, 2021).

Por su parte, también Francisca aplica ayudas frías para indagar en el significado del léxico más complejo o desconocido durante la lectura de un texto en clases en línea de Ciencias Sociales, como se observa a continuación.

Profesora: Gracias, Vicente. Dice que este es el imperio más extenso ¿Qué quiere decir que sea extenso?

Alumnos (Dos): Largo

Alumna: Largo

Profesora: Largoooo, y que más... y...

Alumna y Profesora (al unísono): Grande

Profesora: Cierto... gracias chiquillos. Muy bien.

Alumno: Ancho (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Francisca también aplica ayudas frías para trabajar el léxico disciplinar en clases de Lenguaje, en particular, el metalenguaje para referirse a los componentes del poema, como es posible constatar en el siguiente fragmento.

Profesora 2: ¿Cuatro qué?

Alumna: Cada estrofa tiene cuatro.

Profesora 2; ¿Cuatro qué?

Alumno: Líneas.

Profesora; Bien, Juan.

Profesora 2: ¿Y cómo se llaman esas líneas?

Alumno: Versos.

Alumno: Versos.

Profesora 2 y profesora: (Al mismo tiempo) Versos (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

El siguiente caso de Francisca en la clase de Lenguaje es particularmente interesante, pues aplica el enseñar a comprender y trabaja el léxico, a partir de la duda de un estudiante sobre una palabra, así, compara usos y acepciones coloquiales y formales de un término, según el contexto, y las raíces de las palabras.

Profesora Jefe: Ya. Ya mi chiquillo coloca atención. Eh...el... el balseo que tú te refieres es un modismo Chileno que no tiene que ver con esta palabra, ¿ya? Tú te estás refiriendo al... al... a lo... cuando una persona es “balsa”, pero eso es un lenguaje coloquial, ¿cierto? Aquí estamos hablando...

Profesora 1: Y se dice... tía. Y se dice...se dice “barsa”.

Profesora Jefe: También, ¿cierto?

Profesora 1: El que es “barsa”.

Alumna: Tía...

Profesora Jefe: Tampoco es “barsa”, porque la palabra raíz, a ver... ¿quién me puede decir cuál es la palabra raíz de “balseo” ?, que lo vimos la otra vez en la familia de palabras. ¿Cuál es la palabra raíz.

Alumno 4: Yo, tía.

Profesora Jefe: ¿Ah?

Alumna: ¿Balsa?

Profesora Jefe: ¿Ha?

Alumno: Yo.

Profesora Jefe: ¿Qué es una balsa?

Alumno 4: Es como un bote.

Profesora Jefe: Eso...

Alumna 4: Porque creo...creo que las almas tienen que tomar un bote para irse al otro mundo.
Profesora Jefe: Ya, por ahí va la cosa, ¿cierto? Entonces... si yo digo el “balseo”, ah... está historia no se va a tratar de una...de un alma que es patua, nooo, esto se va a tratar de las almas. Algo tiene que ver con una balsa, con un bote pequeño, ¿ya? Eso tiene que ser importante poder comprender lo antes de comenzar a leer. Ya, mis chiquillos, ojalá que haya quedado claro hijo, ¿ya? Vamos con el texto (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Asimismo, Francisca despliega ayudas para desentrañar el significado de palabras de léxico disciplinar de Ciencias Sociales al leer un texto expositivo, específicamente, palabras de la cultura inca y de la lengua quechua.

Profesora: ¿Qué es lo que son los Kapacñam?... a ver quién puede responder que son los Kapacñam ¿Qué es el Kapacñam?

Alumno (Diego): Camino del Inca

Profesora: Lo leyó el Martín ¿Quién?

Alumno (Diego): Camino del Inca

Profesora: Gracias, Diego, es el camino del Inca, que crearon una extensa red de caminos. O sea caminitos para que puedan pasar las personas, ¿existían autos en ese tiempo, camiones, buses? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Continuando con el fragmento anterior, Francisca también presenta otro tipo de ayudas para enseñar a comprender como establecer relaciones y comparaciones entre el momento histórico en que vivieron los incas y el momento actual en que vivimos; de modo de fomentar que sus estudiantes formulen inferencias e hipótesis y vinculen el contenido con conocimientos previos, como se observa en el siguiente fragmento.

Profesora: Gracias, Diego, es el camino del Inca, que crearon una extensa red de caminos. O sea caminitos para que puedan pasar las personas, ¿existían autos en ese tiempo, camiones, buses?

Alumnos (Algunos): No

Profesora: Por lo tanto, ¿cómo... cómo creen ustedes... ni siquiera sin saber y (sin ver el contenido)? Pero ¿cómo creen ustedes que se trasladaban?

Alumno: A pie

Profesora: Mhm, ¿Caminando?, y de ahí vamos a conocer cómo se llamaban estos personajes que recorrían estos Kapacñam o el Camino del Inca, ¿cierto? ¿Cómo lo hacían?, ¿cómo llevaban correspondencia y cómo se comunicaban, y comercializaban también. Que eso es súper importante...

Alumna: Con carretas.

Profesora: Y se dio en todas las culturas, recuerden que los caballos... ¿Quién...quién realizó el aporte de los caballos a las civilizaciones?

Alumno: ¿Los Españoles?

Profesora: Los Españoles... ¿cierto? Entonces estas civilizaciones antes de que llegaran los Españoles no conocían los caballos, ni las carretas. Nada de eso, ¿ya? Ya mis niños, vamos continúa Carlitos, Urrutia. Carlitos... ¿puedes seguir hijito, leyendo?... ¿a dónde quedo?... aquí parece. “Este sistema” ... aquí...ahí, Carlitos (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En la misma clase de Ciencias Sociales en línea de Francisca, ya mencionada, ella proyecta un mapa de América y, a través de su observación por parte de sus estudiantes, promueve que establezcan relaciones entre el texto expositivo

ya leído sobre los incas y formulen inferencias a partir de este texto multimodal y sus imágenes. De este modo, facilita la ubicación geográfica de las civilizaciones, desde una perspectiva más disciplinar, como se aprecia a continuación.

Profesora: ¿Quién puede hacer un comentario de lo que está observando en el mapa, a ver..., ¿qué podemos concluir en el mapa? Mirando el mapa... a ver, Miguel Ángel, Alondra, Daniel.

Alumno: Tía, ¿está Chile ahí?

Profesora: Sí pöh. Chile está acá mira... ¿lo ves?

Alumno: Tía, vemos a los Incas, los Mayas y los Aztecas.

Profesora: Y los Aztecas. Mira... Chile está aquí...hasta ahí más o menos. Ese es Chile.

Alumna (Alondra): Tía

Profesora: Imagínate. Dime, Alondra

Alumna (Alondra): Es que me di cuenta de que donde usted puso la, la rayita.

Profesora: Ya.

Alumna (Alondra): Chiquitita, Chile queda cerca... Chile queda cerca como de los Incas.

Profesora: Claro que sí, Chile queda cerca de los Incas ¿Con qué país nosotros asociamos a.... los Incas?

Alumno: América

Profesora: ¿Qué país vecino está o vive, o vivieron los Incas?

Alumna: En los Mayas.

Alumno: México.

Profesora: ¿México?

Alumno (Carlitos): Perú

Profesora: Perú... ¿quién lo dijo por ahí?, Perú

Alumno (Carlitos): Yo

Profesora: Cuando nosotros hablamos de los Incas, podemos hablar del territorio de Perú, muy bien Carlitos. Y cuando hablamos de los Mayas y de los Aztecas, hablamos de México, hablamos de Guatemala. ¿Ya?, mis chiquillos (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

De hecho, en el siguiente ejemplo de la clase de Ciencias Sociales de Francisca, ella estimula la formulación de hipótesis por parte de su alumnado, a partir de la lectura realizada y de las consultas de sus estudiantes, aprovechando así su participación.

Alumno (Gaspar): Ehm... ellos además como él dijo, Riu dijo de su alimento, qué ¿cómo sacaban agua?

Profesora: ¿Qué cómo sacaban...? Ellos vivían en los valles, y los valles sacaban agua, recuerden que también se asentaron en la costa del Océano Pacífico, ¿ya?

Alumno: Ahí yo sé cómo se puede hacer.

Profesora: Así es que ellos no... a si bien estaban ubicados en lugares desérticos, también tenían que asentarse en lugares donde había agua, porque tenían que realizar sus cultivos, ¿ya? Lo mismo que los Maya y los Aztecas, ¿ya? Carlitos...

Alumno (Carlitos): Si quiere, si se quiere agua limpia de un lugar solo, se puede agarrar con algún cosito que se pueda pillar, lavarlo...

Profesora: Mhum.

Alumno (Carlitos): Y echarle el agua a fuego.

Profesora: A mira, una técnica de sobrevivencia ya mis niños. Ya mis niños, vamos entonces para finalizar la clase, cortito vamos a ver un extracto de un, de un videíto, ¿ya? Y hoy día lo único que espero es que se hayan quedado motivado con esta nueva cultura que vamos a trabajar, cosa que la próxima clase comencemos

mañana ya de lleno iniciando actividades, que nos permitan seguir descubriendo día a día esta civilización, ¿ya?
(Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Asimismo, la estrategia de promoción de la formulación de hipótesis a partir del texto leído también es aplicada por Katherine en su clase de Ciencias Sociales para enseñar a comprender, como se aprecia a continuación. Ella estimula la comparación entre la situación actual de agricultura y alimentación y aquella de los pueblos originarios.

Profesora: Les voy a dar un ejemplo para acotarlo. Antiguamente los pueblos originarios ¿desarrollaban la agricultura?

Alumno: Sí.

Alumno: Sí.

Profesora: Y ¿ahora?

Alumno: No.

Profesora: Sí... pero ¿cuáles creen que es lo diferente? Y está es la última pregunta. ¿cuál creen que es la diferencia entre las ¿? que cultivaban antes y la que cultivan ahora?

Alumna: Ehhh...

Profesora: Ya. Y ¿actualmente necesitamos comidas para vivir? Ya, tenemos los elementos esenciales que permanecen... Isabel (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

También hay tipos de ayudas frías que apuntan a identificar los géneros discursivos, sus propósitos y estructuras, como se puede apreciar en el siguiente fragmento de Katherine en Lenguaje, donde pregunta cuál es el tipo de texto que sus estudiantes leyeron y, a través de sus preguntas, orienta la construcción colectiva de la respuesta.

Profesora: Pregunta entonces niños a partir de esta lectura, este tipo de texto que les habla del arco iris ¿qué texto es?, ¿qué tipo de texto le... conté... le leí hoy día, Levanten las manitos a ver...

Alumno: Informativo:

Profesora: Informativo. ¿Los de más están de acuerdo en que es informativo?

Alumna: Sí eh...

Profesora: ¿Por qué? Mano alzada... mano alzada, ¿por qué es informativo?... Felipe.

Alumno: Porque está diciendo que los in... que... que estaba diciendo el libro que había una olla al final del arco iris.

Profesora: Ya. Ese era un dato... ¿cierto? ¿Qué otra situación les hace pensar a ustedes que es informativo. A ver... ¿qué manos hay? Magdalena, había levantado la mano también, ¿por qué es informativo?, ¿cómo son los hechos?

Alumna: Mmm, que siempre al final del... arco iris nos deja regalos.

Profesora: Ya. Esto estaba en el texto que leímos la clase pasada, pero estos hechos de la explicación del arco iris ¿lo inventaron?

Alumno: No.

Profesora: ¿Son hechos reales?

Alumna: Sí.

Alumnos (dos): Sí.

Profesora: ¿Y cómo son los hechos de un texto informativo? ¿Inventado o es real?

Alumno: Real.

Alumna: Real.

Profesora: Reales muy bien. Entonces en la línea que dice: ¿Qué tipo de texto es?, ¿qué le vamos a escribir?, ¿qué tipo de texto es?

Alumnos (algunos): Informativo.

Profesora: Informativo. Muy bien ahí escrito en la línea que les aparece a ustedes ahí. Aquí está... "informativo" vamos escribiendo aquí... ahí... in-for-ma-ti-vo (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Incluso, en el siguiente fragmento, Katherine resuelve la duda de los estudiantes y esclarece las diferencias y características de dos textos leídos en clases.

Profesora: Muy bien... en cambio aquí estamos un poco confundidos entre cuento y leyenda... ¿ya? Chicos... las leyendas, ¿ustedes saben cuál es la diferencia con los cuentos?

Alumna: Sí.

Alumna: Sí, sí.

Profesora: ¿Cuál es la diferencia?, Daniela.

Alumna: Que los cuentos no son...

Profesora: Fuerte, por favor.

Alumna: Que los cuentos no son reales.

Profesora: Yíah... los cuentos no son reales, son ficticios... ¿cierto?, y ¿las leyendas?, ¿se basan en hechos reales?

Alumna: Sí.

Profesora: Están basadas, basadas... ¿cierto? En un hecho real, pero intentan explicar algo. Las leyendas intentan explicar los fenómenos, ¿ya? Bien vamos a continuar con las trabajando en las siguientes clases con este tipo de textos, con las leyendas... ¿ya? Ahora... pregunta: ¿Qué intenta explicar está leyenda... aquí?, ¿que querían explicar? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Así también lo hace Francisca en el siguiente ejemplo, donde diferencia la leyenda del mito en clase de Lenguaje en línea.

Profesora Jefe: Sí, pero es súper importante que no confundamos los textos chicos, ya. Porque ya tenemos claras cuales son las definiciones de que es un mito. Y acá no tenemos que quedarnos con esto. ¿Participa algún dios o semi dios, o personaje extraordinario? El barquero no era un dios un mito, las almas tamb... o sea no eran un... un... un he... un héroe por ejemplo, o un ser sorprendente. Sino que eran personas... personas comunes, ¿ya?... comunes que vivían en el cotidiano en el día a día. ¿Cómo ¿? un barquero lo encontramos en Chiloé?, ya. Y otra cosa importante que nos ayuda a definir que es un mito y que es una leyenda siempre va a ocurrir en un lugar real, si yo pienso en el Caleuche voy a acordarme al tiro de Chiloé también. Si yo pienso por ejemplo en el... e.... chupa cabra...

Alumno 4: Tía.

Profesora Jefe: ...Voy a pensar que esto ocurrió en la zona central de Chile, ¿cierto?... en los campos. Yo sé que el lugar existe es real, pero no está comprobado. Ok, que es un hecho real. Ahí nos quedamos. Ok, chiquillos (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En la misma línea del ejemplo anterior, Katherine profundiza en el conocimiento de lo impreso por parte de sus estudiantes y les pregunta quién es el autor del texto leído, como se aprecia a continuación.

Profesora: Yíah. Muy bien. Entonces... luego tienen el desafío... dice: ¿Quién habrá escrito este texto informativo?... ¿quién habrá escrito este texto informativo?, ¿cuál será el autor?, ¿qué dice aquí?, ¿quién lo escribió?

Alumna: Dice Ministerio de Educación.

Profesora: Muy bien... Ministerio de Educación, ¿cierto? Este texto lo escribieron varias personas y esas personas pertenecen a... ¿qué decía, Isabel?

Alumnos (dos): Ministerio de Educación.

Profesora: Ministerio de Educación, muy bien. Lo vamos a escribir aquí. Ministerio de... Educación, ¿ya? Se los voy a explicar a nuestro amigo, denme un segundo (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Asimismo, Katherine, en el siguiente ejemplo, también desarrolla ayudas frías para promover que sus estudiantes aprendan a identificar dónde está la respuesta a una pregunta en el texto leído, es decir, trabaja la estrategia de lectura de localizar la información explícita en el texto desde un foco disciplinar.

Profesora: ¿Sí?, ya estamos por terminar. ¿Por qué se sintieron tristes? Revisamos la actividad entonces ¿Por qué se sintieron tristes las mariposas?, ¿por qué se sintieron tristes las mariposas?

Alumno: Porque que nnn e... sus alas no tenían colores.

Profesora: ¿Están de acuerdo?, Que porque sus alas no tenían colores. Patricio, tú podrías pasar a la pizarra y donde dice que por eso estaban tristes las mariposas, subrayen toda la oración... yíah. "Las Mariposas se sintieron tristes porque sus alas estaban descoloridas", ¿en qué párrafo aparece?, ¿primero, segundo o tercero?

Alumno: En el segundo.

Profesor: En el segundo párrafo, ahí está la información. Muy bien, entonces ahora vamos a trabajar en la segunda pregunta, por favor. Lectura... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En el siguiente ejemplo, Katherine también aplica la ayuda fría de localizar la información explícita en el texto desde una perspectiva disciplinar, solicitando a sus estudiantes que subrayen la información de texto.

Profesora: Ya, vamos a seguir avanzando... vamos a bajar acá denme un segundito y vamos a bajar. E... por favor, Daniel, ¿puede leer la siguiente pregunta?, ¿qué dice la pregunta de la actividad 4?

Alumno: ¿Dónde vive el ave del paraíso?

Profesora: Bien, ¿dónde vive el ave del paraíso?, por favor no lo respondan fuerte. Marquen con una X, con un tick la opción correcta. Pero además de marcarla acá, busquen el texto ¿dónde está esa respuesta?, subrayen... vamos a utilizar esa estrategia de subrayar en el texto, ¿ya? Entonces la pregunta es: ¿dónde vive el ave del paraíso?, tienen que leer las tres opciones que hay y buscar el resulta... el (perdón) la respuesta aquí en el texto. Cuando esté listo vamos a compartir... la respuesta, por favor un dedito arriba cuando terminen la actividad... (silencio corto) ... listo, Diego, Isabel, esperamos a Pedro... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Otra clase de estrategia que contribuye a enseñar a comprender los textos es promover la síntesis o resumen de lo leído e identificar sus ideas principales. Esto es justamente lo que se aprecia en el siguiente ejemplo en clases de Ciencias Sociales de Francisca, donde se le solicita a un estudiante resumir el fragmento leído en un texto expositivo. Además, Francisca busca que el estudiante aplique la estrategia de comprensión lectora de parafrasear con sus propias palabras lo que entendió del texto, luego de constatar que su alumno respondió literalmente, porque estaba leyendo la información en lugar de reformularla y reconstruirla.

Profesora: ¿Felipe? Lo podrías explicar ahora con tus palabras lo que acabas de leer, hijo. Como un resumen breve ¿De qué trato lo que leíste?

Alumno (Felipe): Que se encuentran climas tropicales, templados...

Profesora: Ya...

Alumno (Felipe): Desérticos y fríos.

Profesora: Ah... que hay distintos climas, ¿ya?

Alumno (Felipe): Sí.

Profesora: Ya, ¿qué más entendiste? Con tus palabras.

Alumno (Felipe): “Que el desarrollo alcanzado por esta civilización fue interrumpido de modo abrupto (sonriendo) por la llegada...”

Profesora: (Riendo, se da cuenta que lee) Ya... ya lo estás leyendo. Cuando yo les diga, les pregunte “con sus palabras” es lo que se acuerden, lo que entendieron no máh chiquillos, ¿ya? Para ver si lo que estamos leyendo también lo estamos comprendiendo, eso es súper, súper importante también. Gracias, Felipe. Listo... entonces Feli... eh... Martín Vergara continua... “Los Incas llamaron” aquí por favor... (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Ciertamente otro tipo de ayuda que contribuye a la comprensión de los textos es activar conocimientos previos y establecer relaciones entre este y el conocimiento aportado por el texto leído, como lo hace Katherine a continuación en la clase de Lenguaje.

Profesora: “El ave del paraíso vive solamente en Oceanía”, muy bien... tenemos la respuesta ahí... en el primer párrafo. ¿Ustedes saben e... qué es Oceanía?, ¿será un lugar, será un país, será un continente?, ¿qué será Oceanía, chicos?

Alumna: Un continente.

Profesora: Un continente, ¿cómo que se llama nuestro continente? El continente donde esta nuestro territorio... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Del mismo modo lo hace Francisca en el siguiente ejemplo en clases de Lenguaje, donde aprovecha las experiencias previas de los estudiantes que estuvieron en el lugar que menciona la leyenda leída.

Profesora Jefe: Amanda, ¿te puedo hacer una pregunta? ¿Y qué pasa con el lugar? Tú conoces Chiloé, tú me dijiste que habías ido, y Cucao es... es... es un lugar real, existe.

Alumna 5: Sí.

Profesora Jefe: Ok. Las balsas también existen en Cucao porque es la forma que usan para trasladarse, eh... y ahí yo te increp... o sea te... te trato de colocar una idea distinta, para que tú me justifiques y me digas: - A tía, pero también te encuentro razón -. ¿Me entiendes?, ¿qué pasa con eso que te acabo de decir?, que es real, que yo sé que existe porque yo he ido a Cucao y es un lugar real.

Alumna 5: Pero de lo que yo hablaba era de la historia, porque yo sé que el lugar es real.

Profesora Jefe: Ya. Perfecto.

Alumna 5: De lo que no existen, yo hablaba de la historia. De los fantasmas, a donde iban.

Profesora 2: Entonces en est... ¿entonces podemos decir, Amanda, que esta leyenda contiene información real, y que demás cuenta hechos que no se pueden comprobar? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

También, en el siguiente fragmento, Francisca activa los conocimientos previos de sus estudiantes y formula una pregunta para promover la formulación de inferencias para comprender más profundamente el poema leído en Lenguaje.

Profesora: Espera un poquito Alumno. A... alumna. Cuando yo encuent... ¿en qué momento del día puedo encontrar el rocío? Rocío.

Alumna: ¿En la mañana? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Katherine nuevamente aplica otra estrategia para enseñar a comprender que consiste en andamiar la secuenciación lógica y el orden cronológico de acontecimientos ocurridos en un texto, como se observa en el siguiente fragmento de una sesión de Lenguaje en línea.

Alumna: Recuerda... ¿cómo cultiva... cultiva plantas el ave del paraíso? Observa las imágenes y ordénalas escribiendo uno, dos y tres.

Profesora: Muy bien... entonces ustedes van a ordenar cronológicamente que es lo que ocurre primero, segundo y tercero. Pero vamos a utilizar la misma estrategia, vamos a buscar en el texto la respuesta, ¿ya?... ustedes saben que esta respuesta aparece en el texto. La vamos a buscar, ¿ya?... y vamos a subrayar desde donde podemos guiarnos para responder esta pregunta. Lo mismo de adelante, cuando estén listos levantan su dedito o un emoticón para que podamos revisar. Bien... ¿listo? Fernando, ¿está subrayado?, ¿cierto?

Profesora: Sí, aparece el orden, miren voy a destacar aquí, aparece el orden (esperen un segundito) aquí aparece el orden. Lo primero que hace es... ¿qué es lo primero que hace, Felipe?

Alumno. Es recolectar las frutas y luego...

Profesora: Ok..., ok recolectar las frutas. Cata, ¿qué es lo segundo que hace?, después que las recolecta ¿qué hace?

Alumna: Las... seca... las deja seca.

Profesora: Muy bien. Y al final... ¿qué hace, Juan? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por su parte, Paula, aplica el enseñar a comprender para que sus estudiantes aprendan a identificar las relaciones causa-efecto, luego de leer una noticia en clases de Lenguaje, como se ve continuación.

Profesora: ¿Con un tick? Porque nos ayuda entonces que nos diga las palabras claves de causa y efecto. Para saber reconocer cual es una causa y cuál es la consecuencia. La marcamos con un clic ¿Me ayudas a ver la causa-consecuencia de la imagen de la noticia? ¿Me ha ayudado a saber la consecuencia o la causa de... de la noticia? ¿?... ¿qué creen ustedes?, ¿qué crees tú mi amor?... ¿?... ¿para saber la causa-consecuencia? Sí, podrías relacionar la causa o la consecuencia ¿? imagen.

Alumna: Sí.

Profesora: Ya... que nos cre... ¿qué crees tú?, Carlos, ¿te sirve ver la imagen, para reconocer la causa y el efecto de... de la noticia?

Alumno: ¿?

Profesora: Esta imagen si ustedes miraran esta imagen, ¿podrían al ver esta imagen saber cuál era la causa o le... o la consecuencia de la noticia?, ¿podrías saberlo con solo ver el dibujo, o necesitaba leer toda la noticia?

Alumno: Necesitábamos leer toda la noticia porque con una imagen... ¿? ...

Profesora: Sí... (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Por último, también se presentan ayudas para enseñar a comprender que apuntan a reflexionar metacognitivamente sobre la utilidad y el fin de aplicar ciertas estrategias de comprensión lectora cuando se leen los textos, como lo hace Yessica en la siguiente clase a distancia de Lenguaje.

Entonces... dijimos que el objetivo de nuestra clase entonces es aprender a subrayar o resaltar la información relevante de un texto, es decir vamos a trabajar con un texto, ¿ya?

Entonces... vamos a partir con algunas preguntas, dice: "reflexionemos y aquí vemos nuestros conocimientos", entonces voy a partir viendo que es lo que ustedes comprendan con respecto a la siguiente pregunta ¿para qué creen que sirve la estrategia de subrayar las partes de un texto?, La segunda pregunta, dice: cuando leen ¿saben qué parte tienen que subrayar? y ¿por qué? Entonces ahora yo voy a achicar mi pantalla para poder plasmar aquí las respuestas que ustedes me puedan dar, ya. Y en esta parte les voy a pedir que quien desee responder active su audio, por favor para poder trabajar en esta partecita. Entonces, la pregunta es: ¿para qué creen que sirve la estrategia de subrayar las partes de un texto? Por favor activen su audio porque no lo veo. Dígame no más... ¿quién es?, Con quién estoy hablando?

Alumno 1: Tomás.

Profesora: Ya, Tomás, dime, ¿para qué crees tú que sirve la estrategia de subrayar de un texto?

Alumno 1: Para mostrar la información que tiene que ver con cosas, ¿? hace otras cosas también.

Profesora: Mi amor, me puedes repetir se escucha un poquito cortado ¿Sirve para?

Alumno 1: Para destacar la información importante, tía.

Profesora: Muchas gracias. Sirve entonces, y aquí estaba ¿? un compañero. Sirve para (espéreme)... (pérdida de audio) información más importante. Muchas gracias, Tomás. Hay alguien más que quiera apoyar o.... a la respuesta que nos ayudó a dar alumno 1. Si hay alguien más sólo active su audio y dígame su nombre. (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En suma, se constata que las ayudas frías se usan para ciertos propósitos más generales o más disciplinares, más cognitivos, textuales o más metacognitivos. Sin embargo, son usadas de manera consistente solo por algunas/os docentes y predominan más en las asignaturas de Lenguaje y Ciencias Sociales, como se mencionó anteriormente. Asimismo, las estrategias para ayudar a comprender más frecuentes son aquellas que desarrollan el léxico, orientan la formulación de inferencias e hipótesis, activan conocimientos previos, establecen relaciones e indagan en el tipo de género discursivo y sus características. Ciertamente, también se observa que aquellos/as docentes que aplican sostenidamente este tipo de estrategias presentan una clara consciencia del texto, pues lo conocen muy bien, y lo orientan disciplinalmente para construir aprendizajes de la asignatura.

2.2 Ayudar a comprender

En una primera aproximación, es posible señalar que este grupo de docentes, al momento de mediar una lectura, despliegan diversas estrategias asociadas al ayudar a comprender y con distinta frecuencia. Como se detalla en este análisis, estas estrategias son: formular diversos tipos de preguntas; brindar refuerzos positivos tanto a los estudiantes como para relevar la motivación por la lectura; establecer vínculos entre los textos y el entorno de los estudiantes; y finalmente, propiciar el desarrollo de actividades.

Con respecto a la frecuencia de uso de las ayudas frías por parte del profesorado, el docente que mostró más ayudas de esta clase fue Mauricio en Lenguaje, luego le sigue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales, posteriormente viene Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales y, finalmente, Daniela en Matemáticas y Gabriela en Religión.

Por otro lado, si bien la frecuencia de uso de este tipo de ayuda fue de un 54,89%, es conveniente precisar que de acuerdo con las asignaturas, se constató un predominio del ayudar a comprender en Lenguaje, luego en Historia, Matemáticas y Religión. Este último, puede ser considerado como un resultado esperable, dado que tanto en Lenguaje como en Historia, son más frecuentes las oportunidades para leer y trabajar en clases con diversos tipos de textos.

Por último, es necesario señalar que la mayoría de las clases analizadas corresponden a clases a distancia, y en un número menor, a clases presenciales. Por lo tanto, esta variable será considerada al momento de presentar la síntesis final de todo este análisis.

En primer lugar, respecto de las actividades puntuales que se proponen para facilitar la lectura, uno de los casos seleccionados corresponde a una de las clases de Lenguaje a distancia que hizo Mauricio. En ella, se aborda la novela *Juan Salvador Gaviota*. Para favorecer la motivación hacia la trama, este docente explica algunas claves de lectura, asociadas a otros títulos de este escritor y su referencia a la libertad, para luego propiciar un diálogo.

Profesor: Alas para vivir, se dan cuenta que se refleja lo que estamos hablando, que de repente la profesión inicial del autor se refleja en su obra. Como por ejemplo, *Alas para vivir, e... Vuela conmigo, Juan Salvador Gaviota*, todos tienen que ver un poco con el tema del aire, de la libertad. El hecho de volar se asocia mucho a la libertad, entonces por ahí uno ya puede como... como haciéndose una idea como de la obra de Richard Bach, se escribe Ba-ch, pero es conocido en el mundo como Richard Bach. Eh... hablemos... hablemos un poco de esta fábula *Juan Salvador Gaviota*, ¿quién me puede decir más o menos en pocas palabras de qué se trata Juan Salvador gaviota?, por ejemplo, si yo no supiera nada del libro, ustedes ¿cómo me dirían de qué se trata.
Alumno: Juan Gaviota quería... Juan Gaviota quería volar, quería alcanzar la velocidad. En pocas palabras es así como...

Profesor: ¿Cómo?...

Alumno: Era así como una droga para él.

Profesor: Su... familia ¿lo apoyaba o no Pedro?, en estas ganas de volar que tenía siempre.

Alumno: No (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En el marco del ayudar a comprender, la formulación de preguntas fue una de las estrategias más utilizadas por este grupo de docentes. Si bien, mediante ellas se buscaba propiciar instancias de diálogo, cabe advertir que se presentaron diversos tipos de preguntas, y por ende, con diversos grados de complejidad. Por ejemplo, con el propósito de profundizar en la lectura de la novela *Juan Salvador Gaviota*, en una de sus clases de Lenguaje a distancia, Mauricio, primero, plantea una pregunta abierta; y luego, comenta la respuesta para formular preguntas más específicas asociadas al tema de las fábulas. Así, felicita a la estudiante por su respuesta, promueve la reflexión sobre la enseñanza de la obra y su relación con las experiencias de lectura anteriores de su alumnado.

Profesor: María, te escuchamos. Una enseñanza que podamos sacar de este libro

Alumna: Que nunca te rindas ni desvíes tu camino.

Profesor: Excelente, excelente, Clara, muy bien. Comentemos un poco lo que dice, porque... a ver... veamos. Estamos hablando de una historia que se trata de unas gaviotas, entonces si uno dice: - pero esta historia

también nos puede enseñar cosas a nosotros los seres humanos -, se dan cuenta que tiene la estructura de una fábula, de esas fábulas que empezaron a estudiar ustedes cuando estaban empezando a leer en primero básico, en segundo básico leyeron muchas fábulas. Que eran estas historias cortitas protagonizadas por animales y que siempre tenían una enseñanza al final ¿se acuerdan como se llamaba la enseñanza que dejaban las fábulas al final?, ¿alguien recuerda?, (silencio corto), ¿alguien recuerda cómo se llamaba la enseñanza que dejaba las enseñanzas las fábulas que ustedes leían cuando eran pequeños?

Alumno: La moraleja.

Profesor: Muy bien (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En otro momento de su clase, Mauricio vuelve a formular preguntas. No obstante, esta vez no se trata de recuperar un término disciplinar específico (como en el caso de la fábula), sino que la enuncia con el propósito de que sus estudiantes asuman el desafío de recomendar la novela y motivarse con su mensaje.

Profesor: Por último, mis amigos, si ustedes tuvieran que recomendarle este libro a alguien, me refiero a *Juan Salvador Gaviota*. ¿Cómo se lo recomendarías tú? Luis, si tú tuvieras que recomendarle este libro a una persona que nunca... que no sabe nada de Richard Bach, que no sabe nada de Juan Salvador Gaviota, que no sabe nada de la historia. Tú, ¿cómo le recomendarías el libro?, ¿qué le dirías para entusiasmarlo, para que lo lea?, así brevemente en un par de frases solamente. Vayan pensando el resto, vayan pensando. La pregunta es ¿cómo tú le recomendarías Juan Salvador Gaviota a otro niño ¿qué le diría?, como se lo recomendarías alumno ¿qué le dirías? Comienza Luis ahora, (silencio corto) Luis... ¿anda buscando inspiración?, vamos, Luis ¿Cómo le recomendarías el libro? a otros niños de tu edad que no tiene idea de que se trata. Tienes que activar el micrófono (silencio corto). Luis, activa tu micrófono no te podemos escuchar. Parece que tiene problemas con el audio el Luis. Luis, te damos el pase a ti.

Alumno: Yo... yo... es un libro...

Profesor: ...Para que lo leyera.

Alumno: ...Que nos enseña en la vida a no rendirnos.

Profesor: Luis... ya. Es un libro que enseña a no rendirnos, muy bien. Vale, ya... es una buena forma de empezar para recomendar un libro. Gracias, Luis (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En esa misma dinámica, otro de sus estudiantes responde lo siguiente y es animado por Mauricio.

Alumno: Le diría que Juan Salvador Gaviota, es una historia sobre una gaviota, valga la redundancia, que es un anti sistema, un anti sistema, que en vez de hacer el típico ciclo...

Profesor: Ya.

Alumno: llega el día, volar, comer, volver y lo que hace es más que eso, busca su pasión. Como un ave acrobática que...

Profesor: Sí, muy bien. Oye...me gustó eso... sí dale... Pedro.

Alumno: como despreciada por las demás gaviotas ya que ese no es un comportamiento normal. Eso le diría (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Por su parte, Paula, en una de sus clases presenciales de Lenguaje, luego de leer un texto informativo, plantea una pregunta específica sobre un antecedente del texto. Y ello, propicia el siguiente diálogo sobre los conocimientos previos de su alumnado.

Profesora: era el siglo XX. Y en ese tiempo, ¿qué pasaba cuando la gente hacía desorden, o se subía a los techos cuando encumbraba volantines?

Profesora y alumna (al unísono): Se iban a la cárcel 6 días.
Profesora: Que increíble, lo encontré súper raro. Pero cuando hacían como disturbios y cosas así, se subían a los techos y había una ley que los podía llevar presos 6 días... increíble. Bueno... bueno estos son los materiales, porque vamos a hacer..., esto es la idea para que después hagamos nuestro volantín.
Alumno: Pero, tía, los podían llevar presos ¿por qué?
Profesora: Los podían llevar presos... ¿por qué? pregunta Luis, ¿quién le puede contestar?
Alumna: Porque el volantín llegaba como hasta el techo de las casas.
Alumno: No, porque... porque destruía las casas y por eso los llevaban a la cárcel.
Profesora: Claro, poh.
Alumno: Y hacían daños en las casas.
Profesora: Hacia daño en las casas (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

En una de sus clases a distancia de Matemáticas, Daniela proyecta una presentación en power point con diversos ejercicios. Primero, sus estudiantes deben leer los enunciados del ejercicio; y en esa dinámica, esta docente va formulando una secuencia de preguntas con una clara perspectiva disciplinar; y en ella felicita a sus estudiantes por sus respuestas, como se muestra en este fragmento.

Profesora: Vamos al cuarto. Ejercicio. A ver... Alicia, el cociente entre dos números, ¿cómo representarían cociente entre dos números?, ¿qué operación matemática identifican ustedes ahí?, a ver. El cociente siempre entre dos números. ¿Qué operación matemática identifican?, ¿quién me va a responder? A ver...
Alumno: Dividiendo.
Profesora: Una división. Muy bien... excelente... te felicito, Alan. Muy bien... ¿cómo representarían entonces el cociente de dos números?
Alumno: ¿Cuánto, tía?
Profesora: El... cociente de dos números. ¿Cómo representarían eso?
Alumno: X dividido en Z, X dividido en Z.
Profesora: Muy bien... bien, Alan, excelente... muy bien. A ver... ¿quién más colocó otra cosa?... a ver... ¿quién más colocó algo por ahí?, ¿otra cosa por ahí? A ver... (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

En otro momento de su clase, Daniela vuelve a solicitar la lectura de otro enunciado. Luego, formula una pregunta, pero ante la respuesta del estudiante, la reformula para así ayudarlo a responder correctamente.

Profesora: Ya, a ver... Nicolás. Lee por favor la letra ¿?... ¿qué dice aquí?
Alumno: ¿Qué tía?, no escuche bien.
Profesora: ¿Qué dice la letra G?
Alumno: La mitad de un número.
Profesora: Ya. Nicolás, ¿cómo representarías tú la mitad de un número?
Profesora: A... ennnnn. Tía, le digo la verdad.
Profesora: Dígame.
Alumno: No sé.
Profesora: ¿Qué significa la mitad?... a ver... cómo defines la mitad.
Alumnos: (Todos hablan al mismo tiempo).
Alumno: Fraccionar.
Profesora: Nicolás, yo solo te pregunto. A ver... ¿qué entiendes tú por dividir la mitad.

Alumno: Dividir.

Profesora: Ya, bien... dividir. Es dividir (Daniela, 6º, Matemáticas, 2021).

A diferencia del caso anterior, también se presentan momentos donde los docentes, por medio de una pregunta, buscan propiciar un diálogo donde participe más de un estudiante. Por ejemplo, en una de sus clases presenciales de Lenguaje, Katherine aborda la lectura de un texto informativo y la pregunta inicial que formula, donde se alude a la habilidad de inferir, le da pie para sostener el siguiente diálogo y motivar la participación de su alumnado.

Profesora: Voy a borrar entonces. Y viene la siguiente pregunta, ¿por qué creen ustedes a propósito de Arco Iris, ¿por qué creen que las mariposas tienen colores? Van a levantar y van dando su opinión. Marcelo ¿por qué las mariposas tienen colores.

Alumno: Porque a veces cambian de color.

Profesora: Ya. Cambian de color, ya. ¿Por qué cree Natalia que una mariposa tiene colores?

Alumna: Mmm, por el Arco Iris.

Profesora: Ya... ¿quién más tiene otra opinión?, ¿por qué tendrán colores las mariposas? La Francisca, ¿por qué tienen colores?

Alumna: Porque el mundo está...

Profesora: Fuerte.

Alumna: Porque el mundo está con ¿colores?

Profesora: Ya... el mundo donde ellas viven ¿dices tú Francisca?

Alumna: Sí.

Profesora: Ya, perfecto. Los voy a invitar a que juntos... ah... me falta la Paula. Paula ¿por qué las mariposas tienen colores?

Alumna: Porque el mundo está lleno de colores.

Profesora: Ok. Entonces les voy a invitar a que juntos leamos la siguiente lectura (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En una de sus clases a distancia de Lenguaje, Katherine guía la comprensión de un cuento, pero como queda en evidencia, sus preguntas aluden a esclarecer una característica específica de un personaje y promover que los estudiantes recuerden lecturas anteriores para entender el significado de un término. En efecto, luego de la respuesta recibida, retoma la palabra para ampliarla a través de un ejemplo.

Profesora: Ser cuidadoso. ¿Se acuerdan de la historia del gallo que se escapó del hocico del zorro?

Alumno: Sí.

Profesora: Sí... y ahí se acuerdan de qué el zorro ¿había sido precavido o no?

Alumno: No.

Profesora: ¿El zorro fue precavido?

Alumno: No.

Profesora: No fue precavido, cierto. Abrió el hocico y se le cayó el gallo. O sea precavido significa estar atento. Estar atento frente a una situación para que no ocurra, para evitar algo... algo malo en este caso, ¿cierto? Ser precavido. Si yo voy al colegio, llevo dos lápices de... de... grafito para que de esa forma si se rompe o se pierde uno, tengo el otro. Me estoy anticipando a los hechos, estoy siendo precavido, ¿ya? Muy bien... entonces en esa parte tenían correcto y le vamos a hacer el tick para que de esa forma después puedan revisar sus compañeros que no están en la clase. Ya, vamos a seguir avanzando... vamos a bajar acá denme un segundito y

vamos a bajar. por favor, Matías, ¿puede leer la siguiente pregunta?, ¿qué dice la pregunta de la actividad 4? (Katherine, Lenguaje, 3, 2021).

En el caso de Gabriela, en una de sus clases a distancia de Religión, se leen fragmentos de la Biblia. Primero, si ella comenta y profundiza algunos aspectos de tipo disciplinar, como por ejemplo, explicar lo que es una profecía, para luego formular preguntas, lo interesante es como trata de motivar a sus estudiantes a través de su entonación expresiva y convincente y sus expresiones exclamativas sobre lo leído.

Profesora: La boca de Jehová ha hablado, ¡wow! Que interesante lo que el señor va a hacer con este personaje que vamos a ver hoy día. Y este, recuerden muy bien en el libro que fue hecho. Este libro, quiero decirle que este libro aparece setecientos años antes de que él naciera ... se dijo esto, setecientos años, imagínense. La profecía, en este caso es profecía, o lo escrito que escribió el profeta aquí, fue setecientos años antes, una cantidad de año, podrían haber dicho que era el mentiroso más grande. Pero cuando la gente le cree a Dios... espera...espera... y no solamente esperaban al mesías, sino también esperaban a él, imagínense lo importante que era él. Para que sea una profecía tiene que cumplirse. Cuando Dios te habla algún día se va a cumplir, ahí es profecía, ¿ya? Entonces dice: Voz que clama en el desierto preparad el camino, enderezad calzada en la soledad de nuestro Dios ¿Qué les llamó la atención de este párrafo que leyó su compañera? Estos párrafos cortitos que son... que son versículos. Vamos... ¿qué les llama la atención? encontraron alguna... algo qué... ¿una palabra que no entendieron? O conocen todas las palabras que salen ahí, para seguir con la siguiente (silencio corto) (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

En una de sus clases a distancia de Ciencias Sociales, Francisca lee junto a su alumnado un texto sobre los Mayas. Si bien, comenta un aspecto puntual, aprovecha de plantear preguntas específicas, pero no enfocadas en el propio texto; más bien, el objetivo es establecer una continuidad con los contenidos enseñados el año pasado.

Profesora: Ah!! la Chinampas, muy bien. Entonces digo Mayas y digo calendario, digo Aztecas ah!, Chinampas. Si digo...ahora si nos vamos.
Alumna: De la guerra.
Profesora: Coliseo...Coliseo. Cierto... nos acordamos de qué cosa, de que eran guerreros ¿cierto? Y si yo digo griegos ¿de qué se acuerdan? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Como ilustra esta selección de fragmentos, para el objetivo de ayudar a comprender las lecturas, la mayoría de estos docentes formulan diversos tipos de preguntas. Por una parte, esta estrategia permite abrir espacios para intercambiar opiniones y/o interpretaciones. Asimismo, por la dinámica que se presenta en las clases a distancia, es probable que la intención de formular preguntas de forma constante sea una estrategia que también tiene el propósito de motivar y sostener la participación de la mayor cantidad de estudiantes.

Otro tipo de ayuda identificado dice relación con los refuerzos positivos que entregaron los y las docentes a sus estudiantes. En ese esquema, se incluyen los refuerzos positivos dirigidos a los estudiantes, como también, los mensajes enfocados a relevar la motivación por la lectura. En el primer caso, Francisca, en su clase a distancia de Lenguaje, felicita a un estudiante por su desempeño, aprovechando de resaltar lo importante de tener todo listo para el momento de la clase.

Profesora: Entonces comenzamos, hoy día como muy bien lo dijo Álvaro y yo lo voy a felicitar y le voy a regalar e... un abrazo virtual cierto... por haberme cumplido con la lectura de su ruta de aprendizaje, y de haberse anticipado a la clase, cierto. Eso es lo que nosotros queremos, que usted se prepare para esta clase y aprovechemos el tiempo ya teniendo la página lista del libro, cierto. Sabiendo lo que vamos a leer, etc. (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En otra clase de Lenguaje, también a distancia, esta docente felicita a sus estudiantes, pero además, deja en evidencia sus altas expectativas sobre lo que ellos pueden aprender y llegar a ser:

Profesora: Mis niños queridos: les agradezco porque en la clase de hoy día estuvieron muy participativos como siempre, nos vamos a ir muy contentas con la tía profesora Ana, porque hoy día conocimos un poema, más a delante vamos a leer otro y otro... y así hasta que podamos... con que un poeta salga de este grupo yo feliz, ¿cierto? Y después nosotros los vemos en la tele tía Profesora Ana...Y decimos: -Oh... me acuerdo, abuelita, mira...nosotras abuelitas así -(imitando voz de anciana) – te acuerdas profesora Ana que Pedro... era alumno de nosotros -. Y nosotros lo vamos a ver en la tele y él famoso recibiendo un premio Nobel (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Por su parte, en su clase de Matemáticas a distancia, Daniela también felicita a sus estudiantes por su desempeño, para luego explicar la siguiente actividad.

Profesora: Bien... ahí estamos... no cierto, las felicito chiquillas. Entonces ya ustedes netamente comprenden la diferencia que hay entre lo que es un círculo y una circunferencia, ¿ya? Las felicito porque esto fue lo que trabajamos también un poco la clase anterior, ¿ya? Así que ahí tenemos aplicando estos conceptos que veníamos viendo. A continuación entonces, ahora vamos a ir viendo algunos elementos de las circunferencias, ¿ya? Estos elementos también en algún momento fueron mencionados, pero vamos a ir anexando otros elementos más que vamos a ir trabajando, ¿ya? Vimos primero que nada uno de los elementos importantes de la circunferencia es el radio. Claudia, ¿tú puedes leer lo que es el radio en tu diapositiva?

Alumna: Segmento que va del centro a cualquier punto de la circunferencia. (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

En su clase de Religión a distancia, Gabriela alienta a sus estudiantes para que comprendan el sentido de una parábola que ella explica bajo sus propios términos:

Profesora: Bueno... ¡Vamos que se puede! Así con la semilla de la mostaza es muy linda la parábola esta que nos habla de Jesús, sobre el reino de los cielos y muchas veces nosotros decimos la palabra señor y es tan pequeña, y con el tiempo crece, crece, crece, crece hasta convertirse en realidad. Es más hay una canción que dice: Que si tuviéramos Fe como un grano de mostaza le diríamos a ese monte muévete, a ese problema muévete, a esa enfermedad muévete, a esas matemáticas... (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

A diferencia de los momentos donde los refuerzos apelan a todo el curso, también se presentan instancias más individuales. Un ejemplo de este tipo lo ofrece Mauricio, en una de sus clases a distancia de Lenguaje, donde sostiene el siguiente diálogo:

Profesor: ¿A alguien se le ocurre con qué cosa comparaba e... Baldomero Lillo a los caballos?, ¿por qué hizo un cuento del caballo?, que es metido a la mina, que es explotado, que es tratado como un esclavo y que luego es sacado para que muera solamente afuera. ¿Con qué lo comparaba él?... ¿a quién se le ocurre?

Alumno: A las personas, tío, porque las personas habían muerto ...

Profesora: Muy bien...

Alumno: Y... también solamente los sacaban para que murieran.

Profesor: Muy bien, Alberto, estás muy inspirado hoy día, excelente amigo. Efectivamente, sin... sin decirlo...

Alumno: ¿por qué solamente, tío... hoy día?

Profesor: (Ríe) No, pero hoy día estás en especial inspirado, efectivamente. Sí justamente, Oscar. Él... Baldomero Lillo nos cuenta esta historia terrible del caballo y el caballo está pero..., cuando lo sacan está pero destrozado. Su cuerpo así tanto trabajo y es sacado para que muera y... que se muera por allá (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Respecto de los mensajes asociados a motivar la lectura, cabe señalar que se presentan bajo diversos énfasis. Por ejemplo, en una de sus clases a distancia de Lenguaje, Francisca hace explícito su interés por motivar la lectura de poesía:

Profesora: Ok. Muy bien. Ya, entonces vamos avanzando con nuestro objetivo, ¿cierto? Recordemos que hoy día queremos tratarlos de cautivarlos con los poemas, y que les guste... les gusten los poemas y acercarlos un poquito a leer este tipo de texto que vamos a ir poco a poco leyendo aún más (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En otra de sus clases de Lenguaje, esta docente vuelve a plantear el objetivo de desarrollar el gusto por la lectura; lo interesante, es que lo hace asociándolo con las oportunidades de aprender, y no necesariamente con la obligación de leer. Así, su énfasis parece desplazarse desde lo normativo hacia una perspectiva más frutiva.

Profesora: ...Inmediatamente sabe cuál va a ser la página, ¿ya? Entonces, como muy bien lo dijo Francisco, hoy día vamos a desarrollar el gusto por la lectura, lo vamos a desarrollar ahora ya sabiendo porque es importante leer, ¿me entienden? Ya sabemos porque es importante leer, ahora vamos a tratar de que la lectura nos guste, podamos leer, cierto. No porque nos obligan sino porque nos gusta leer y saber más. Entonces, para ello vamos a recordar hoy día antes de comenzar la lectura, cierto. Cuáles son las características, y vamos a ver algunas semejanzas en estos textos que hemos leído, ya en las últimas clases ¿cierto? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Si, por una parte, Francisca releva el gusto por la lectura, también, por otra parte, se destaca su énfasis por explicar que el desarrollo del hábito lector implica una constante práctica; tal como se muestra en este diálogo:

Profesora: Chaski, gracias, Carlitos, eso... muy bien. Agradezco tu esfuerzo Carlitos, si bien quizás no veás bien, ¿cierto? Pero lo importante es ...

Alumno: Que lo haya leído.

Profesora: ...Claro. Mira que importante reflexión hizo Carlitos, eso pasa cuando nos cuesta mucho así como arrancar, como cuando la moto no tiene Bencina (hace sonido de moto arrancando) bueno... es porque no ha practicado ¿ya? Entonces yo los invito a que puedan practicar, lean, lean las películas, los subtítulos de sus películas, los libros que a ustedes les llame la atención, ok... chiquillos para que no les complique tanto. Eh... poder leer los textos que vamos a ir leyendo en todas las asignaturas ¿ya? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Por parte de Mauricio, en una de sus clases a distancia de Lenguaje, su mensaje apela a crear un entorno donde sus estudiantes puedan plantear con total libertad sus opiniones sobre el texto leído. De este modo, su énfasis es despejar con claridad que el gusto por la lectura implica también reconocer las oportunidades donde los textos no generan tanta fruición. Así, al recordarles que la próxima lectura complementaria es la novela *El secreto de la cueva negra*, genera el siguiente diálogo:

Profesor: Chiquillos, les quería recordar que ustedes tienen que estar leyendo ya la novela, *El secreto de la cueva negra*. Paula, ¿empezaste a leer la novela de este mes?

Alumna: Sí, tío.

Profesor: ¿Qué te ha parecido hasta el momento? Tu opinión completamente honesta, recuerden que no es obligación que les guste un libro, si no les gusta... ya. Dice que parece buena. ¿Qué es lo que más te ha gustado hasta este momento de esta novela de Pepe Pelayo?, ¿qué cosa?...

Alumna: Cuando...

Profesor: Los personajes, la historia.

Alumna: Se la robaron.

Profesor: Perdón, no te escuchamos bien, Paula, ¿podrías repetirlo?

Alumna: Cuando se robaron a la Cata.

Profesor: ¿Cuándo se robaron a la Cata?, mmm... cuando la secuestran los tipos malos. Eso... sí, bien (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En otra de sus clases, Mauricio propicia un diálogo para explorar qué tipo de género narrativo prefieren leer sus estudiantes. La respuesta que recibe, le permite argumentar sobre lo interesante de leer la novela *Sub Terra*; de hecho, para motivar su lectura destaca algunos de sus atributos.

Profesor: Pregunta... ¿a ustedes les gusta más los libros realistas o los libros más de fantasía, ciencia ficción, terror?, ¿cuáles son sus preferencias? Álvaro... ¿qué tipo de literatura te gusta a ti?

Alumno: La fantasía

Profesor: A la Francisca le gusta ficción. Al Álvaro le gusta la fantasía. Ah... el tema del realismo sí, a veces el tema del realismo es como considerado un poco fome, pero... yo les recomiendo el... la literatura de Baldomero Lillo... una porque no... no es tan difícil de leer, no ocupa un vocabulario así como... como muy complicado. Eh... es bastante directo pero al mismo tiempo es... es muy ... como decirlo. Ayúdenme, lo que me refiero que lo que él cuenta son cosas bien terribles, pero lo hace de una forma muy... como muy poética por así decirlo (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

El interés por vincular los textos que se están abordando con el entorno de los estudiantes, es otra de las formas como este grupo de docentes despliega el ayudar a comprender. En tal sentido, se puede señalar que esta estrategia está orientada a que los textos, y por extensión sus contenidos, adquieran un mayor sentido para los y las estudiantes y, de ese modo, hacer más viable el proceso de comprensión. Un primer ejemplo se encuentra en las clases a distancia de Matemáticas de Daniela. En el momento en que un estudiante lee una pregunta sobre el eje de la calzada, esta docente invita a pensar en qué lugares se puede ver esta figura. En efecto, tomar como referencia el camino de Villarrica, permite vincular este contenido con el entorno cotidiano de los estudiantes.

Profesora: Algo nos está reflejando, ya sea nosotros mismos, ¿ya? La segunda pregunta... a ver... Pedro, ¿puedes leerla?

Alumno: ¿A dónde tía?

Profesora: ¿Puedes leer? La segunda pregunta que aparece después.

Alumno: Ah ya. ¿Qué es un eje de calzada?

Profesora: ¿Qué es un eje de calzada?, ¿lo han visto todos en algún momento, cuando han salido por ahí?, ¿dónde lo ven? o ¿lo han visto?

Alumno: Cuando fui a Villarrica.

Profesora: En Villarrica, ya... en los caminos.... ¿y saben lo que es o no?, o ¿para qué nos sirve? ¿qué es lo que hace?

Alumna: Yo sé...

Alumno: Para que vaya en una línea recta (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En otra de sus clases, donde se aborda el tema del lenguaje algebraico, y se lee una definición sobre la división, Daniela presenta un ejemplo muy cotidiano para así facilitar la comprensión de este tipo de lenguaje.

Profesora: Ya, cuando hablamos de la torta, es lo mismo que cuando ustedes tienen una torta pón, chiquillos. Ustedes la torta la cortan por la mitad.

Alumno: Y la otra mitad por la mitad, y luego por esa mitad ... se corta la otra mitad.

Profesora: Significa que la dividen por dos o ¿?... ya. La cortan por la mitad, la parten por la mitad, no cierto, y eso habla en dos partes que son iguales, ¿ya? Luego dice "un número", ese número ustedes lo desconocen, no saben cuál es el número, por eso lo representamos a través de una incógnita, ¿ya? Entonces dice: X dividido en dos, ¿ya?... de esta forma expresamos en un lenguaje algebraico, la mitad de un número lo expresamos en un lenguaje algebraico como X partido en 2 o X dividido en dos, de las dos maneras estaría correcto, ¿ya? Cualquiera de las dos formas que utilicen... ¿ya? Y el último a ver... María, ¿me escuchas ahora o no? (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

El propósito de vincular los contenidos de la asignatura con situaciones o elementos cotidianos que estén presentes en el entorno de los estudiantes es una constante en las clases de Daniela. En este caso, al explicar el círculo y la circunferencia, se sostiene el siguiente diálogo:

Profesora: Ya. Lo importante es que... comprendan que el círculo comprende, no cierto, una superficie, un área plana, no cierto. Y la circunferencia está compuesta por muchos puntos que rodean nuestro círculo, ¿ya? Es algo, lo que más o menos vimos la clase anterior. A ver... si ustedes se ponen a pensar chiquillas, en nuestra vida cotidiana ¿dónde podemos reconocer círculos y circunferencia? A ver... denme ustedes algunos ejemplos... ¿en qué lugares, objetos, elementos podríamos reconocer de repente estos círculos y circunferencias.

Alumna: ¿En una pizza?

Profesora: Ya. En una pizza, ¿en qué más? A ver... (silencio corto) ... objetos y elementos, Alumna. ¿Dónde podríamos encontrar algunos círculo y circunferencias?... en nuestro alrededor.

Alumna: ¿Un plato?

Profesora: Muy bien, en un plato. Bueno... aquí les cuento que hay muchos ah..., hay muchas y de repente nosotros observamos elementos y no nos damos cuenta. Yo tengo aquí varios elementos, miren: en un flotador, en las galletas, en aros que generalmente ocupamos para educación física, para hacer, para hacer ejercicios... no cierto. En los mismos botones, ¿ya?... en los botones encontramos ahí círculos y circunferencias, ¿ya? Luego vamos a ir describiendo cuales o como reconocer cada uno de ellos, ¿ya? En... el volante de un

vehículo, en las monedas, ¿ya? Si yo les pregunto a ustedes, a ver... por ejemplo, el flotador ¿qué será?, ¿será un círculo?, ¿será una circunferencia?

Alumnas: Una circunferencia.

Profesora: Muy bien. Y ¿la galleta?

Alumnas: Un círculo.

Profesora: Un círculo ¿Los aros?

Alumnas: Circunferencia (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

En el transcurso de esa clase, para explicar lo que es la corona, Daniela acude a otro ejemplo cotidiano.

Profesora: Ya. Cuando haya dudas, consultas háganme las por fa, ¿ya? Y... un tercer elemento es lo que denominamos la corona o anillo circular, ¿ya? Esto comprende, no cierto, una región la cual está dada entre dos circunferencias concéntricas, ¿ya? Una adentro y una afuera, ¿ya? ¿Ustedes ubican esas donas?, ¿se han servido esas donas?

Alumna: Sí, profesora (ríe).

Profesora: ¿O no?

Alumna: Sí.

Profesora: ¿Alguna vez?

Alumna: Sí, tía.

Profesora: Ya. Ahí tienen como un ejemplo a través de lo que es denominado una corona o anillo, ¿ya?, sí nosotros nos fijáramos simplemente en la parte circular, ¿ya? Una, una circunferencia como adentro y otra más afuera, ¿ya? Ahí tendríamos lo que denominaríamos una corona o anillo. Dígame...

Alumna: También podría ser un flotador.

Profesora: Muy bien... también podría ser un flotador, si es que lo lleváramos a algo más concreto. Muy bien... buen ejemplo también, ¿ya? ¿Entonces que pasa con esta región? ¿qué tenemos aquí?, esto es lo que denominamos entonces como una corona o anillo, ¿ya? ¿Queda claro?

Alumna: Sí, tía (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

Si los vínculos que propone Daniela presentan una perspectiva disciplinar, en términos de asociar el lenguaje algebraico con elementos o situaciones de la cotidianidad de los estudiantes; por parte de Mauricio, en sus clases a distancia de Lenguaje, también se presenta una perspectiva disciplinar. Por ejemplo, en la clase donde se aborda la novela *Sub Terra*, este docente comenta algunos aspectos de la novela, pero como queda en evidencia, su interés es propiciar una lectura de la obra, donde no solo cobra interés el poder conocer las problemáticas sociales de nuestro país en el pasado, sino también, tener la capacidad de vincular su trama con el presente.

Profesor: Sí, muchas veces ocupa la sutileza, e...y otras veces va como directo al... al tema y es como bien brutal. Entonces, sí, en ese sentido yo les recomiendo el tipo de escritura de Baldomero Lillo y además que este nos sirve un poco viajar al pasado y conocer como era la... la vida de los mineros. Pero ¿saben qué?... también uno queda pensando y dice... pucha, Chile tampoco es que haya cambiado tanto ¿Qué injusticias ven ustedes en el mundo de hoy? En el Chile del 2021 ¿Hay algo que consideren injusto?

Alumno: Que los ancianos por ejemplo, tío, no son escuchados.

Profesor: Sí. Saben que a mí me gustó mucho una película que... que se estrenó hace poco que se llamaba el Agente Topo. Porque mostraba justamente lo que dice Luis, los ancianos después de toda una vida de trabajar por el país y por sus familias, son tomados y dejados en asilo como... como si fueran un mueble viejo. Y a muchas familias no les queda otra alternativa, pero es un tema, un tema que... que una persona después de

trabajar toda su vida lo mejor que le pueda pasar es que lo vayan a dejar a un asilo, y que se olviden de él y que nunca lo vayan a ver. O sea... si por último no lo puedo tener a mi cuidado lo voy a ver debes en cuando. En esta película el Agente Topo, muestran eso, que muchos ancianos son dejados en los asilos y sus familias se olvidan de ellos, así que gracias, Luis, por eso. El tema de los ancianos, el trato que le damos a nuestros ancianos es algo muy injusto (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

En otra de sus clases, cuando se comenta la novela *Charlie y la fábrica de chocolate*, Mauricio hace alusión a su versión cinematográfica. En ese contexto, propone un diálogo para explorar si sus estudiantes prefieren leer el libro o ver primero la película. De este modo, Mauricio pone en valor que ambas alternativas pueden ser favorables para vincularse con esta obra.

Profesor: Eso es muy interesante, lo que dice la María. María prefiere si hay una película y el libro, prefiere ver la película y luego leer el libro. Porque así cuando lea el libro María dice que va a imaginarse mejor a los personajes porque ella ya los vio. ¿Eso es lo que tratas de decir, María?

Alumna: Sí profesor.

Profesor: Muy bien ¿Alguien piensa otra cosa? ¿Alguien por ejemplo preferiría, si hay una película del libro, preferiría leer primero el libro y luego ver la película... para comparar?

Profesor: Claudia, por ejemplo, ¿qué opinas? tú. Si tienes la película y un libro, ¿qué preferirías ver primero?

Alumna: Yo...

Profesora: O ver primero.

Alumna: ...Prefiero la película y después leería el libro.

Profesor: Ya. Interesante... eso es muy interesante lo que ustedes están diciendo. Yo les voy a comentar que, por ejemplo, que cuando uno lee un libro, uno va haciendo como su propia película (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En el caso de Katherine, en una de sus clases a distancia de Lenguaje, su forma de vincular el cuento con el entorno de los estudiantes se propicia mediante un ejemplo, que como se puede apreciar, remite precisamente al mundo de la escuela. En efecto, en una perspectiva disciplinar, gracias a este ejemplo ella puede explicar el significado del término “precavido” para así favorecer la comprensión del texto.

Profesora: Ser cuidadoso. ¿Se acuerdan de la historia del gallo que se escapó del hocico del zorro?

Alumno: Sí.

Profesora: Sí... y ahí se acuerdan de qué el zorro ¿había sido precavido o no?

Alumno: No.

Profesora: ¿El zorro fue precavido?

Alumno: No.

Profesora: No fue precavido, cierto. Abrió el hocico y se le cayó el gallo. O sea precavido significa estar atento. Estar atento frente a una situación para que no ocurra, para evitar algo... algo malo en este caso, ¿cierto? Ser precavido. Si yo voy al colegio, llevo dos lápices de... de... grafito para que de esa forma si se rompe o se pierde uno, tengo el otro. Me estoy anticipando a los hechos, estoy siendo precavido, ¿ya? Muy bien, entonces, en esa parte tenían correcto y le vamos a hacer el “tic” para que de esa forma después puedan revisar sus compañeros que no están en la clase. Ya, vamos a seguir avanzando... vamos a bajar acá denme un segundito y vamos a bajar. E... por favor, Oscar, ¿puede leer la siguiente pregunta?, ¿qué dice la pregunta de la actividad 4? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por parte de Gabriela, en una de sus clases a distancia de Religión, aborda la lectura de un texto religioso. Para profundizar en la idea de dejar de lado algunas cosas perjudiciales, Gabriela acude a una analogía con la cizaña del jardín. De hecho, ella misma explica que su intención es vincular el mensaje de la Biblia con la propia vida de los estudiantes.

Profesora: Es como una adicción... ¿cierto? Entonces la cizaña a veces uno tiene que regularla también. Los juegos... a mí me gustaba jugar juegos, mucho... pero llega un momento en que también uno tiene que decir ¿Cómo sacarías la cizaña de tu jardín? ¿qué métodos usarías? ¿Cómo sacarías tú la cizaña del jardín?, ¿qué métodos ocuparía? Si no duermes, te enojas, te frustras y no eres tolerante, tienes toda la razón. Estamos trayendo la Biblia a nuestras vidas en sí, ahora si lo vemos por la parte espiritual, de ahí les voy a explicar la parte espiritual, lo que significa en la parte espiritual lo que es la palabra. Pero, yo quiero que la entiendan ustedes, lo que puede causar en nosotros las cosas que son simples, cotidianas. Pero que a la vez también se pueden transformar en una cizaña para nosotros, ¿ya?... ya. ¿Cómo sacarías la cizaña de tu jardín?, ¿quién ha ayudado a la mamá a sacar la cizaña del jardín?, agun... alguno que tenga jardín (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Si Gabriela emplea una analogía para favorecer la comprensión del texto, en su clase de Lenguaje a distancia, Francisca propone otro tipo de vínculo. Como muestra el fragmento seleccionado, ella aprovecha que una de sus estudiantes conoce Chiloé, para así vincular la leyenda que se está comentando, con una aproximación disciplinar sobre los elementos reales e imaginarios que conforman este tipo de textos.

Profesora: Claudia, ¿te puedo hacer una pregunta? ¿Y qué pasa con el lugar? Tú conoces Chiloé, tú me dijiste que habías ido, y Cucao es un lugar real, existe.

Alumna: Sí.

Profesora: Ok. Las balsas también existen en Cucao porque es la forma que usan para trasladarse, y ahí yo te trato de colocar una idea distinta, para que tú me justifiques y me digas: - A tía, pero también te encuentro razón -. ¿Me entiendes?, ¿qué pasa con eso que te acabo de decir?, que es real, que yo sé que existe porque yo he ido a Cucao y es un lugar real.

Alumna: Pero de lo que yo hablaba era de la historia, porque yo sé que el lugar es real.

Profesora: Ya. Perfecto.

Alumna: De lo que no existen, yo hablaba de la historia. De los fantasmas, a donde iban.

Profesora: Entonces ¿entonces podemos decir, Claudia, que esta leyenda contiene información real, y que además cuenta hechos que no se pueden comprobar? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

La última selección de fragmentos está orientada a relevar algunas de las actividades que estos docentes proponen al momento de mediar una lectura. Si bien, mientras algunas se hacen antes de la lectura y otras, después de ella; lo que acá interesa precisar es que estas actividades son una forma de ayudar a comprender, en la medida que preparan el ambiente, motivan el desarrollo de la lectura, o bien, brindan oportunidades para trabajar el contenido de los textos.

Por ejemplo, en una de sus clases a distancia de Lenguaje, Francisca enseña algunos rasgos del poema. A modo de motivar la lectura de un poema de Gabriela Mistral, esta docente explica que primero se va a proyectar un video donde se declama este poema. Cabe resaltar cómo invita a sus alumnos para que se relajen y disfruten de esta actividad.

Profesora: Entonces vamos a sentarnos derechito, vamos a colocar nuestros manos en nuestro escritorio y nos vamos a poner lo más cómodo posible, o si quiere se puede colocar su cabeza sobre sus manos. Pero tiene que cerrar los ojos porque es un ejercicio que vamos a hacer. Solamente quiero que escuchen, ¿ya?, porque vamos

a escuchar un poema. El que vamos a trabajar hoy día y que expresa un sentimiento y algo tan hermoso, tan lindo lo vamos a escuchar con mucha atención. Pónganse cómodos, por favor, y cierren los ojitos, porque ese también es un ejercicio de concentración (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Francisca también desarrolla actividades de este tipo en su clase a distancia de Ciencias Sociales. Así, con el propósito de introducir y contextualizar el contenido sobre las características de las civilizaciones, esta docente presenta un fragmento del video Alturas de Machu Picchu del grupo musical Los Jaivas. Luego de explicar que esta banda fusiona diversas influencias musicales latinoamericanas, explica el sentido de esta actividad

Profesora: El lugar como muy bien lo dijo Gabriela al inicio se llama Macchu Picchu; y ¿por qué quiero comenzar con este lugar? porque es clave. Cuando yo hablo de la civilización que vamos a trabajar hoy día, inmediatamente, yo, mi cerebro dice: civilización. La que vamos a trabajar ahora, y pienso en Macchu Picchu ¿ya? Es una asociación que hace mi cerebro inmediatamente y yo también la quiero instaurar en ustedes, ¿por qué?, porque vamos a conocer no solo Macchu Picchu sino que vamos a conocer de esta civilización (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En el momento denominado como después de la lectura, la mayoría de estos docentes también propone desarrollar actividades. En ese sentido, tanto en su clase a distancia de Lenguaje, como en su clase presencial de Ciencias Sociales, Katherine propone actividades distintas. Mientras en la primera, el objetivo de colorear un dibujo está asociado a responder algunas preguntas del texto; en la segunda, la presentación de un video tiene como propósito motivar una discusión sobre el texto leído.

Profesora: Ya, ustedes, con sus lápices de colores, les voy a dar tres minutos aproximadamente, para que pinten muy bonita esta ave del paraíso con los colores que están indicados ahí, ¿ya? Las van a pintar y después van a reflexionar sobre qué tipo de palabras son los colores, ¿ya?... así que comiencen a buscar sus lápices de colores, ya. Y comienzan a colorear esta ave del paraíso.

Alumno: Profesora, ¿por mientras puedo pintarlo?

Profesora: Sí, por supuesto. Sí... bien... active la grabación porque ya hemos terminado de colorear, ya estamos ya, en la parte final de nuestro dibujo y ustedes utilizaron colores, pero la actividad no se trataba solamente de colorear sino que tiene también una pregunta involucrada... voy a compartir el texto, quizás demore un poquitito, porque hoy estamos con varios problemas de señal, ¿ya? Y abajo de esta hermosa ave que ustedes colorearon viene una pregunta, más bien una expresión que deben completar. Pedro, podrías leer por favor... ¿qué dice ahí? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021)

Profesora: Está bien. Bien... entonces chicos, yo ahora los voy a invitar a ver un vídeo, ¿ya? Los voy a invitar a ver un vídeo que tiene que ver con la historia de un niño. Acá en el libro aparecen tres links de tres historias, de tres niños distintos pero el día de hoy les voy a mostrar una que tiene que ver con un niño perteneciente a la cultura Mapuche, ¿ya? Así qué vamos a revisar. Bien, entonces a partir del vídeo que acabamos de ver, ¿qué podemos aprender? (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

El último tipo de actividad a relevar dice relación con el propósito de fomentar la lectura autónoma de los estudiantes. En el área de Lenguaje, tanto Mauricio como Francisca, ponen en práctica la estrategia de prestar cómics a sus estudiantes para que los lean en sus hogares. Mientras el primero, se los presta al estudiante que se lo solicite, Francisca asocia el préstamo como un premio conforme se desarrolle previamente una tarea, tal como explica:

Profesora: ¿Cuál va a ser el beneficio de responder con buenos argumentos? Va a ser el beneficio de que usted va a tener una semana a dónde está mi libro, alguien se lo llevó, va a tener una semana este maravilloso texto en su casa para poder leerlo, es un cómic, miren que hermosas ilustraciones de *Gravity Fall*, ¿sí?, ¿está bien dicho? Ya, y va a poder deleitarse de esta maravillosa lectura, ¿ya? Una semana... hoy día en la tarde termina la clase, yo lo voy a dejar a su casa y después el otro lunes lo voy a buscar, y se lo llevó a otro niño que cumple con el segundo desafío. (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

De acuerdo con el análisis expuesto se pueden desprender a modo de síntesis tres grandes consideraciones. En primer lugar, el propósito de ayudar a comprender fue puesto en práctica por este grupo de docentes bajo diversas estrategias. En ese sentido, promover actividades puntuales como: formular diversos tipos de preguntas, brindar refuerzos positivos tanto a los estudiantes como para relevar la motivación por la lectura, establecer vínculos entre los textos y el entorno de los estudiantes y, finalmente, propiciar el desarrollo de actividades; conformaron el repertorio de alternativas que estos docentes desplegaron en sus clases, tanto a distancia como presenciales. En consecuencia, este resultado sugiere que estos docentes, no necesariamente siguen un mismo esquema para ayudar a comprender; más bien, de acuerdo con el transcurso de la mediación lectora que desarrollan en sus clases, van tomando decisiones estratégicas sobre la alternativa que es conveniente poner en práctica en cada momento.

En segundo lugar, tomando como referencia las disciplinas, se constató un predominio del ayudar a comprender en Lenguaje, luego en Ciencias Sociales, Matemáticas, y Religión. Como se señaló en el inicio, este resultado es esperable, dado que tanto en Lenguaje como en Historia, son más frecuentes las oportunidades para leer y trabajar en clases con diversos tipos de textos. Sin embargo, a modo de profundizar en esta arista, cabe precisar que en el caso de Matemáticas y Religión, de igual forma se pusieron en práctica las diversas estrategias ya descritas. Por lo tanto, el menor predominio del ayudar a comprender en estas asignaturas, no necesariamente se puede vincular con un despliegue acotado de estrategias. No obstante aquello, propiciar de forma sistemática la lectura y mediación de diversos tipos de textos, permitiría en estas dos asignaturas brindar mayores oportunidades para desplegar aquellas que presentaron una menor presencia.

Finalmente, dado que estrategias como formular preguntas, vincular los textos con el entorno de los estudiantes y reforzar positivamente las intervenciones del estudiantado fueron aquellas más predominantes en el marco de ayudar a comprender, es posible asociar esta tendencia con una perspectiva disciplinar. En efecto, como dejó en evidencia el análisis, gran parte de las preguntas se enfocaron hacia el manejo o reconocimiento de términos específicos, o bien, a poner en práctica una determinada habilidad de lectura (como en el caso de Lenguaje), por lo que podemos constatar que se aplican estrategias tanto para enseñar a comprender como para ayudar a comprender simultáneamente. A su vez, respecto a la segunda estrategia, la perspectiva disciplinar se constata en el sentido de que los estudiantes comprendan que los contenidos de las lecturas, no se limitan a una clave solamente escolar, sino que se pueden asociar con la cotidianidad. Por lo tanto, en las mediaciones lectoras que ejercieron estos docentes, habría una intención por desplazarse desde un conocimiento más declarativo, hacia uno de énfasis más operativo, donde se relevan los fondos de conocimiento de los estudiantes y, además se elevó su autoconcepto como lectores/as y estudiantes.

Por último, considerando la complejidad de las clases a distancia, es probable que el uso frecuente de estas dos estrategias, así como las otras ya señaladas, sean un modo de favorecer tanto el dinamismo de la clase como la

participación de la mayor cantidad de estudiantes, en la medida que todo este repertorio busca propiciar y sostener instancias para dialogar.

3. Modalidades de lectura

En el presente apartado se expone el análisis del código modalidades de lectura en las prácticas docentes. De acuerdo con el marco teórico asumido, este código apunta a relevar qué tipo de modalidades de lectura propician los y las docentes, al momento de leer un texto en sus clases.

En términos generales, es posible señalar que los y las docentes participantes, alternan el uso de las modalidades de lectura y ello brinda oportunidades para que sus estudiantes puedan leer tanto en voz alta como de manera silenciosa. No obstante aquello, de acuerdo con la frecuencia que se utilizan, se constató que la lectura compartida en voz alta es la modalidad más predominante; luego, sigue la lectura en voz alta del profesor, después la lectura grupal al unísono en voz alta y la lectura grupal silenciosa, y finalmente, la lectura independiente silenciosa. Por tanto, las menos utilizadas corresponden a la lectura dramatizada y la lectura autónoma, como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 7. Frecuencia de las modalidades de lectura en las prácticas docentes

Modalidades de lectura	Frecuencia de uso	Porcentaje de uso
Compartida	57	73,07%
Del profesor(a)	12	15,38%
Grupal silenciosa	4	5,13%
Grupal al unísono	3	3,85%
Autónoma	2	2,57%
Dramatizada	0	0%
Total modalidades	78	100%

Las docentes que más utilizan las modalidades de lectura en sus clases son, en orden decreciente: Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales, Daniela en Matemáticas, Yessica en Lenguaje, Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales y Paula en Lenguaje. Por ende, es posible corroborar que su uso predomina en la asignatura de Lenguaje, como es esperable.

En el caso de las clases a distancia de Daniela, quien enseña Matemáticas, utiliza la modalidad de lectura compartida en voz alta, en el inicio de su clase, para motivar el desarrollo de una actividad asociada al reconocimiento de las emociones, como se muestra a continuación.

Profesora: Ya... vamos a ir haciendo lo siguiente, entre todos, cada uno de ustedes, va a ir leyendo de forma... no cierto... en voz alta, va a ir leyendo el pequeño texto que acaba de leer Juan y cuando pare la ruleta cada uno de ustedes, al que yo nombre, va a responder alguna situación de la última semana en la cual se ha encontrado con una de estas emociones, ¿ya? Por ejemplo, si sale la emoción con la carita feliz, van a pensar rápidamente qué situación, qué actividad les hizo feliz durante la última semana ¿Les parece? Y vamos a ir repitiendo todo el pequeño texto que tenemos acá, ¿ya?... ¿les parece?, ¿comencemos?... ya. A la una, a los dos y a las tres (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En el transcurso de esta actividad, ella va asignando los turnos para que sus estudiantes participen.

Profesora: Ah... viste, ahí ya tienes algo, una situación de asombro, bien. Álvaro te toca a ti a ver., lo vamos a hacer de la siguiente manera entonces. Mientras da vuelta la ruleta, mientras tú lees el texto vamos a hacer correr la ruleta, y tú nombras a un compañero ¿te parece?, para que responda la siguiente la siguiente emoción, ¿te tinca?

Alumno: Ya... sí (Daniela, Matemáticas, 4º 2021).

Para favorecer una mayor participación en la actividad, Daniela también utiliza la modalidad de lectura grupal al unísono en voz alta. Y por ello, solicita que se enciendan los micrófonos, como se evidencia en el fragmento a continuación.

Profesora: Ya, vamos con otra entonces, pulsemos por otra, vamos leyendo... sí, todos, a la cuenta de tres, enciendan sus micrófonos no más, ¿bueno? Uno, dos, tres (Daniela, 4º, Matemáticas, 4º, 2021).

Asimismo, en el transcurso de sus clases, Daniela asigna los turnos para que sus estudiantes puedan leer en voz alta. Gran parte de estas oportunidades se orientan a leer algún texto breve -generalmente un título, una instrucción o un objetivo- que aparece en el power point que esta docente proyecta; tal como se ilustra con estos tres ejemplos:

Profesora: Sí... por supuesto, lo que tengan a mano, hojas de oficio, cartulina, ¿ya?... lo que ustedes tengan a mano. Comencemos entonces a ver... ¿qué les dice el título?, ¿qué tenemos ahí? a ver Juan, ¿estás por ahí?

Alumno: Sí profe, sí estoy.

Profesora: Sí, ¿qué dice?

Alumno: Activando conocimientos previos (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Profesora: Así que vamos anotando, mientras tanto vamos a dejar registrado cada uno de ustedes en su cuaderno de matemáticas, escribe el objetivo de la clase, ¿ya? No sé si alguien está por ahí... ¿Andrea? ¿Tú me podrías leer cuáles son los objetivos de la clase que vamos a ver el día de hoy? Lo puedes leer y todos lo escriben... ah, en su cuaderno por favor (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Profesora: A continuación, ahora vamos a ir viendo algunos elementos de las circunferencias, ¿ya? Estos elementos también en algún momento fueron mencionados, pero vamos a ir anexando otros elementos más que vamos a ir trabajando, ¿ya? Vimos primero que nada, uno de los elementos importantes de la circunferencia es el radio. Pamela, ¿tú puedes leer lo que es el radio en tu diapositiva? (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En otra de sus clases, Daniela vuelve a solicitar que uno de sus estudiantes pueda leer en voz alta un fragmento de la presentación en power point que se está proyectando. Sin embargo, por las dificultades asociadas con la conexión a Internet, la lectura del estudiante no se escucha de forma adecuada: una situación que se reitera en varias oportunidades; por ello, en este caso, Daniela reformula toda la explicación para que así sus estudiantes la comprendan.

Profesora: Una incógnita, es un valor desconocido ¿ya? A ver... Juan, ¿qué más debemos tener en cuenta para poder elaborar o... escribir en lenguaje algebraico, a ver, lee lo que dice en la presentación.

Alumno: Para representar (pérdida de audio) es que en lenguaje conti...diana y lenguaje afe... algebra...ico.

Profesora: Algebraico.

Alumno: ...Puedes encontrar palabras de uso común de operaciones matemáticas.

Profesora: Lo que quiere decir aquí, para poder representar entonces... desde un lenguaje cotidiano a un lenguaje algebraico, vamos a tener en cuenta algunas palabras como se usan en la matemática y estas son las operaciones, ¿ya? Dentro de las operaciones matemáticas, colocamos para identificar qué tipo de operación matemática siempre van a aparecer estas palabritas como: aumentar, mayor que, un incremento o incrementar, ¿ya? Esas palabras las vamos a relacionar siempre con una operación que es la "suma", ¿ya? Sin embargo a nosotros que conocemos en un lenguaje cotidiano, las palabras por ejemplo, dividir, menor que, o una diferencia, siempre vamos a relacionar con la operación de una sustracción, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

Por su parte, Yessica en sus clases a distancia de Lenguaje, opta por alternar modalidades de lectura en silencio y en voz alta. Por ejemplo, en esta última, luego de la lectura de una noticia que hace uno de sus estudiantes, ella interviene para relevar el manejo de vocabulario. En efecto, pide leer el significado de la palabra "hazaña", pero como sucede en gran parte de las clases en línea analizadas, se presentan problemas con la conexión a Internet.

Alumno: Entonces el titular dice, bueno arriba dice: La Plata. Luego viene el titular que dice: cruzan los Andes a través del relato de dos expedicionarios. Y abajo dice: Son docentes de la región de la plata, Argentina, que investigan y difunden la hazaña de 1817.

Profesora: Si ustedes se dan cuenta, aquí donde yo estoy e... con un circulito, ¿cierto?... lo estoy haciendo con mi flechita. Ahí hay algunas palabras que son súper importantes de saber previo a la lectura, para que podamos tener una mejor comprensión, ¿ya? Entonces tenemos la palabra "hazaña", ¿cierto?... ahí dice la palabra hazaña. Pedro, por favor ¿qué es una "hazaña" ?, léame lo que sale ahí para poder tenerlo presente al momento de la lectura. ¿Qué es una "hazaña"? Pedro...

Alumno: Tengo mala conexión (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Para dinamizar la lectura de esta noticia, Yessica formula una importante advertencia:

Profesora: Voy con otro Alumno. Andrea, tienes que esperar. Necesito que estén atentos, no pueden irse a otros lados de la casa tal vez, porque si estuviera atento me responderían inmediatamente así que no... las clases se van generando largas y tediosas porque tenemos que esperar a los compañeros, ¿ya? Así que me voy con José ahora. Necesito que vayamos leyendo esto que está aquí, ¿ya. José... ¿qué es una hazaña?

Alumno: Hazaña es gestos o acciones heroicas (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Con el propósito de facilitar una instancia de lectura compartida, Yessica da algunas instrucciones y hace algunos ajustes en su presentación de Power Point, para que así todos puedan ver bien la noticia que una estudiante va a leer en voz alta.

Profesora: Muchas gracias. Voy ahora entonces... necesito que todos estén muy atentos por favor no me estén diciendo: -Y ¿dónde vamos tía? - . Ya, yo voy a agrandar esta imagen porque aquí le voy a pedir a Patricia, y luego le voy a pedir a José que lea. Pero José no tiene el libro por eso tengo que ponerlo más grandecita. Vamos, Patricia, por favor... comience a leer, a dar lectura aquí a este texto. "Hace un año" ... ahí partimos, vamos (silencio corto) ... atención José donde te deje tu compañera (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En el transcurso de la lectura compartida, Yessica interviene para formular algunas preguntas, pero también, para organizar los siguientes turnos de lectura.

Alumno: Ya. Hace un año y medio cruzaron la cordillera de los Andes, reproduciendo lo mejor posible las condiciones en las que lo hizo el ejér... el ejército del general San Martín... no fueron...

Profesora: Muchas gracias. Muchas gracias, José, punto... punto ahí. Dime tú... ¿qué es lo que acabas de leer?, ¿qué es lo que comprendiste?

Alumno: Que... hace un año y medio cruzaron la cordillera.

Profesora: Ya. ¿Quiénes?

Alumno: Los alumnos.

Profesora: Ya, súper bien los alumnos, muy bien. Y ellos trataron de reproducir lo mejor posible, de cómo fue cuando el general San Martín cruzó esta cordillera de los Andes. Mucha gracias. Continuo con Andrea y luego viene Claudia (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En otra de sus clases de Lenguaje a distancia, Yessica explica la estructura del texto informativo. Posteriormente, propone una lectura compartida, donde cabe destacar su preocupación por factores asociados a la fluidez y la comprensión de la lectura.

Profesora: Entonces acá... miren lo que traigo, les... se les propone un artículo informativo, ¿ya? Y dice: "más información sobre el camaleón". Entonces, vamos a dar lectura a este texto, que no está en ninguna parte más que en la proyección, entonces lo que yo voy a pedir es que ustedes estén muy atentos, ¿ya?... muy atentos. Yo voy a ir diciéndoles: -Ya, muchas gracias -, vamos a ir leyendo y vamos a ir comprendiendo inmediatamente. Está va a ser una lectura colectiva pero donde ustedes mismos van a ir ayudando de manera individual, donde yo... les voy a ir nombrando y ustedes van tomando el texto. Por lo tanto, por favor les pido, no se paren, atentos, atentos, atentos, para que la lectura salga fluida y no estemos así como: -Y ¿dónde vamos, tía? -, porque eso nos hace que la lectura sea fluida y podamos tener una mejor comprensión, ¿ya? Pero eso es muy importante, recuerden la técnica de la comprensión, es que cuando yo estoy leyendo y así yo voy a poder tener una mejor comprensión, ¿ya?... ¿entendido? ¿Claridad en lo que vamos a hacer?, sí me imagino que sí que están levantando el dedito porque yo aquí no los veo (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Así, con el propósito de favorecer el énfasis de la voz al momento de leer en voz alta, Yessica formula una recomendación:

Profesora: Muy bien. Dígamelo con fuerza no más, -Título, tía, ese es- muy bien... no con... con mmm... así como con duda, no... sino que es el título, muy bien, excelente. Voy con la siguiente persona que le voy a pedir a María, está particita que está aquí en este... artículo informativo ¿a qué corresponde?... (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En otra clase a distancia de Lenguaje, Yessica vuelve a proponer una lectura compartida. Como en otras oportunidades, para ella es importante advertir que se mantenga la atención mientras se desarrolla la lectura.

Profesora: Miren, ¿qué es lo que vamos a hacer?, vamos a trabajar en un texto y vamos a realizar una lectura por turnos, ya. Entonces, por eso debemos estar muy atentos, el texto no es largo es súper cortito. Pero es importante que los niños que se designen, ya... Para poder hacer la lectura estén atentos porque cuando terminen uno, vamos a hacer algunas preguntas y después vamos a partir el otro, y después me digan. - ¿En qué parte vamos? -, aunque es tan cortito el texto que no creo que pase eso (Yessica, Lenguaje, 4º 2021).

Asimismo, cabe relevar el tipo de consejo que Yessica brinda en el siguiente fragmento, puesto que asocia la capacidad de leer en voz alta con el factor de la concentración para la comprensión del texto. Además, manifiesta una concepción epistémica sobre la lectura, pues señala cómo durante el proceso lector los estudiantes, si son lectores/as activos/as, pueden pensar y reflexionar sobre las ideas que están leyendo (Errázuriz, et al., 2019).

Profesora: Aquí hay un dato también que yo les quiero contar que para comprender un texto, lo que hace un buen lector es pensar en lo que lee mientras va avanzando el texto. Es decir, si yo estoy leyendo y voy pensando en otra cosa lo más probable es que la lectura me va a salir súper bien al oído del receptor, cierto. Pero...ustedes no van a tener una comprensión, entonces por eso es muy importante y como siempre le decimos con la profesora 2 también les hemos dicho de un comienzo, que ojalá ustedes estén en un lugar de la casa donde no haya distracciones: es decir que no haya un televisor, que no haya otra persona haciendo otra cosa que les pueda interferir en su comprensión, ya (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Paula opta por llevar a cabo una lectura compartida en voz alta, en una de sus clases a distancia de Lenguaje. A diferencia de los otros casos, ella cuenta con el apoyo de una asistente. De hecho, es ella quien inicia la actividad, recordando lo importante de ir siguiendo la lectura, que corresponde a un texto sobre superhéroes.

Profesora: Niños bellos, vamos a ir leyendo, les voy... les voy a ir pidiendo a cada uno... algunos niños que me lean, que me ayuden a leer, ¿ya? Y a los demás les vamos a pedir que estén muy atentos, porque la idea aquí es que si un compañero está leyendo, los demás puedan ir siguiendo la lectura. Ah... ahí está... ¿se puede agrandar un poquito más tía profesora?, se ve como pequeñito... ahí sí...ya.

Alumno: Tía, yo la puedo ayudar a leer.

Profesora: Muy bien, Álvaro, comienza.

Alumno: De...desde ¿dónde comienzo?

Profesora 2: Desde el título donde dice e... ¿Quién es el mejor superhéroe? (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Como queda en evidencia con el siguiente fragmento, el tema del texto parece ser muy motivante para el alumno que lo leyó; no obstante, es interesante notar que Paula le agradece por su lectura, pero además, explica que la idea de la lectura compartida es precisamente poder escuchar la voz de todos/as los/as estudiantes.

Profesora: Muy bien, Pablo, muchas gracias...

Alumno: ¿Puedo leer algo más?

Profesora: Por tu lectura.

Alumno: ¿Puedo leer algo más?

Profesora: Eh... le vamos a dar la oportunidad a todos los niños porque lo... lo entretenido de una clase es poder escuchar las voces de todos. Le vamos a pedir a Ana si puede ayudarnos en la siguiente lectura, ¿ya?

Alumno: Ok (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Para continuar con la actividad, Paula sigue asignando los turnos de lectura. Como suele suceder en las clases a distancia, se producen algunos problemas de conexión; no obstante, Paula y su asistente demuestran ser muy comprensivas con esta situación.

Profesora: Muy bien. Ya, entonces tenemos a Batman, tenemos ahora a Superman que tiene... Superman se caracteriza por tener muchos poderes y le vamos a pedir a Rosa si puede leer a continuación.

Alumna: Spiderman... ideado por... (problemas de audio).

Profesora 2: Dale Rosa. Te esperamos no te preocupes. ¿Tendrá problemas con Internet?

Profesora: Quedó con la palabra...

Alumna: el Hombre Araña es uno de los personajes más apasionantes de la historia de cómics. Su existencia está llena de detalles como este: es un joven científico de laboratorio que se convierte en un superhombre de inigualables cualidades físicas que combate el mal trepando ra... rascacielos y lanzando telarañas. Pero el arácnido no podía ser menos romántico: Muchas veces arriesgó su vida por salvar a la dulce Mary Jane.

Profesora 2: Muchas gracias, Rosa (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Para que todos sus estudiantes tengan la oportunidad de participar en esta lectura compartida, Paula se preocupa de ir organizando los turnos.

Profesora: Muy bien, sí, a María le tocó un poco más extenso. Le vamos a pedir, nos queda el último, que es Capitán América. Y nos queda... nos queda Laura que no ha participado mucho en la clase. Luis y Nicolás van a quedar pendientes, pero ellos han participado mucho en las respuestas, ¿ya? La vamos a dejar a Laura que nos pueda leer este último texto (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

En una de sus clases presenciales, donde se aborda un texto informativo, Paula desarrolla una lectura compartida. Sin embargo, en un momento, ella toma la palabra para leer en voz alta y explica un poco más el texto.

Profesora: Dice: "Que el volantín llegó a nuestro país a mediados del siglo, estos son números romanos, este sería un diez, cinco y estos palitos indican uno, así que sería siglo XVIII. Conquistando adeptos y generando alboroto. Lo que provocó que se dictara una orden que condenara a seis días de prisión, al que encumbrara volantines provocando daños a los techos de las viviendas". Eso fue hace mucho, mucho tiempo atrás. Imagínense que la persona que encumbraba volantín y causaba alboroto se iba preso ese día. Después, durante el siglo veinte, esta actividad tradicional intentó profesionalizarse con la formación de una asociación semi profesionales, como la AVODESA, que es otra sigla, Asociación de Volantineros de Santiago, y la creación del carrete para manejar el hilo (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

En el momento de realizar una actividad práctica (confeccionar un volantín), Paula va asignando los turnos para ir leyendo en voz alta las instrucciones correspondientes:

Profesora: Para hacer nuestros volantines. Patricia, lee el paso 1. ¿Qué vamos a tener que hacer en el paso 1?

Alumna: Se corta el papel volantín formando una cuadra... un cuadrado perfecto. Se cuenta de 1 a 40 centímetros.

Profesora: Perfecto. Tenemos que hacer un cuadrado perfecto. María... paso dos (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Al igual que en otros casos, Francisca también propicia la lectura compartida en voz alta En su clase a distancia de Ciencias Sociales. Para ello, explica la dinámica a seguir y, luego, de la lectura de la alumna, retoma la palabra para hacer un resumen.

Profesora: Hermoso. Vamos entonces avanzando, y ahora vamos a comenzar a llenarnos de información y de conocimiento, para luego aplicarlo en nuestras actividades. Y quiero comenzar con la Florencia para que pueda realizar la lectura de este texto. Yo les voy a decir a la Florencia Stop, y luego le voy a decir a otro niño. Y así vamos a ir avanzando, les voy a pedir que estén atentos a la pantalla, y yo la voy a ir corriendo para que usted no se pierda, ¿ok? Comenzamos entonces Florencia, a la cuenta de uno, dos...tres. Desde el título, Flore.

Alumna: ¿Tengo que leer?

Profesora: Sí, mi chiquilla. Póngale no más.

Alumna: Ya. ¿?, de Imperio Inca. El origen de los Incas estuvo en las cercanías del lago Titicaca, en el altiplano andino, donde emigraron para asentar...

Profesora: Asentarse.

Alumna: ...Asentarse en el valle del Cuzco, lugar en el que fundaron su principal ciudad el...

Profesora: Al...el Cuzco. Gracias Florencia... Stop. Entonces, para ir haciendo un resumen de lo que la Florencia leyó, dice que este... este eh...el origen de los Incas, ¿cierto? Se ubicó en las cercanías del lago Titicaca que está en el altiplano andino, ahí se asentaron, o sea ahí... instalaron por decirlo así, eh... la principal ciudad más importante y capital, ¿cierto?, en este caso, Cuzco ¿Ya? Vicente, continua por favor... desde allí (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Para organizar esta lectura compartida, Francisca indica hasta donde se debe leer y, al igual que en otras oportunidades, interviene para ayudar en la lectura, así como para formular un breve resumen de lo leído. Luego, asigna el siguiente turno.

Profesora: Aquí, mi chiquilla. Espérame te marco al tiro. “Este imperio” ahí...

Alumna: Ah ya. Este imperio abarcó parte importante de los actuales territorios de Perú, Ecuador y Bolivia, el sur de Colombia, el Noreste de Argentina y el norte centro de Chile. Este amplio territorio se caracterizó por la presencia de regiones áridas y desérticas. En la costa del océano pacífico por altas cumbres de la cordillera de los Andes y fértiles valles templados. Y por la selva... y por la Amazónica.

Profesora: Amazónicas ...ahí...ahí, punto...mira. En Las Selvas Amazónicas, punto seguido. Nos detenemos un momento. Entonces, este gran extenso territorio dice que abarco part...parte de Perú, parte de Ecuador, de Bolivia, de Colombia, de Argentina, de Chile. Imaginemos lo extenso que era, ahí lo vamos a ver en un mapa y lo vamos a comprar con las civilizaciones antiguas, o sea...anteriores, ¿ya? Y los paisajes son diversos, desde regiones áridas, desérticas, de océano, que está al lado del océano pacífico. Altas cumbres como el caso de la cordillera de los Andes, ¿cierto?... y también selva amazónica. O sea... una diversidad de paisajes muy, muy importantes.

Voy a avanzar un poquito el texto para que pueda continuar leyendo... ¿dónde quedaste?... Ámbar ...hija. Eh...” Amazónicas” ... ¿cierto?

Alumna: Sí, Amazónicas.

Profesora: Amazónicas...listo, ya. “En esta zona” ..., continúa leyendo, Felipe. “En esta zona” ... Felipe, aquí (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Las intervenciones que realiza Francisco en ciertos momentos de la lectura se complementan con las oportunidades donde los propios estudiantes deben elaborar un resumen de lo leído, como sucede en este caso.

Profesora: ¿Felipe? Lo podrías explicar ahora con tus palabras, lo que acabas de leer, hijo. Como un resumen breve. ¿De qué trato lo que leíste?

Alumno: Que se encuentran climas tropicales, templados...

Profesora: Ya...

Alumno: Desérticos y fríos.

Profesora: Ah... que hay distintos climas, ¿ya?

Alumno: Sí (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En otro momento de esta lectura compartida, Francisca vuelve a intervenir; pero esta vez, lo hace para ayudar al alumno con la pronunciación de ciertas palabras que está leyendo. De hecho, como podrá notarse en el segundo fragmento, esta docente no solo destaca el esfuerzo del alumno, sino que también aprovecha de aconsejar a sus estudiantes para que se vinculen con la práctica de la lectura.

Profesora: Los Españoles... ¿cierto? Entonces estás civilizaciones antes de que llegaran los Españoles no conocían los caballos, ni las carretas. Nada de eso, ¿ya? Ya mis niños, vamos continua Carlitos. Carlitos... ¿puedes seguir hijito, leyendo?... ¿a dónde quedó? aquí parece. "Este sistema" ... aquí... ahí, Carlitos.

Alumno: Este sistema... este siste... ahhh ya... (se equivoca).

Profesora: (Ríe) Dele no más.

Alumno: Este sistema de cambio...

Profesora: (Corrigiendo) "De caminos".

Alumno: De caminos permite la... circulación de prod...de productos entre las regiones del imperio y el... y el intercambio como... comercial.

Profesora: Comerciales.

Alumno: Del intercambio comercial con otros pue... pueblos...

Profesora: Pueblos (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: Gracias, Carlitos, eso... muy bien. Agradezco tu esfuerzo, Carlitos, si bien quizás no veías bien, ¿cierto? Pero lo importante es...

Alumno: Que lo haya leído.

Profesora: ¡Claro! Mira, qué importante reflexión hizo Carlitos, eso pasa cuando nos cuesta mucho así como arrancar, como cuando la moto no tiene bencina (hace sonido de moto arrancando) bueno... es porque no ha practicado ¿ya? Entonces, yo los invito a que puedan practicar, lean, lean las películas, los subtítulos de sus películas, los libros que a ustedes les llame la atención, ok... chiquillos, para que no les complique tanto. Eh... poder leer los textos que vamos a ir leyendo en todas las asignaturas ¿ya? Ya... (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

En otra oportunidad en clases de Lenguaje, organiza una lectura compartida y alude al factor del gusto por la lectura, como se aprecia a continuación.

Profesora: Les vamos a desarrollar el gusto por la lectura, ya sabemos dónde se desarrolla está leyenda, ¿ya? Voy a comenzar a leer y con mucha atención voy a nombrar a un compañero para que continúe, ¿ya? Como lo hacemos siempre, no...eh... me diga: - ohhh tía, me perdí - ¿ya? Porque si no vamos perdiendo el ritmo de la lectura, ¿ya? Atentos, y dice así (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En su clase a distancia de Lenguaje, Francisca lleva a cabo una interesante actividad para poner en práctica la lectura en voz alta. Primero, proyecta un video donde se declama un poema de Gabriela Mistral y, por ello, señala: "Voy a colocarle play, necesito que estén atentos, micrófonos apagados, póngase cómodos, escuchando alumnos. Uno, dos, tres" (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021). Posteriormente, ella interviene para explicar cómo se va a desarrollar la dinámica de lectura. Si bien, pide que cada estudiante lea en voz alta el poema, de igual forma solicita que los micrófonos se mantengan apagados.

Profesora: (Interrumpe) Bien... vamos, aún no termina el poema... les voy a pedir ahora que puedan abrir sus ojitos, con el micrófono también apagado. Y ahora les quiero agradecer por haber estado tan atentos. Pablo,

por favor silénciate, y por ser respetuoso a la actividad ¿ya?, eso es súper valorable. También ahora vamos a ver el vídeo, ahora no solamente lo vamos a escuchar, sino que lo vamos a ver, y lo vamos a ir leyendo también ustedes en sus casas. ¿Ya?, con el micrófono apagado van a ir leyendo, pero vamos a ir pensando ahora... tratando de comprenderlo, ¿qué quiere decir este poema? ¿Ya?, y después lo vamos a profundizar y lo vamos a leer nuevamente, ¿ya? Pero ahora vamos mirando la pantalla por favor y vamos leyendo porque está la letra del poema, donde este caballero está declamando estos versos. Ahí va... (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Para promover una mayor participación, esta docente propone una lectura compartida del poema, segmentándolo por estrofas. De este modo, asigna los turnos de lectura y, también, entrega algunos consejos, o bien, refuerza positivamente la lectura desarrollada; como se ilustra con estos tres fragmentos:

Profesora: Muy bien. Entonces la primera estrofa Juan. Trate si de declamarlo con sentimiento, como lo escuchamos en el vídeo, a ver ¿cómo sale?

Alumno: La... “La noche”, Gabriela... Gabriela Mistral (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: Continúa, Ximena, segunda estrofa.

Alumna: Para que duermas, hijo mío, el camino enmudeció: nadie gime sino el río; nada existe sino yo.

Profesora: Hermoso, muy bien (Francisca, 4º, Lenguaje, 2021).

Profesora: Ya. Silencio, Juan. Silencio, silencio estamos inspirados leyendo, no podemos desconcentrarnos.

Julio ¿quieres leer hijo? Julio, mira, la tercera estrofa. Vamos Julio. (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Por su parte, Katherine opta por leer en voz alta un texto informativo en una de sus clases presenciales de Lenguaje, como se observa en el siguiente fragmento.

Profesora: “¿Por qué vemos el arco iris?, el Arco iris siempre causa admiración, se forma con la luz del sol y agua. Cuando acaba de llover o está a punto de llover hay agua en el aire, millones y millones gotas de agua, cuando el solo ilumina esas gotas la luz se descompone y vemos todos los colores que la forman. La luz del sol colorea nuestro mundo, la luz se propaga en línea recta pero cuando se encuentra con un obstáculo puede rebotar, descomponerse o ser absorbida. La luz está hecha por los colores del arco iris, vemos la luz del sol de color blanco y cuando rebota vuelve hacia nosotros del mismo color, Blanca. Cuando la luz es absorbida desaparece y vemos la oscuridad, cuando la luz se dispersa o se descompone vemos todos los colores. Cuenta una leyenda Irlandesa que al final del arco iris hay una olla llena de oro. Los colores de la luz de sol son: Rojo - naranja - amarillo -verde - azul - y violeta” ¿ya? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Si bien, la posibilidad de tener clases presenciales es una variable que juega un rol importante para el despliegue de las modalidades de lectura en un escenario más adecuado; de igual forma es interesante consignar que en el caso de Katherine, sus instrucciones al momento de propiciar una lectura, incorporan un metalenguaje más disciplinar, puesto que menciona términos como el párrafo y el punto seguido; y también, apela al volumen de la voz, el énfasis, y la pronunciación de algunas palabras; como se muestra en este ejemplo:

Profesora: Ya, no importa démelo no más. Vamos entonces a avanzar, vamos a pasar a la lectura, vamos a estar leyendo por párrafos, parte para leer, Julia, el primer párrafo bien fuerte por favor, comience.

Alumna: “Los colores de la Mariposa en el... origen del mundo Dios creó las flores para hacer más hermosas, pra... prepara... preparar muchas pinturas de divi... diversos colores y las esparció sobre los pétalos de las flores con pinceles suaves, tra... trabajó”.

Profesora: Trabajó (haciendo énfasis).

Alumna: "Trabajó todo el día y en la tarde se sintió cansado, así que dejó la pintura... las pinturas a un lado para ir a descansar".

Profesora: Sí, Pedro. Fuerte, por favor. Los demás escuchan.

Alumno: "Las mariposas se sintieron tristes porque sus alas estaban descoloridas después..."

Profesora: Más fuerte...

Alumno: "Las flores se pintaban y de eso no había hasta la mañana siguiente".

Profesora: Siguiendo, punto. (énfasis). Nos tenemos que detener. Sigue la Claudia (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En efecto, posibilidad de poder llevar a cabo algunas clases presenciales, le permite a Katherine modelar de forma más personalizada la lectura en voz alta de sus estudiantes, como sucede en este caso:

Profesora: Bien. Voy a continuar... dice: "Las flores tuvieron una idea maravillosa, invitaron a las mariposas a posarse a un largo rato, sobre sus pétalos para que sus alas se tiñeran de muchos colores aprovechando que la pintura estaba fresca", sigan ahí... (va hacia Luis) ¿cómo dice ahí?

Alumno: Así.

Profesora: Fuerte, así...

Alumno: Así... lo...

Profesora: y...

Alumno: Y... lo hicieron...

Profesora: Sí, ¿lo hicieron quienes?

Alumno: Los...

Profesora: Las...

Alumno: Las... mariposas y en... so a las...

Profesora: Quedaron.

Alumno: Quedaron solas (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Junto con propiciar modalidades de lectura en voz alta, Katherine también organiza instancias para que cada uno de sus estudiantes pueda leer en silencio.

Profesora: Bien, ahora entonces vamos a responder las actividades, nos corresponde la actividad número tres. Les voy a pedir que realicen la lectura silenciosa de la frase que allí aparece, comiencen a leer silenciosamente la frase que ahí aparece (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En una de sus clases a distancia en Lenguaje, esta docente desarrolla una lectura compartida. Pero como explica, esta actividad surge como continuación de una lectura autónoma que previamente tuvieron que hacer sus estudiantes.

Profesora: Vamos a comenzar entonces. Vamos a recordar que la clase anterior no pudimos realizar la lectura, entonces ustedes tuvieron que desarrollarla en casa, así que por lo mismo voy a compartir nuevamente el texto y vamos a realizar la lectura del texto que trabajamos la clase anterior, ¿ya? Así que vamos a volver enseguida (ahí se ve compartido) vamos a volver entonces a la página 59, ya. Marcela ¿encontraste la página 59? Ya, vamos a ir entonces realizando la lectura compartida de este texto, vamos a ir realizando la lectura de un párrafo cada uno, ¿ya? Mientras se conectan los demás compañeros. Y dice entonces... "El ave del paraíso" ... comienza Marcela (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

De este modo, las oportunidades para leer de forma compartida se complementan con otros momentos donde la propia docente lee en voz alta, para luego asignar un turno.

Profesora: Bien. "Su cuerpo se parece al de un cuervo; tiene la cabeza alargada y un pico muy grueso. El macho adulto tiene un plumaje sorprendente, con plumas largas, coloridas y brillante. La hembra tiene un plumaje opaco que no llama la atención. Esta diferencia se debe a que los machos se adornan para buscar pareja; en cambio la hembra, debe pasar desapercibida durante el tiempo de incubación de sus huevos, para evitar el ataque de otros animales". Siga, Pedro, por favor, active su audio.

Alumno: Ahora sí, profesora.

Profesora: Continúe... (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Como se aprecia a continuación, Katherine está atenta a los turnos de lectura y, por eso, interviene para organizar el desarrollo de la lectura compartida.

Profesora: Siga, Paula. "Recientemente..."

Alumna: ¿En qué parte, tía?

Profesora: Acá, "recientemente" ... el último párrafo. "recientemente". Paula (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En otra de sus clases de Lenguaje que desarrolló a distancia, esta profesora solicita una lectura silenciosa grupal. Como ella advierte, después cambiará a una lectura en voz alta.

Profesora: Les voy a pedir que con audio desactivado puedan leer este... esta lectura, esta pequeña frase que está aquí. Léanla con audio desactivado y después les voy a pedir a uno de ustedes que la lea para todos. Con audio desactivado, leen la lectura de esta oración y luego le voy a pedir a alguien que la lea para todos (Katherine, Lenguaje, 3º 2021).

En una de sus clases presenciales de Ciencias Sociales, Katherine propone una lectura compartida sobre los pueblos originarios, donde, además, interviene para formular preguntas sobre lo leído.

Profesora: Ok, muy bien. Vamos a seguir avanzando entonces, y va a leer, María. Vamos a seguir avanzando y María nos va a leer también sobre el rol del pueblo Mapuche. Comience a leer, en ese recuadro.

Alumna: Le... las tareas fuera de la ruca o ruka, como casar, eran hechas por hombres y dentro de esta como preparar los alimentos por mujeres.

Profesora: Bien, pregunta, entonces, a partir de lo que leyó María. Las tareas fuera de la ruka ¿quién las realizaba?, curso completo, a ver... (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Por último, para seguir desarrollando la lectura compartida, Katherine va asignando los turnos, recordando que se lea con un volumen alto, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Profesora: En este caso por el hombre, como también puede ser por una mujer. Pedro, siéntate bien, ya. Muy bien vamos a continuar, como está lloviendo muy fuerte vamos a leer un poquito más alto, ¿ya? Bien, que hacia la mujer del pueblo Yagan, Claudia. Lea fuerte a ver...

Alumna: La mujer del pueblo Yagan se dedicaba a la artesanía y a la recolección de mariscos, en la foto, fabrica un canasto para su producto (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

En conclusión, a la luz de algunos estudios realizados en nuestro país, donde se reporta que, en el caso de la educación secundaria, las lecturas en voz alta y silenciosa son las modalidades más frecuentes (Gelber, 2017), mientras que en Educación Básica, predomina la lectura compartida en voz alta, pero con una menor presencia de la lectura silenciosa (Errázuriz et al. 2021); se pueden desprender dos consideraciones.

En primer lugar, se confirma la tendencia de utilizar con frecuencia la modalidad de la lectura compartida en voz alta, por sobre otro tipo de modalidades como la lectura silenciosa y la lectura dramatizada. En cierto modo, aun cuando a través de nuevos estudios se podrían explorar los motivos que aducen este grupo de docentes para preferir el uso de la lectura compartida en voz alta por sobre otras modalidades; de igual forma, los análisis sugieren que el uso frecuente de esta modalidad estaría asociado a dos grandes factores: por un lado, esta modalidad permite poner en escena la práctica de la lectura en las clases, y en esa línea, facilitaría la guía y acompañamiento por parte del docente. Por otro lado, como se evidenció en las clases a distancia, esta modalidad parece ser adecuada para propiciar la atención y participación de una mayor cantidad de estudiantes. De hecho, gran parte de estos docentes al asignar un turno de lectura advertía la importancia de estar atento para así desarrollar con mayor fluidez este tipo de lectura.

Como la lectura compartida en voz alta fue la modalidad más predominante, la segunda consideración dice relación con distinguir algunos énfasis de acuerdo con las asignaturas. Por ejemplo, los análisis sugieren que mientras en Lenguaje y Ciencias Sociales los y las estudiantes debían leer textos diversos y con una extensión que generalmente era de un párrafo por cada turno de lectura; en Matemáticas solo se leían en voz alta textos más bien breves, como el objetivo de la clase; un título, un problema breve o alguna instrucción puntual. Por lo tanto, si se considera que las lecturas en voz alta, compartida y guiada pueden fomentar el desarrollo del lenguaje por medio del diálogo que se suscite con la lectura (Hoffman, 2011); cabe preguntarse si la lectura compartida en voz alta de textos muy breves y específicos, como sucedió en Matemáticas, permiten propiciar instancias de diálogo prolongadas en función del texto leído.

A modo de complementar estas dos consideraciones, es importante advertir que la puesta en práctica de alguna de las modalidades de lectura, y el posterior diálogo que se podía propiciar, fue una tarea bastante compleja en las clases a distancia, fundamentalmente, por los problemas asociados con la conexión de Internet. No obstante aquello, se constató que Katherine, en sus clases de Lenguaje y Ciencias Sociales, y Paula, en sus clases de Lenguaje, propiciaron instancias para leer en voz alta a sus estudiantes. Por lo tanto, no siempre acudieron a la lectura compartida en voz alta.

Asimismo, si bien Yessica, en su clase de Lenguaje, entregaba algunos consejos vinculados a la importancia de comprender la lectura, cabe relevar el caso de Katherine, fundamentalmente, porque no solo utilizó el repertorio más variado de modalidades de lectura, sino que además, se preocupaba por brindar consejos asociados al volumen de la voz, la fluidez, y la pronunciación de las palabras. Un factor que puede estar asociado a una perspectiva más disciplinar, con el área de Lenguaje.

Por otra parte, es necesario advertir que la mayoría de las intervenciones que hicieron estos docentes al momento de desarrollar una modalidad de lectura, se enfocaban más en asignar los turnos, solicitar la atención de los estudiantes, brindar ayuda con alguna palabra, y plantear preguntas sobre lo leído; que en modelar previamente cómo leer en voz

alta. Probablemente, la menor frecuencia que presentó la lectura en voz alta del docente, que permitiría ese modelaje previo, en comparación a la lectura compartida en voz alta, es una variable que incide en este resultado.

A su vez, los análisis sugieren que las clases presenciales ofrecen condiciones más favorables para poner en práctica alguna de las modalidades de lectura, dado que los y las docentes la puedan acompañar y guiar de forma más dinámica, efectiva y oportuna. En efecto, de acuerdo con Dickinson, Golinkoff y Hirsh-Pasek (2010), estas modalidades generan mayores aprendizajes cuando se motiva al alumnado a participar en la interacción, formulando interrogantes y promoviendo las predicciones, por ello es necesario que el docente andamiaje procesos de pensamiento de alto nivel. Como sucedió en algunas clases a distancia, sostener interacciones prolongadas fue una tarea muy compleja.

Finalmente, dado que Goikoetxea y Martínez (2015) aseveran que estas maneras de leer en el aula escolar promueven el diálogo y la exploración de la emociones y, por ende, tienen beneficios en el desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento de lo impreso y los hábitos y desempeños lectores del alumnado; es importante advertir que, en la medida que las clases en línea se sigan desarrollando como respuesta a la contingencia sanitaria derivada del Covid-19, se presentaría una brecha de oportunidad para que este grupo de docentes ponga en práctica un repertorio más diverso, donde el uso constante de la lectura compartida en voz alta, conviva con una mayor presencia de los otros tipos de modalidades.

4. Tipos de preguntas

La comprensión de textos es una facultad humana que implica un rol activo de quien la ejecuta a través de un proceso interactivo entre texto, contexto y lector, que pone en juego la capacidad de este último de contextualizar, relacionar e interpretar información del texto para elaborar una representación mental que le permita acceder, no solo al contenido, sino que también al propósito o intención de dicho texto. En tal sentido, la enseñanza de la comprensión lectora conlleva la elaboración de estrategias y prácticas docentes (Fuentes, Donoso e Iturra, 2021). Por ello, la utilización de la pregunta se consolida como una estrategia transversal a las diversas disciplinas y áreas de conocimiento y como una actividad permanente del docente en cada una de sus clases. Ellas permiten construir el conocimiento, ampliar los saberes y retroalimentarlos en las distintas fases de aprendizaje (Benoit, 2020).

Como se observará en el presente análisis, la pregunta se instala como una práctica docente de alta frecuencia. Es utilizada, con diferentes propósitos, para desplegar el diálogo y crear puentes hacia la comprensión de los textos.

El presente análisis revisa los tipos de preguntas que utilizan los docentes en sus clases, de distintas asignaturas, para mediar la lectura. Las preguntas se clasificaron de la siguiente manera:

- Tipo de preguntas 1: inferenciales/ reproductivas.
- Tipo de preguntas 2: abiertas/ cerradas.

4.1 Tipos de preguntas 1: Inferenciales y reproductivas

Como se aprecia en el siguiente análisis, los docentes realizan preguntas con una finalidad que apunta a una habilidad cognitivo lingüística específica. Por tanto, el tipo de pregunta desplegada (inferencial o reproductiva) promueve un nivel cognitivo de procesamiento determinado. De este modo, las interrogantes reproductivas aluden a recuperar o identificar información ya presente en el texto leído, ya sea textualmente o de modo parafraseado. En cambio, las preguntas inferenciales se orientan a concluir, deducir, relacionar o inducir, a partir del texto, ideas o informaciones que no se encuentran en este y que requieren el uso de procesos cognitivos superiores, de los conocimientos del lector o la lectora y de su participación como lector(a) activo/a que es capaz de formular nuevas ideas y opiniones (Condemarin, 2004; de Konning et al., 2020). Es decir, las preguntas inferenciales requieren que el lector o la lectora releve la información implícita del texto leído, es decir, lo que están entre líneas o tras las líneas (Cassany, 2006) y que construya el sentido del texto leído, usando sus conocimientos previos y habilidades cognitivas.

Con respecto a la frecuencia de aparición de preguntas inferenciales y reproductivas en las clases analizadas, predominaron aquellas inferenciales, lo que se resume en la siguiente tabla:

Tabla 8. Frecuencia de preguntas inferenciales y reproductivas

Tipos de pregunta	Frecuencia de aparición
Inferencial	213
Reproductiva	100
Total	313

Las asignaturas con mayor presencia de preguntas epistémicas de los docentes, en orden de frecuencia, son: Lenguaje, Ciencias Sociales, Religión y Matemáticas. Mientras que las preguntas reproductivas aparecen en el siguiente orden de frecuencia, según asignaturas: Matemáticas, Lenguaje y Religión y Ciencias Sociales con igual nivel de presencia.

Con respecto a los y las docentes que aplicaron con mayor frecuencia interrogantes inferenciales son, en primer lugar, Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales, luego le sigue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales y, posteriormente, Mauricio en Lenguaje. Paradojalmente, Katherine es quien también formuló más preguntas reproductivas, aunque que en menor frecuencia que las epistémicas, esto se puede deber a que ella, en general, usó una gran cantidad de preguntas en sus clases, por sobre sus demás colegas.

Como indica la tabla 1, existe una búsqueda, de parte de los y las docentes, de generar procesos cognitivos de orden superior en sus estudiantes. Asimismo, las preguntas inferenciales priman en la asignatura de Lenguaje y las preguntas reproductivas se repiten con mayor frecuencia en la asignatura de Matemáticas.

4.1.1 Preguntas inferenciales

Los diálogos observados en las clases analizadas se estructuran sobre preguntas emitidas por los y las docentes, preguntas para las cuales el profesorado tiene respuesta y que son más bien demandas instrumentales con el objetivo de enseñar algo o llevar al estudiantado a razonar. Esta tarea puede ser llevada a cabo de manera más o menos

colaborativa y, por tanto, con mayor o menor nivel de participación del docente o estudiante en tareas de mayor o menor nivel de demanda cognitiva durante los procesos de comprensión (Bustos, Montenegro, Sandoval & Melo, 2018).

A continuación, se revisarán los propósitos más frecuentes con que los docentes utilizan las preguntas inferenciales. Por ejemplo, Mauricio, a través de una pregunta epistémica, busca que sus estudiantes infieran información crucial para la comprensión profunda del texto. Así, en este fragmento, Mauricio espera que el alumnado pueda relacionar información del texto.

Profesor: Gaspar, ¿por qué la familia de Juan Salvador Gaviota no lo apoyaba en este, en esta... en estas ansias incontrolables de volar que dice Juan?, ¿por qué su familia no lo apoyaba?

Alumno: Porque resulta que las otras gaviotas consideraban que eso estaba, por decirlo así, “como mal”, no era un comportamiento normal de las gaviotas, algo que una gaviota no tenía que hacer... no tiene que hacerlo, no... no lo apoyaban por eso... porque lo hallaban...

Profesor: Excelente (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

También, a través las preguntas epistémicas, los y las docentes trabajan el vocabulario contextual, incitando a sus estudiantes a conectar el significado de una palabra con el contenido del texto, para que así los estudiantes puedan inferir el significado de una palabra desconocida situada en su contexto textual.

Profesor: Avanzo un poco en una pregunta que habíamos dejado pendiente. La bandada lo destierra porque él no renuncia sus sueños. El alumno dice que: “él quiso cumplir sus sueños”.

Alumno: Lo destierran.

Profesor: Y alumno nos dice que... la bandada...

Alumno: Que lo desterraron.

Profesor: La Bandada lo destierra. ¿De qué se trata esta suerte de destierro?, ¿qué es desterrar?

Alumno: Expulsarlo de... el grupo.

Alumno: Expulsaron del grupo.

Alumno: Lo expulsaron, tío.

Profesor: Expulsarlo del grupo, muy bien. Alumno ¿qué dijiste tú? Escuchemos al alumno, ¿qué es desterrar?

Alumno: Expulsarlo del grupo.

Profesor: Expulsarlo del grupo, e... es como un castigo: - ¡te vas!, no puedes seguir siendo parte de nuestra bandada y te vas!! -, o sea... como decía alumno al comienzo “cero apoyo” de la familia, entonces aquí ya empezamos a... a hablar un poco acerca de... de las enseñanzas que nos deja Juan Salvador Gaviota, ¿qué enseñanzas creen ustedes que se pueden sacar de este libro que está... (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Otro ejemplo de Mauricio aborda vocabulario, preguntando al alumnado sobre el significado de la palabra “famélico” que aparece en el texto leído:

Profesor: Chiquillos vamos a otra... otra pequeña preguntita sobre este fragmento que nos toca leer. Los Oompa Loompa vivían en África, los Oompa Loompa vivían comiendo gusanos y dice el señor Wonka que los encontró famélicos ¿Alguien sabe que significa la palabra famélico?, es una palabra interesante, dice que el los encontró famélicos, ¿qué querrá decir famélico?... ¿No? Vamos a dejarla... (Mauricio, 5º, Lenguaje, 2021).

Asimismo, se usa la pregunta inferencial para ir más allá del texto, para imaginar un nuevo escenario, un final distinto para el libro. En el siguiente fragmento, Mauricio, a través de la retroalimentación, consolida el aprendizaje y valida la intervención del alumno.

Profesor: Claro, efectivamente. Podría haber pasado eso, de que Juan Salvador Gaviota e... hubiese caído en una especie de depresión y ya no hubiese salido a volar pero para nada. O la otra alternativa alumno se te ocurre otra alternativa, otro como... como desarrollo para la historia en el caso de que Juan Salvador Gaviota por ejemplo, le hubiese hecho caso a su familia ¿qué cosa podría haber pasado con él?

Alumno: E... sería una gaviota común y corriente como las demás, y seguiría su vida.

Profesor: Eso es re interesante, está interesante lo que alumno. Dice que la gaviota a lo mejor podría haber optado por haberle caso su familia, tener una existencia mucho más tranquila, pero hubiese sido una gaviota más, hubiese sido una gaviota e... común y corriente, y claramente Juan Salvador no quería ser ...

Alumno: ...Obedecido.

Profesor: Excelente.

Alumno: Si hubiese obedecido bueno... lo que le decía su familia... le faltaría emoción y sería una gaviota entre miles. (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Mauricio también utiliza las preguntas inferenciales para indagar en las opiniones personales del alumnado. De este modo, a través de sus preguntas busca argumentación de los estudiantes, habilidad de orden superior que implica un trabajo activo y reflexivo del alumnado.

Profesor: Mmm, eso es interesante, e... porque creen ustedes que el autor Richard Bach coloco a Juan Salvador Gaviota en medio de una familia que no lo apoyaba para nada, ¿por qué creen que el autor decidió hacer eso?

Alumno: Quería que algunos niños se sintieran identificados.

Alumno: Ya son varias opciones ya que... porque hay opciones muy grandes...

Profesor: A ver... no escucho, no escuche... no escuche bien a Juan. Dale, Juan. ¿qué era lo que estabas diciendo? Y de ahí le damos el pase a la Mariana.

Alumno: Que digo que hay bastante posibilidades, ya que... que una de ellas podría ser... tener un desarrollo del personaje de una forma "así es la vida" del lado ¿?... ya que puede ser que su padre, su familia nunca acepto que fuera un piloto y aun así lo hizo. Puede ser alguna de esas opciones.

Profesor: Sí, también puede que haya mucho de la vida del autor en el libro, que a lo mejor a él tampoco lo apoyaron y que por eso él en su obra coloca eso, porque la familia no lo apoya, pero eso es porque... claro... también puede ser...

Alumno: Podría ser que a él le interesaba hacer un desarrollo de personaje que quería seguir su pasión y sus padres, y su familia no lo querían apoyar en ello.

Profesor: Exelent... excelente, Juan. Yo creo que por ahí va, por ahí va el cuento. El Richard Bach como autor dijo. Ya, si cuento la historia de un... un... de una gaviota que quiere volar y que su familia lo apoya, lo apoya y él logra su sueño... la historia va a hacer un poco fome. En cambi... no va a tener mucho conflicto.... (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Francisca, por su parte, utiliza una pregunta inferencial para que sus estudiantes puedan exponer sus sentimientos y emociones respecto de un texto y lograr que puedan explicar su punto de vista.

Profesora: Ya mis pequeños, vamos a conversar ahora. Necesito que me cuenten ¿qué les pareció y qué sentimientos y emociones les provocó el poema de Gabriela Mistral. Javiera, eres la primera que levanto su manito, dale (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En efecto, este tipo de preguntas abre espacios para que el alumnado pueda expresar sus opiniones, sin que el docente tenga la verdad ni una respuesta correcta al cuestionamiento.

Profesor: Pero vamos a comenzar hablando de su... de sus comentarios. Quiero que me digan que les pareció, hacer un comentario literario, sobre el libro de Ignacia Antonia. Comencemos con Pedro. Pedro es un hombre honesto, directo que dice las cosas sin... anestesia, e... Pedro, qué... ¿qué te pareció el... el libro?, con honestidad.

Alumno: Fome estuvo, to... no me gusto el... el... no sé, creo que su vida era muy perfecta, me aburrí (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

El siguiente fragmento de una clase de Lenguaje grafica como el diálogo, generado a través de preguntas epistémicas, insta al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes. Así, Mauricio busca que los alumnos expongan su opinión personal sobre temas contingentes.

Profesor: Sí, muchas veces ocupa láh... sí muchas veces ocupa la sutileza, e...y otras veces va como directo al... al tema y es como bien... e... eh... bien brutal. Entonces e... sí en ese sentido yo les recomiendo la... la literate... la., el tipo de escritura de Baldomero Lillo y además que este nos sirve para... nos sirve para un poco viajar al pasado y conocer como era la... la vida de los mineros. Pero ¿saben qué?... también uno queda pensando y dice... pucha, Chile mm.... tampoco es que haya cambiado tanto. ¿Qué injusticias ven ustedes en el mundo de hoy? en el Chile del 2021. ¿Hay algo que consideren injusto?

Alumnos: Que los ancianos por ejemplo, tío, no son escuchados (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Por su parte, Daniela, en la asignatura de Matemáticas, conecta los contenidos con experiencias previas, a través de una pregunta inferencial. En este caso, la pregunta del docente crea puentes cognitivos que permiten integrar información nueva con aquella que se conoce previamente.

Profesora: ¿Puedes leer? La segunda pregunta que aparece después.

Alumno: Ah ya ¿Qué es un eje de calzada?

Profesora: ¿Qué es un eje de calzada?, ¿lo han visto todos en algún momento, cuando han salido por ahí?, ¿dónde lo ven? o ¿lo han visto?

Alumno: Cuando fui a Villarrica.

Profesora: En Villarrica, ya... en los caminos.... ¿y saben lo que es o no?, o ¿para qué nos sirve? ¿qué es lo que hace?

Alumna: Yo sé...

Alumno: Para que vaya en una línea recta. (Daniela, 4º, Matemáticas, 2021).

Profesora: ¿Por qué nada? Ya, nos sirve entonces para que cada vehículo... no cierto, tome su lado que le corresponda, pero esa línea ¿qué es lo que hace ahí? ¿además de eso? ¿Por qué está justo al medio del camino?

Alumna: Porque divide...

Alumno: Porque son para...

Alumna: ... ¿La calle?

Profesora: Bien. Divide no cierto... entonces nuestra calzada. Eso significa que nuestra calzada ¿cómo estará entonces?, por la...

Alumna: Por la mitad.

Profesora: Cortada por la mitad, ya. Por ahí va, entonces por eso esta nuestra calzada, nuestro camino. Ustedes generalmente e... cuando viajan a Villarrica, Pucón a Loncoche, Huiscaپی siempre van a ver esta... este eje de calzada. ¿Ya? Para eso nos ayuda veamos ahora sí el concepto de la simetría (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

En el siguiente caso, la pregunta inferencial, insta a la construcción de inferencias para la interpretación de un texto sobre la base de conocimientos previos. De esta manera, Katherine, espera que sus estudiantes, a partir del texto leído y sus conocimientos previos, puedan determinar el tipo de texto.

Profesora: Pregunta entonces, niños, a partir de esta lectura, este tipo de texto que les habla del arco iris ¿qué texto es?, ¿qué tipo de texto le... conté... le leí hoy día, Levanten las manitos a ver...

Alumno: Informativo (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

A continuación, Katherine continua el diálogo para indagar en las características del texto que lo clasifican en informativo. Cabe destacar que el conocimiento del género discursivo permitirá identificar sus características y reconocer el propósito del texto, lo que lleva al alumnado a una comprensión más profunda del texto.

Profesora: ¿Por qué? Mano alzada... mano alzada, ¿por qué es informativo?... Alumno (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: Ya. Ese era un dato... ¿cierto? ¿Qué otra situación les hace pensar a ustedes que es informativo. A ver... ¿qué manos hay? Daniela, había levantado la mano también, ¿por qué es informativo?, ¿cómo son los hechos? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Los y las docentes también utilizan este tipo de preguntas para que los alumnos infieran el sentido del texto, así lo vemos en las clases de Katherine y Gabriela.

Profesora: Están basadas, basadas... ¿cierto? En un hecho real, pero intentan explicar algo. Las leyendas intentan explicar los fenómenos, ¿ya? Bien vamos a continuar con las trabajando en las siguientes clases con este tipo de textos, con las leyendas... ¿ya? Ahora... pregunta: ¿Qué intenta explicar está leyenda... aquí?, ¿que querían explicar?... Alumna. (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: ¡Wow!, qué tremendo lo que sale aquí niños. Entendieron algo de lo que sale ahí en la profecía, o ¿no? Quién me puede decir si entendió algo. ¿Qué querrá decir Dios ahí? (Gabriela, 6º, Religión, 2021).

Profesora: Ya. ¿Qué más podría ser? Ya, el grano de mostaza, ¿qué más?... ¿cuál es la enseñanza de la parábola el grano de mostaza (la leimóh) así que... ¿qué nos querrá enseñar el señor aquí? (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

En el siguiente ejemplo, Francisca, utiliza una pregunta inferencial para que sus alumnos puedan detectar la idea principal, en su clase de Ciencias Sociales.

Profesora: ¿Felipe? Lo podrías explicar ahora con tus palabras lo que acabas de leer, hijo. Como un resumen breve. ¿De qué trató lo que leíste? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Como se señaló anteriormente, las asignaturas de Lenguaje y Ciencias Sociales son las que presentan con mayor frecuencia el uso de preguntas epistémicas. En el siguiente fragmento, Francisca, quien utiliza este tipo de cuestionamientos en ambas asignaturas, aprovecha la oportunidad de formular este tipo de interrogantes para promover que sus estudiantes predigan, anticipen, imaginen o generen hipótesis sobre un texto o imagen.

Profesora: Por lo tanto, ¿cómo... cómo creen ustedes... ni siquiera sin saber y (sin ver el contenido). Pero ¿cómo creen ustedes que se trasladaban? (Francisca, 4º, Ciencias Sociales, 2021).

Profesora: Y ahora le pregunto, ¿de qué se tratará este texto? Que vamos a leer (sin leerlo) (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Del mismo modo, Francisca, en distintos cursos y asignaturas, utiliza preguntas epistémicas para develar los conocimientos previos de sus alumnos.

Profesora: Y se dio en todas las culturas, recuerden que los caballos... ¿Quién... quién realizó el aporte de los caballos a las civilizaciones? (Francisca, 4º, Historia, 2021).

Profesora: Ya, chicos, entonces... el tema que nos corresponde trabajar hoy día en la clase de Historia es, ¿cómo se dividían las actividades los pueblos originarios?, ¿ya? Es otro tema relacionado con e.... la misma unidad que estamos trabajando en Historia. ¿Qué saben ustedes de las actividades que realizaban los pueblos originarios? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: ¡Uuuu! Grande, Gabriela. Súper bien... gracias. Isabel, ¿qué sabes tú de Gabriela Mistral?, ¿conoces algo de ella? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Se observa, también, que los docentes, de todas las asignaturas, utilizan frecuentemente preguntas inferenciales para que sus estudiantes reflexionen sobre sus aprendizajes. A continuación, exponemos un fragmento de docentes de Religión, Ciencias Sociales, Lenguaje y Matemáticas.

Profesora: A ver... otro aprendizaje... Juan. ¿Qué aprendió, Juan? (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Profesora: Ya, a ver... ok. Bien... ya, mis chiquillos... ya. Entonces, ahora nos vamos a ir, ok. Hasta la hora hemos conocido o aprendido alguien, ¿quién me puede decir?, para ir avanzando. ¿Con qué no estamos quedando? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: En el primer párrafo de tu texto, ¿cierto?... muy bien, Loreto. Katia, ¿qué aprendió?

Alumna: Aprender de un texto informativo.

Profesora: Yíah... y ¿cómo supiste que era un texto informativo?, me respondiste enseguida que era texto informativo.

Alumno: Que tenía dibujo, que tenía fotografías, porque tenía párrafos.

Profesora: Ok, tenía fotografías, tenía párrafos. Y ¿qué es lo más importante?, ¿cómo es la información que está ahí? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: Ya... hasta ahí. ¿Qué han comprendido del lenguaje algebraico hasta ahí? A ver... si alguien me puede comentar ¿Qué ha entendido? o si tiene alguna duda (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Por otra parte, el diálogo matizado por preguntas epistémicas permite también conectar conocimientos, relacionar, comparar, buscar semejanzas y diferencias. Estos son los casos de Francisca y Katherine.

Profesora: Escuchaba... el hombre solo escuchaba. Esto tiene que ver, chicos, con los roles que desempeñan los diferentes pueblos, y... y ahí están los roles del hombre y están los roles de la mujer. Entonces vamos a reflexionar con respecto a la siguiente pregunta, (siéntese bien). A la siguiente pregunta: ¿En qué se parecen las actividades que realizaban nuestros pueblos originarios y las que hacemos nosotros actualmente? Solamente en que se parecen, tiene que ser con argumento, me tienen que decir el porqué, se tiene que notar. A ver... a ver... Rafael. (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: Muy bien... en cambio, aquí estamos un poco confundidos entre cuento y leyenda... ¿ya? Chicos... las leyendas, ¿ustedes saben cuál es la diferencia con los cuentos? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Por último, esta pregunta de Francisca invita a su alumnado a reflexionar sobre la importancia de la lectura, lo que constituye un buen ejemplo de cómo trabajar el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes.

Profesora: ¿Por qué es importante leer?

Alumno: Porque la lectura aumenta la compre... la...com... com... compren... la comprensión, atención y este... atención...algo de la intera... algo de las cosas que se llama de la atención. Eh... lo... de las, este... algo que te gusta de las, ¿de las cosas?, entonces te concentrai al leer y... reflexionamos... cuando alguien... reflexiona... e cua... también pensar un pensamiento cuando tene, tenemos un..., cuando...cuando no sabemos una palabra, cuando uno piens... el pensamiento. Y... ehm... y cri... cri... cri... crítico, es como... bueno no sé la palabra crítico pero... también al leer la... también podemos acor...acordar la memoria y también... (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

En conclusión, la presencia numerosa de preguntas inferenciales, más aún en un contexto complejo como son la pandemia y las clases virtuales, indica que este grupo de profesores ha progresado en cuanto a la complejidad cognitiva de sus prácticas pedagógicas, en comparación con la evidencia previa disponible en el país de otros grupos de docentes (Bustos et al., 2017; Iturra, 2014). Esto se puede deber, como se ha destacado anteriormente, a su condición de docentes destacados. En este sentido, este predominio significativo de preguntas inferenciales constituye una excelente base para promover más interacciones dialógicas para mediar la lectura y construir aprendizajes en clases presenciales. Por tanto, este profesorado evidencia un claro potencial para desarrollar actividades didácticas más complejas y simétricas en el futuro.

4.1.2 Preguntas reproductivas

En cuanto a las preguntas reproductivas, estas se utilizan con una frecuencia significativamente menor que las anteriores, como se señaló previamente. A través de este tipo de preguntas, los y las docentes buscan una respuesta que esta explícita en el texto, por lo que su uso no se asocia con habilidades de orden superior.

Por ejemplo, Mauricio y Katherine preguntan a sus alumnos sobre el autor del texto a continuación.

Profesor: Se dan cuenta... el autor del *Principito* y el autor de *Juan Salvador Gaviota* ambos son pilotos y eso se refleja en su en su... en su obra. E... en primer lugar, comencemos, coméntenos un poco, coméntenos un poco ¿quién es el autor de *Juan Salvador Gaviota*? por lo que tú pudiste averiguar.

Alumno: Richard Bach (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Profesora: Yíah. Muy bien. Entonces... luego tienen el desafío... dice: ¿Quién habrá escrito este texto informativo?... ¿quién habrá escrito este texto informativo?, ¿cuál será el autor?, ¿qué dice aquí?, ¿quién lo escribió? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021, clase presencial).

Mauricio, también, por medio de este tipo de preguntas, busca que sus estudiantes identifiquen lo que sucede en el texto.

Profesor: Justamente la familia decía las gaviotas siempre tienen que volar para comer, no tienen que... no tienen que andar haciendo estas piruetas, no tienen que gastar el tiempo en hacer esto. Entonces... no, había como cero apoyo para el pobre Juan Salvador, ¿qué es lo que fue pasando finalmente?, quien no puede contar. Hay varios que ya han avanzado bastante en la novela, ¿qué es lo que pasa después con Juan Salvador?, ¿qué es lo que decide hacer?

Alumno: Cumplir su sueño, tío (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Por su parte, Daniela, en clase de Matemáticas, utiliza preguntas reproductivas para que sus estudiantes recuerden información.

Profesora: Preparados, listo, ya... esto es como una carrera. Ya, chiquillos, vamos viendo entonces, les doy la bienvenida, obviamente a cada uno de ustedes, espero que cada ¿? ... también. E.... solicitarles sí... saben ustedes que dentro de los protocolos que se les envió, traten de mantener su camarita encendida para tener una comunicación también más... efectiva cuando yo les pregunte algo, bueno. Así que... vamos a tratar de mantenernos conectados, ojalá con camarita, ¿ya? Comencemos entonces...

Profesora: ...Que recuerdan ustedes la clase anterior, ¿que hicimos? A ver...

Alumno: Ecuación.

Profesora: ¿Qué es lo que recuerdan ustedes?

Alumno: Ecuación.

Profesora: Ya, estuvimos viendo algo sobre las ecuaciones, ¿y que operaciones matemáticas trabajamos?, ¿se acuerdan?

Alumno: La resta.

Profesora: Las sumas, las restas, muy bien ¿Y qué le llamaba la atención de las ecuaciones?, ¿qué utilizábamos para representar ecuaciones?, ¿se acuerdan?

Alumno: Igualdad (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

Asimismo, los y las docentes frecuentemente utilizan preguntas reproductivas para localizar información en los textos, tal como aparece en los siguientes fragmentos de Yessica, Katherine y Mauricio:

Profesora: ¿Quién era envidiosa?

Alumna: La madrastra (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesor: ¿Por qué habrán querido venir? ¿Qué era lo que... de qué se alimentaban ellos? En la selva. Recuerdas que comían algo bien asqueroso.

Alumno: Gusanos (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

En el siguiente caso, Yessica además explica a sus estudiantes que la respuesta a su pregunta es información literal.

Profesora: ¿Dónde se ubica el Parque Nacional Torres del Paine?, (ahora yo estoy aportando la respuesta completa). El Parque Nacional Torres del Paine se ubica... ¿dónde se ubica?, mi niña.

Alumna: En la región de Magallanes, en la Antártica Chile.

Profesora: Perfecto, oh.... genial. En la región de Ma... (todos los de más van contestando) Magallanes y en...la... perdón, Antártica Chilena. Francisca, ¿dónde en.... encontraste esa información tú? Dime, cuéntame, cuéntanos.

Alumna: En el texto.

Profesora: ¿Dónde encontraste esa información?... bien... Entonces es una información que está explícitamente ahí, ¿cierto? Ustedes no tuvieron que pensar, ni creer, nada. Solo estaba ahí y estaba puesto en la información que ustedes destacaron. Entonces, así nos da a entender también que realmente lo que destacamos estaba perfecto. Muchas gracias, estaba excelente tu respuesta. El parque Nacional Torres del Paine se ubica en la región de Magallanes, en la Antártica Chilena. (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Por su parte, Gabriela, en sus clases de Religión desde una perspectiva disciplinar, acude frecuentemente a preguntas reproductivas para conectar los contenidos con conocimientos previos de la disciplina.

Profesora: ¿Qué son las parábolas? (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Profesora: ¿Cuál será la palabra que tiene dos letras en la Biblia? (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Lo mismo sucede en las clases de Matemáticas de Daniela, donde necesita que sus estudiantes recuerden contenidos vistos con anterioridad para avanzar en su explicación.

Profesora: Mírenlo, muy bien... ya. Mírenlo muy bien para que no se pierdan de lo que vamos a ver el día de hoy, ¿ya? Continuamos entonces... ustedes me podrían decir entonces ahora recordando lo que vimos la clase anterior ¿En qué se diferencia un círculo y una circunferencia ¿Quién me puede decir aquello?... (silencio corto) ... a ver, Ana. Tú me podrías decir con tus palabras ¿en qué se diferencia un círculo y una circunferencia según lo que trabajamos la clase anterior?, o estuvimos ya viendo.

Alumna: La circunferencia es un lugar geométrico formado por todos los puntos X distantes de un punto de plano... de un plano.

Profesora: Ya, bien. Eso es más o menos lo que vimos en forma técnica e... como una ya... más definido el concepto ¿Y qué entendimos por círculo? Carola... ¿o qué entiendes tú por círculo?

Alumna: Que está rellenito, hasta... e.... un círculo todo tapado y la circunferencia es solamente un círculo, como el dibujo (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

Katherine, por su parte, solicita a sus alumnos indicar el párrafo donde aparece la información solicitada, también desde un enfoque disciplinar.

Profesora: Ya, bien chicos, entonces... hay una parte de este texto informativo que nos habla de un hecho súper particular de esta ave. Esta ave, cierto... recolecta las frutas, las seca y después las deja al rededor del nido y se van a formar nuevas plantas, ¿ya? Y así se va más... se ve más bonito su nido. Me podrían decir ¿en qué párrafo aparece? Cualquiera de los tres que me diga si está en el párrafo uno, dos, tres o cuatro (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: En Oceanía, muy bien... ¿y dónde encontraste esa información? Katia, ¿en qué parte? (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Yessica, por su lado, formula preguntas reproductivas solicitando a su alumnado que identifique las partes de un texto.

Profesora: Muy bien. Dígamelo con fuerza no máh, -Títulom, tía, ese es - muy bien... no con... con mm, e.... así como con duda, no... sino que es el título, muy bien, excelente. Voy con la siguiente persona que le voy a pedir a... Mariana. Está partecita que está aquí en este... testo infor... artículo informativo a ¿qué corresponde?... Párrafo 2, conclusión, introducción o párrafo 1. Según el orden... ¿cuál sería?, Mariana.
 Profesora: Ya ¿Cuál sería está parte?, a ¿cuál de todas estás corresponde?
 Alumna: Em... ¿párrafo 1?
 Profesora: Mira... después del título lo que viene.
 Alumna: A... la introducción.
 Profesora: Ya... no olvidarlo esta sería la introducción, ¿cierto?, chicos (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

También, encontramos el ejemplo de Paula, quien trabaja vocabulario contextual a través de una pregunta con alternativas.

Profesora: Cuatro. Según el texto ¿qué es un carrete? ¿Uno de los materiales para confeccionar un volantín?, ¿un cilindro donde se enrolla el hilo?, ¿un lugar para elevar volantín? o ¿una fiesta?
 Alumno: Una fiesta.
 Profesora: ¿Es una fiesta el carrete?
 Alumno: Es un lugar para...
 Profesora: Según el texto.
 Alumno: Yo sé, yo sé.
 Profesora: De...
 Alumno: Yo creo que es la C.
 Profesora: ¿La C?
 Alumno: Sí, porque donde se enrolla el hilo.
 Profesora: Ah... la B ¿Es un cilindro donde se enrolla el hilo?, ¿el carrete?
 Alumno: Sí (Paula, Lenguaje, 3º, 2021, clase presencial).

Como es posible constatar, si bien las preguntas reproductivas desarrollan niveles cognitivos inferiores, en algunos casos son indispensables para generar aprendizajes disciplinares, por ejemplo, en Lenguaje, identificar en qué parte del texto se encuentra la información a una pregunta o reconocer la estructura de los textos y sus componentes. En efecto, a partir del conocimiento reproductivo consolidado y asentado por estas preguntas, es posible construir procesos cognitivos superiores a través de las preguntas inferenciales.

4.2 Tipos de preguntas 2: Abiertas y cerradas



En este código, que corresponde a preguntas abiertas y cerradas, se identifica un predominio de preguntas abiertas, como se detalla en la siguiente tabla que expone la frecuencia de aparición de cada tipo de pregunta en las clases analizadas.

Tabla 9. Frecuencia preguntas abiertas y cerradas

Tipo de pregunta	Frecuencia de aparición
Abierta	183
Cerrada	130

Ahora bien, de acuerdo con las asignaturas impartidas por los docentes analizados, se encuentra el siguiente orden de frecuencia, de mayor a menor aparición.

Figura 1. Frecuencia decreciente de preguntas abiertas y cerradas en las asignaturas

Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
 <p style="text-align: center;">Lenguaje Historia Religión Matemáticas</p>	 <p style="text-align: center;">Lenguaje Historia Matemáticas Religión</p>

Estos resultados son coherentes con aquellos previos, donde se observa un predominio significativo de las interrogantes inferenciales por sobre las reproductivas, -en la mayoría de los casos- las preguntas epistémicas se formulan de manera abierta, dado que requieren más desarrollo y respuestas más complejas.

4.2.1 Preguntas abiertas

Las preguntas abiertas permiten que los estudiantes se expresen, expongan sus opiniones y preferencias y elaboren respuestas más complejas, es por ello que la mayoría de las preguntas abiertas son también preguntas epistémicas. Por ejemplo, en el siguiente caso, Mauricio conecta un contenido disciplinar y lector, el libro *Juan Salvador Gaviota*, con experiencias de vida de sus estudiantes y, a través de una pregunta abierta, da pie a un diálogo profundo en el aula virtual.

Profesor: Eso está interesante. Sería una gaviota entre miles, su vida carecería de emoción. Ahora pensemos un poco, ¿qué cosa nosotros hacemos que de repente provoca que nuestras familias nos reten?, o nos digan: - no hagas eso -. E.... por ejemplo, cuando yo era pequeño me gustaba mucho hacer piruetas en bicicleta, hacía pequeñas rampas saltaba en bicicleta e.... muchas veces me sacaba la mugre, y mi... y mi familia me decía que no lo hiciera, que no lo hiciera. A mí me gustaba la emoción, así como cuando iba... en bajaítah e iba llegar a la rampla, y va a saltar (me encantaba eso) yo sabía que había peligro, pero la sensación era... era fabulosa. Ahora yo les pregunto ustedes, ahora en el día a día en el... en el presente. Pedro, Isabel, Pablo, ¿hay algo que ustedes hagan que les produzca emoción y que su familia les diga que no lo hagan?, porque les va a provocar algún daño o lo que sea, y ustedes a pesar de esa recomendación igual lo hacen. Quién me puede dar algún... algún aporte (piensen un poco) no se trata de tampoco de andar arriesgando la vida por nada, pero a lo mejor algo que si les provoca mucha emoción y que si les gusta pero que su familia le dice que no es bueno para ustedes, pero ustedes igual lo hacen.

Alumno: La verdad ahora yo no... yo ni siquiera salgo de mi casa, así que... no... no hago nada peligroso, lo único peligroso que podría llegar a hacer es no hacer las tareas y que me reten.

Profesor: Yiah... por dedicarte a otras cosas y no hacer las tareas y eso provoca que te reten. Ya, escuchemos a Pablo.

Alumno: Yo siempre soy flojito ahí en la camita, y mamá... mi mamá se enoja, se enoja, se enoja y me manda a que deje el celular de ¿?

Alumna: Varias veces estoy en una llamada y mi mamá me empieza retar.

Profesor: Oigan... eso es interesante, el tema de los celulares, lo que dice el Felipe es interesante, lo mismo que decía Pablo. Claro, ahora que estamos saliendo recién de las cuarentenas a lo mejor no salimos tanto afuera, pero si teníamos comportamientos que a veces no... no... nuestras familias nos criticaban mucho por ejemplo, a quién... ¿a quién lo han criticado porque pasa todo el día conectado al teléfono a la tablet en juegos en líneas o cosas y así.

Alumna: A mí me quitan el celular.

Alumno: A mí, tío.

Profesor: (Ríe) se repite mucho eso chiquillos efectivamente.

Alumno: A mí porque comía mucho. (Mauricio, Lenguaje, 5°, 2021).

Por su parte, Daniela, en su clase de Matemáticas, realiza un juego con su alumnado en torno a una pregunta abierta que indaga en sus emociones, en situaciones tristes que les hayan sucedido, para así iniciar su clase e indagar en el estado de sus estudiantes.

Profesora: Vamos entonces, ya. Lee el texto lo más rápido que puedas a ver...

Alumno: Mi barba tiene tres pelos, tres pe ...tres pelos tiene mi barba, sino tuviera tres pelos ya no sería mi barba.

Profesora: Nombra un compañero.

Alumno: Jorge.

Profesora: Yíah, Jorge. Responde nos...

Alumno: ... ¿Pero qué tengo que hacer?

Profesora: ... ¿Qué situación?, ¿qué situación te acuerdas durante la última semana que te haya puesto un poquito triste?

Alumno: Cuando falleció mi abuelo.

Profesora: Hay algún... ya... esa fue una situación complicada, ¿verdad?

Alumno: Sí.

Profesora: Pero todo hay que superarlo, bueno. Sabemos que está en mejores manos así que vamos, ¿ya?... tire para arriba. Sigamos a ver... con el siguiente a ver... Alumna... te toca a ti, ¿ya? Ahora tú tienes que leer el pequeño texto y después una vez que termines tu texto nombras a un compañero o compañera... ¿ya? Vamos... uno, dos, tres... (Daniela, Matemáticas, 4°, 2021).

Por otro lado, Gabriela, en clase de Religión, pregunta sobre las impresiones de su alumnado sobre un texto bíblico.

Profesora: Con el reino de D-os...y ¿por qué crees tú que lo compararon?

Alumna: Porque después cuando está sembrada crece hasta convertirse en una de las más grandes, ¿hortalizas?

Profesora: Yíah. ¿Que más les llamó la atención? a parte de lo que dijo Alejandra y lo que dijo Javier. ¿Qué más llamo la atención? (Gabriela, Religión, 6°, 2021).

Asimismo, las preguntas abiertas también son utilizadas por los docentes para tener certezas sobre los aprendizajes construidos en clases y que sus estudiantes puedan explicitarlos y hacerse consciente de ellos, como lo hace Katherine a continuación, en la asignatura de Lenguaje: “Profesora: A ver... otro aprendizaje... Juan ¿Qué aprendió, Juan?” (Katherine, Lenguaje, 3°, 2021).

Con respecto al trabajo de dimensiones relevantes de los textos literarios, Mauricio, en una clase de Lenguaje, media la lectura del libro *La fábrica de chocolates*, preguntando a su alumnado sobre características físicas y psicológicas de los personajes.

Profesor: Hablemos de los personajes, eh... ¿quién me puede dar alguna característica de Veruca Salt? Vamos a dejar a Charlie para el último, pero hablemos de los otros personajes que acompañan a Charlie en esta aventura. Ustedes... ustedes tuvieron que leer un pequeño fragmente de “Charlie y la fábrica de Chocolates” así que hablemos un poco de eso, eh... Francisca, por favor, nos puedes decir algo de... de Veruca Salt... escuchamos a Francisca, de ahí le damos el turno a Trinidad. Trinidad... cuéntanos algo sobre Veruca Salt, ¿cómo era ella? físicamente y ¿cómo era ella? psicológicamente, eso nos interesa. Su forma de ser sobre todo ¿Qué nos puedes decir?

Alumna: Era llorona.

Profesor: Así es.

Alumna: Podía tener todo lo que ella pedía.

Profesor: Efectivamente.

Alumna: Tenía el pelo amarillo.

Profesor: Así es...

Alumna: Y... era... flaca (Mauricio, Lenguaje, 5°, 2021).

Profesor: Muy bien, también podría. Claro, no es una actitud muy positiva esa. Hablemos del más pobre del grupo. Hablemos de Charlie que le da el nombre a la novela “Charlie la fábrica de chocolate”. Eh... Mariana, ¿me podrías decir algo de Charlie?, ¿cómo era él físicamente?, una característica física de Charlie.

Alumna: Una característica física de Charlie, de ...era color marrón su pelo, eh... y era muy delgadito porque no tenía dinero para comprar comida y....tenía los ojos marrones.

Profesor: Efectivamente.

Alumna: Y psicológicamente...

Profesor: Mariana, te acuerdas de que cuando llegan a la fábrica a.... perdón... dale no más, ¿cómo era psicológicamente?

Alumna: Y pis... y psicológicamente, era muy buena persona porque ayuda a sus abuelos y a sus padres y todo. Y no es presumido como la otra.

Profesor: Muy bien, exacto, súper... súper. Muchas gracias (Mauricio, Lenguaje, 5°, 2021).

En clases de Ciencias Sociales, Francisca utiliza una pregunta abierta para indagar en los conocimientos que tienen los alumnos sobre la civilización Inca: “Profesora: Por lo tanto, ¿cómo... cómo creen ustedes... ni siquiera sin saber y (sin ver el contenido). Pero ¿cómo creen ustedes que se trasladaban?” (Francisca, Ciencias Sociales, 4°, 2021).

Adicionalmente, las preguntas abiertas, también permiten al alumnado elaborar conclusiones, trabajando habilidades complejas de procesamiento de información, como se observa en el siguiente ejemplo de una clase de Francisca.

Profesora: ¿Quién puede hacer un comentario de lo que está observando en el mapa, a ver..., ¿qué podemos concluir en el mapa? Mirando el mapa... a ver, Miguel Ángel, Alondra, Daniel (Francisca, Ciencias Sociales, 4°, 2021).

Ciertamente, también se presentan frecuentemente preguntas para trabajar vocabulario con los estudiantes, como lo vemos en los siguientes ejemplos de Katherine y Francisca en Lenguaje.

Profesora: Ah... ok. Tiene depredadores, ¿cierto?, personas que... que... o sea animales que pueden atacarlo o que pueden romper sus huevóh. Entonces por eso ella pasa inadvertida ¿Ustedes saben lo que significa precavida?, ¿qué significa ser precavida o ser precavido? (Katherine, Lenguaje, 3°, 2021).

Profesora: ¿Qué es una balsa?

Alumno: Es como un bote (Francisca, Lenguaje, 4°, 2021).

Gabriela, por su parte, utiliza una pregunta inferencial abierta para conocer lo que interpretaron sus alumnos sobre el texto, en el siguiente fragmento.

Profesora: ¡Wow!, que tremendo lo que sale aquí niños. Entendieron algo de lo que sale ahí en la profecía, o ¿no? Quien me puede decir si entendió algo. ¿Qué querrá decir Dios ahí? (Gabriela, Religión, 6°, 2021).

Los docentes participantes de este estudio también recurren frecuentemente a preguntas abiertas para indagar sobre los conocimientos previos del alumnado frente a diversos contenidos, así lo vemos en los siguientes ejemplos de Francisca.

Profesora: Uuuu! grande Gabriela. Súper bien... gracias Alumna. E... Alumna, ¿qué sabes tú de Gabriela Mistral?, ¿conoces algo de ella? (Francisca, Lenguaje, 4°, 2021).

Profesora: Pero... Alumno, ¿en qué verso puedes encontrar una acción?, recuerda ¿qué son las acciones? Estamos buscando una acción, ¿quién sabe lo que es una acción? (Francisca, Lenguaje, 4°, 2021).

En efecto, las preguntas abiertas, al no tener una respuesta preestablecida ni esperada, permiten a los y las docentes obtener opiniones personales de parte del alumnado, como se observa en las clases de Mauricio, quien abre un espacio para la expresión del alumnado.

Profesor: El tema que decía Javier es cierto, e... o sea me refiero a lo que dice es válido, a uno no tiene porqué gustarle un libro que lee, e... y si me gusta que argumente. Que a él no le gusta porque, Ignacia Augusta mostraba una vida como muy perfecta. Pero también ella colocaba ahí unas dificultades que... que tiene que enfrentar e... en la vida con sus amigos con sus amigos, en fin... con su familia. Con el... el mismo hecho de la fama e. el tema, es un tema salir a la calle y que todo el mundo te vea te con... te reconozca (a eso me refiero), ahora con el tema de la pandemia no es tanto porque andan todos con mascarillas, así que puede ser súper mega famoso y vas a salir a la calle y con mascarilla va a ser difícil que te reconozcan. Pero cuando ella escribió el libro todavía no estábamos en pandemia, entonces para ella era un tema eso de la fama. Alumna ¿qué te pareció a ti el libro?, escuchemos a alumna con respeto e... dinos ¿qué te pareció? y ¿por qué te pareció eso? Insisto que no es obligación que a uno les guste los libros.

Alumna: A mí se me gustó porque... o sea, yo siempre veo Tik Tok y sale póh, y yo no sabía cómo era su vida y aprendí como es póh (sonríe). Es súper, hartas cosas, que no sabía de ella y... sí... sí me gustó (Mauricio, Lenguaje, 8°, 2021).

Mauricio, en sus clases, a través de varias preguntas abiertas, induce a sus alumnos a pensar, conectar información, reflexionar a partir de la literatura y expresar sus opiniones y preferencias, como muestra el siguiente fragmento.

Profesor: Ustedes me dirán, pero profe, ¿por qué había gente quería, tenía esa vida, escogía esa vida?, ¿por qué escogía la vida de la minería del carbón y llevaba a sus familias a puro sufrir a esos campamentos que nos describe tan bellamente Baldomero Lillo? Eh... a quién se le ocurre ¿por qué? Si las condiciones eran tan malas,

si te pagaban tan poco, si el trabajo era tan peligroso, si te trataban tan mal, ¿por qué había gente que hacía ese trabajo?

Alumno: Necesidad, señor.

Profesor: Abra micrófonos, por favor. Excelente... yo creo que eso resume todo. Era por necesidad chiquillos, porque si tú, la gente que llegaba ahí si perdía el trabajo a mitad de invierno era como sinónimo de morirse, era como sinónimo de morirse. Así que muy bien, Juan, era por absoluta necesidad, era gente que no tenía otra opción, era gente que si era despedida, se moría de hambre. Entonces tenían que soportar los malos tratos de los jefes, e... hace unos años atrás e... se hizo una adaptación de Subterra al cine se hizo una película que después se transmitió por la televisión en... en... en varios capítulos, en donde mostraban en... en la pantalla como era la vida de la minería del carbón y era terrible. Con una muy buena adaptación cinematográfica que se hizo de la obra de Baldomero Lillo. ¿Recuerdan un poco hacer de Baldomero Lillo?, el otro día cuando leyeron *La Propina*, conocieron un poco de él, ¿quién me puede... ¿quién puede recordar algo?, ¿recuerdan algo de él, del escritor? Si no... si no recuerdan nada no hay problema, lo podemos comentar. ¿Cómo creen ustedes que Baldomero Lillo conoció este mundo de la minería?, un escritor... un escritor como del mundo intelectual, ¿cómo creen ustedes que conoció este mundo de la minería? (tararea una tonada esperando una respuesta).

Alumno: Porque a lo mejor él estaba vigente ese año. Solamente estaba vigente la minería.

Profesor: Pregunta... ¿a ustedes les gusta más los libros realistas o los libros más de fantasía, ciencia ficción, terror?, ¿cuáles son sus preferencias? Felipe... ¿qué tipo de literatura te gusta a ti?

Alumno: ... Fantasía (Mauricio, Lenguaje, 8°, 2021).

Por último, Gabriela, utiliza preguntas abiertas para que sus alumnos puedan conectar y comparar información utilizando mecanismos inferenciales, en clases de Religión.

Profesora: ¿A quiénes es comparada la cizaña?... ¿quién creen ustedes que es comparada la cizaña?, si nosotros nos vemos en un espejo, ¿qué será lo que es comparar la cizaña? A qué acciones también puede ser que sea comparada la cizaña... del hombre. (Gabriela, religión, 6°, 2021)

En consecuencia, el predominio de preguntas abiertas e inferenciales más que reproductivas o cerradas muestra que la prioridad del profesorado está puesta en motivar a sus estudiantes y promover su mayor participación en las clases virtuales. En este sentido, llama la atención que, de acuerdo con investigaciones recientes de Pozo, Pérez, Cabellos y Sánchez (2020) y Monereo (2021), el profesorado ha desarrollado más actividades reproductivas que constructivas durante la pandemia, donde han primado aprendizajes verbales por sobre los procedimentales a través de la observación y la colaboración, lo que puede deberse a deficiencias en las competencias tecnológicas tanto de los y las docentes como de sus estudiantes, a problemas de conectividad y a las limitaciones propias de una situación de aprendizaje a distancia que ha sido improvisada por una emergencia. Por tanto, en este contexto, es notable el desempeño en cuanto a la calidad de formulación de preguntas de este grupo de docentes.

4.2.2 Preguntas cerradas

Las preguntas cerradas son las que presentan menor recurrencia entre los docentes participantes de este estudio, por lo que es posible concluir que el profesorado, al utilizar con mayor frecuencia preguntas epistémicas y abiertas, apunta a desarrollar habilidades de pensamiento superiores, como se mencionó anteriormente.

Las preguntas cerradas se caracterizan por restringirse a respuestas acotadas, breves, literales y opciones dadas en alternativas, es por ello que son preguntas esperadas por los y las docentes y se limitan a ser correctas e incorrectas. De este modo, su aparición también se asocia habitualmente a los ciclos IRE (Bustos et al., 2017), pues requieren de una menor participación del estudiantado.

En este análisis, se pudo constatar que la mayoría de las preguntas cerradas son a la vez preguntas reproductivas y son utilizadas por los docentes con los propósitos que se detallan a continuación.

Daniela, en clase de Matemáticas, utiliza una pregunta cerrada para indagar sobre lo que el alumnado ve en una imagen y conectarlo con los contenidos disciplinares:

Profesora: Ya. Vamos entonces... vamos a ver también simetría en la naturaleza ¿Qué imágenes observan ustedes ahí?

Alumno: Eh... una Mariposa y una...

Alumna: Una chinita.

Alumna: Una Mariposa.

Alumno: Y una Chinita.

Profesora: Una Mariposa y una chinita, no cierto ¿Y qué es lo que está haciendo ese eje de simetría?

Alumna: Dividiendo la Mariposa en dos.

Alumno: Dividiéndolos.

Profesora: Dividiéndolo en dos partes iguales, no cierto. Ahí se dan cuenta que... la simetría está presente en nuestra naturaleza a través de... los e... insectos que vemos acá, ¿ya? Eh... ven ustedes que tienen igual forma, igual tamaño y lo que hace es dividir la figura, ¿ya?... en dos partes iguales. Pero también la simetría está presente en la arquitectura, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 4°, 2021).

Asimismo, este tipo de preguntas se utiliza con frecuencia para llevar al alumnado a recordar un contenido y poder conectarlo con la clase en curso, como lo hace Daniela en el siguiente fragmento.

Profesora: Es una igualdad, bien, Ignacio, excelente ¿Y qué utilizábamos para trabajar o comprobar las ecuaciones?, ¿qué instrumento utilizaron ustedes?

Alumno: La balanza.

Alumno: La balanza.

Profesora: La balanza, bien, Ignacio. Trabajamos, no cierto, con una balanza, porque la balanza nos permite no ciert... métodos que colocábamos en cada uno de nuestros dos hilos un equilibrio, ¿ya? Es mantener una igualdad, por eso utilizábamos entonces nuestra e... nuestra balanza, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 6°, 2021)

Así se observa también en Francisca, quien pregunta si recuerdan el significado de Antes de Cristo y Después de Cristo en una clase de Ciencias Sociales.

Profesora: Sí pues, todo lo que es geografía es una... muy bonito y aparte muy interesante. Vamos a ver ahora, antes de ir a la actividad central, porque hoy día nos dedicamos a exponer más que nada ya conversar. Así es que... ¿en qué tiempos vivieron los Incas?, a ver... acuérdense ¿qué significa la abreviatura AC y DC?, ¿quién se acuerda? AC y DC. Alondra... (Francisca, historia, 4°, 2021).

En el mismo sentido, encontramos este fragmento de Katherine, quien busca conectar los conocimientos de sus alumnos con la clase.

Profesora: Muy bien. Entonces, en el pueblo Mapuche existe una persona preocupada de la espiritualidad, de sanar a las personas, de curarlas de su enfermedad, ¿cómo se llama? (Katherine, Ciencias Sociales, 3°, clase presencial, 2021).

Mauricio, por su parte invita a su alumnado a revisar la secuencia de los hechos de un texto leído, por medio de preguntas reproductivas y cerradas.

Profesor: Justamente, la familia decía las gaviotas siempre tienen que volar para comer, no tienen que... no tienen que andar haciendo estas piruetas, no tienen que gastar el tiempo en hacer esto. Entonces... no, había como cero apoyos para el pobre Juan Salvador ¿qué es lo que fue pasando finalmente?, quién nos puede contar. Hay varios que ya han avanzado bastante en la novela, ¿qué es lo que pasa después con Juan Salvador?, ¿qué es lo que decide hacer?

Alumno: Cumplir su sueño, tío. (Mauricio, Lenguaje, 5°, 2021).

Dadas las características de este tipo de preguntas, los docentes, de las diferentes asignaturas, las utilizan con frecuencia para que sus estudiantes localicen información literal en un texto, así lo vemos en los siguientes fragmentos.

Profesora: Yíah. Muy bien. Entonces... luego tienen el desafío... dice: ¿Quién habrá escrito este texto informativo?... ¿quién habrá escrito este texto informativo?, ¿cuál será el autor?, ¿qué dice aquí?, ¿quién lo escribió? (Katherine, Lenguaje, 3°, 2021).

Profesora: ¿Dónde se ubica el Parque Nacional Torres del Paine?, (ahora yo estoy aportando la respuesta completa). El Parque Nacional Torres del Paine se ubica... ¿dónde se ubica?, mi niña.

Alumna: En la región de Magallanes, en la Antártica Chile.

Profesora: Perfecto, oh.... genial. En la región de Ma... (todos los de más van contestando) Magallanes y en...la... perdón, Antártica Chilena. Alejandra, ¿dónde en... encontraste esa información tú? Dime, cuéntame, cuéntanos.

Alumna: En el texto.

Profesora: Alejandra, ¿dónde encontraste esa información?... bien... Entonces, es una información que está explícitamente ahí, ¿cierto? Ustedes no tuvieron que pensar, ni creer, nada. Solo estaba ahí, y estaba puesto en la información que ustedes destacaron. Entonces así nos da a entender también que realmente lo que destacamos estaba perfecto. Muchas gracias, estaba excelente tu respuesta. El parque Nacional Torres del Paine se ubica en la región de Magallanes, en la Antártica Chilena. (Yessica, Lenguaje, 4°, 2021)

Profesora: ¿Por qué la tarea de difusión es un gran desafío?, ¿Por qué la tarea de difusión es un gran desafío?, ya. A ver... dime e... ¿Isabel, eras tú?

Alumna: Sí.

Profesora: Ya. Léeme la parte donde sale eso.

Alumna: "En tanto comen... en tanto comentan que la tarea de difusión es un gran desafío. Pues deben adaptar el relato de la experiencia a... a cada nivel" (problemas de audio).

Profesora: Educativo, hasta ahí, hasta ahí. Entonces dime tú ¿por qué es un gran desafío? Ahí sale la respuesta, ¿por qué es un gran desafío?

Alumno: Porque deben adaptar el relato... e.... el relato.

Profesora: Porque deben de e.... adaptar el relato ¿a quiénes? pues deben... adaptar el relato a ¿quiénes, Paula?... mira... lee tú esa parte.

Alumna: A... (lee muy despacito buscando la palabra).

Profesora: A cada...

Alumna: A cada nivel educativo.

Profesora: Ya, a cada nivel educativo. Ustedes saben chicos, que cuando nosotros hablamos con ustedes, si bien nosotros hablamos con un vocabulario, si nosotros estuviéramos haciéndole clases a niños de... de kínder y pre kínder. Nosotros seguramente pondríamos más imágenes porque ellos no saben leer y comprenden mejor de manera visual. Entonces... (Yessica, Lenguaje, 4°, 2021).

Así, desde una perspectiva disciplinar, encontramos este ejemplo de Gabriela, quien pregunta por una palabra que aparece en el texto Biblia: “Profesora: ¿cuál será la palabra que tiene dos letras en la Biblia?” (Gabriela, Religión, 6°, 2021). Al igual que Gabriela, Katherine plantea una pregunta cerrada esperando por respuesta una palabra precisa conectada con su contenido disciplinar.

Profesora: Adjetivo... muy bien. Son adjetivos, y ¿ustedes recuerdan que apellido le poníamos a este adjetivo?, le poníamos un apellido también. Habíamos dicho que después en cursos más grandes, después van a ver varios tipos de adjetivos, ¿ya?... por lo tanto a este le poníamos aquí un apellido, decíamos que es un; voy a escribir aquí... adjetivo (la “a” ya estaba escrita, vamos a tratar de ponerla más cerquita ahí) un adjetivo Ca... ¿quién se acuerda?, adjetivo... (Katherine, Lenguaje, 3°, 2021).

También, con bastante frecuencia las preguntas cerradas apuntan a respuestas con alternativas dadas, donde el alumnado solo debe escoger alguna de ellas. A continuación, vemos tres ejemplos de Katherine en clases de Lenguaje:

Profesora: Póngase la mascarilla, arréglese la mascarilla, hija, eso... muy bien. Ustedes me dijeron que la pregunta era: ¿de qué se habla en el texto?

A: De las flores

B: De un pintor.

C: Del Mar. (Katherine, Lenguaje, 3°, clase presencial, 2021).

Profesora: Rocky, muy bien. Rafael... y eso que tú me dijiste... caballo, corazón, ¿qué tipo de sustantivo es? ¿Propio o común? (Katherine, Lenguaje, 3°, clase presencial, 2021).

Profesora: Ya, pero ¿los colores? Serán... ¿qué tipo de palabras son... artículos, son sustantivos, son adjetivos, son verbos... ¿qué son los colores? (Katherine, Lenguaje, 3°, clase presencial, 2021).

Francisca, en su clase de Ciencias Sociales, utiliza una pregunta cerrada para cuantificar quiénes han escuchado una determinada canción o visto un paisaje, y situar el contenido de la clase, la respuesta esperada es “yo”, como se observa en el siguiente ejemplo.

Profesora: Ya... ahí un poquito no más, para que podamos entrar al tema de hoy día. Comenzamos a preguntar ¿quién ha visto o quién ha escuchado alguna vez esta canción?, o ¿quién ha visto alguna vez ese paisaje o ese lugar, si les parece familiar. Voy a solicitar que levante su manito... ¿ya?... con sus reacciones, por ejemplo... Ámbar, por favor coméntanos (Francisca, Ciencias Sociales, 4°, 2021).

¿Quién más conoce Los Jaivas?, ¿nadie más? (Francisca, Ciencias Sociales, 4°, 2021)

Asimismo, las respuestas cerradas son muy oportunas cuando la respuesta esperada es sí o no, como se muestra en el fragmento a continuación de una clase de Francisca.

Profesora: Gracias, Diego, es el camino del Inca, que crearon una extensa red de caminos. O sea, caminitos para que puedan pasar las personas, ¿existían autos en ese tiempo, camiones, buses? (Francisca, Ciencias Sociales, 4°, 2021).

Nuevamente, Francisca, mediante una pregunta cerrada, conecta las experiencias empíricas de los alumnos en relación con el contenido tratado en la clase: “Profesora: Espera un poquito Alumno. A... alumna. Cuando yo encuent... ¿en qué momento del día puedo encontrar el rocío? Rocío (Francisca, Lenguaje, 4°, 2021).

Yessica, por su parte, realiza detenciones en la lectura para corroborar que sus estudiantes están comprendiendo el texto y su léxico y, así, por medio de preguntas cerradas, media la lectura y reafirma la comprensión textual, como se observa a continuación.

Profesora: Paula. Voy con Paula.

Alumna: Si, tía.

Profesora: Ya, mi amor, vamos. “La mayoría...”

Alumna: “La mayoría de los camaleones son Ovíparos...”

Profesora: Ovíparos, muy bien.

Alumna: “Excepto de algunas que son ovo... ovo... vi... ¿víparos? Y tienen un tiempo de gestación”.

Profesora: Muy bien.

Alumna: “Gestación de cinco a siete meses. En estos casos nacen dentro de una mem... membrana transparente que se encuentra pegada al saco vitelino”.

Profesora: Ya. Paula... quedemóh ahí, yo quiero preguntarte algo. ¿Tú sabes lo que es la palabra ovíparos?, la palabra ovo vivíparos.

Alumna: No.

Profesora: Y saco vitelino.

Alumna: No.

Profesora: Ya. Te sigo preguntando, si uno no sabes que significan esas palabras ¿voy a poder comprender bien el texto?

Alumno: No.

Profesora: No. Es súper importante, entonces para poder comprender mejor el texto, yo e... léh voy a llamar al recuerdo, porque yo creo que sí los ovíparos, sí sabes tú lo que es: los ovíparos y los vivíparos. Los ovos vivíparos probablemente no, y se los voy a explicar para que podamos comprender esa parte mejor y el saco vitelino. Ya. ¿Qué serán?... Gabriela, los ovíparos, a ver... recuerda, recuerda, recuerda los animales que se reproducen por... ¿que serán los ovíparos?

Alumna Yo sé. Yo sé, tía.

Profesora: A ver...Ana. Ah! Perdón, Ana, ¿qué significa los ovíparos?, son un tipo de reproducción, ¿te recuerdas tú?

Alumna: No.

Profesora: ¿No?, a ver... alguien me estaba diciendo (muchas gracias, Ana).

Alumna: ¿Quién? yo.

Profesora: O sea... Paola. Me estaba diciendo alguien, Javier parece que sabía lo que eran los ovíparos.

Alumno: Tía.

Profesora: ¿Era Javier?

Alumno: Sí.

Profesora: Ya. ¿Qué son los ovíparos?

Alumno: Mmm...

Profesora: Animales ovíparos.

Alumno: Son...

Profesora: Como el camaleón.

Alumno: O sea... los... los animales que... que tienen hijos ¿por huevos?

Profesora: Perfecto, súper bien...entonces aquí ya vamos comprendiendo mejor... dice: "La mayoría de los camaleones son ovíparos", es decir que la mayoría de ellos se reproduce por huevo, "excepto" (pero la mayoría) y ¿qué pasa con la minoría?, entonces "excepto" hay algunos que son ovo vivíparos intal... internalicemos esta... esta palabrita, los "Ovo" vivíparos son aquellos animales que también se reproducen por huevos, pero los huevos la mamá los tiene dentro de ella, ¿ya?, permanecen dentro de su cuerpo hasta que el embrión está completamente desarrollado y ahí... ella los expulsa. Y es más- menos, dura alrededor de cinco a siete meses, ¿ya? Eso son... esa es la palabra ovo vivíparos y...

Alumno: Yo...

Profesora: Y ¿qué lo que es el sac... vite... vitelino? Espera un poquitito, ¿qué lo que es el saco vitelino?, que es la otra palabra que probablemente nos podría complicar ahí. El saco vitelino es una e... membrana que provee los nutrientes para este nuevo ser. Ya, es como lo que nosotros llamamos la placenta, que la mamá nos tiene a nosotros, ¿cierto?... y no... y de... a raíz de eso, pasa todos los alimentos al bebé... ya. Aquí también pasa lo mismo pero se llama saco vitelino, dígame.

Alumno: Tía, le quería decir que hay dos, dos... dos de esos que se llaman ovíparos y...

Profesora: Y los... vi...

Alumno: Ovíparos y... vivíparos.

Profesora: Y vivíparos... sí, exactamente. Ya, chicos...Voy continuando.

Alumno: Tía, pero... reproducen por huevo y otra vez que se reproducen así como sin huevos.

Profesora: Exactamente (Yessica, Lenguaje, 4°, 2021).

Asimismo, Yessica, a través de preguntas, ayuda a los alumnos a encontrar las respuestas literales en el texto, de este modo, las preguntas de la docente se despliegan como guías para una comprensión superficial, como se muestra a continuación.

Profesora: Ya, a ver..., a ver alumna, primera pregunta que te voy a hacer, en que parte del... ¿en qué párrafo encuentras esa respuesta?, a ver... primero, segundo, tercero.

Alumna: En el tercero.

Profesora: Ya, entonces, vamos bien, el parque destaca ¿por qué? Vamos con tu respuesta.

Alumna: Porque por la protección de las especies.

Profesora: Porque protege a las...

Alumna: Especies.

Profesora: ...Especies. Ya, ¿qué especies? A ver... palabras que engloban hartas cosas.

Alumna: La Fauna.

Profesora: Ya, la Fauna. Lo que vimos en ciencia, acuérdense. ¿Qué más?... la fauna y la...

Alumna: Floresta.

Profesora: Ya, bien. Entonces la fauna nos indica que protege ¿a quiénes?, a los...

Alumna: Animales...

Profesora: A los animales, y ¿la flora?

Alumna: A las plantas (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

5. Momentos de la lectura: episodios antes, durante y después de la lectura

Respecto de los episodios de lectura desarrollados en las prácticas pedagógicas de los docentes de la muestra, es posible identificar que los episodios de lectura más frecuentes son los de antes de la lectura con un 48% de presencia, seguido por los episodios después de la lectura con un 34% y durante la lectura con un 18% de las menciones, como se aprecia en la tabla 10.

Tabla 10. Frecuencia de los tipos de episodios de lectura en las prácticas docentes

Episodios de lectura	Frecuencia de aparición	Porcentaje de presencia
Antes de la lectura	79	48%
Durante la lectura	30	18%
Después de la lectura	55	34%
Total de episodios de lectura	164	100%

Específicamente, para los momentos previos a la lectura, destacan los episodios de contextualización de la lectura (46 menciones), de activación de conocimientos previos (44 menciones) y el tipo de género discursivo (35 menciones) como las subcategorías con mayor frecuencia de uso. Resultados que son coincidentes con las estrategias metacognitivas que promueven un aprendizaje profundo y que favorecen objetivos de lectura desafiantes y complejos (Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis, 2009; Solé, 2008 y Block & Presley, 2007).

5.1 Episodios antes de la lectura

5.1.1 Contextualización y activación de conocimientos previos

Los y las docentes observados/as aplicaron estrategias de contextualización y activación de conocimientos previos como una forma de facilitar el acceso y conocer qué sabe el estudiantado sobre el texto o los contenidos que implican un texto disciplinar. De esta forma, los y las docentes del estudio contextualizan y promueven la lectura mediante el uso de preguntas dialogadas que facilitan las representaciones mentales de sus estudiantes, otorgando significado a lo que leen. A continuación algunos fragmentos de distintos cursos en las asignaturas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales.

Profesora: ¿Qué recuerdo de una noticia?, ¿cuál es la utilidad de una noticia?, esa es la pregunta que quiero que nosotros podamos reflexionar y responder, y ¿cuáles son los medios de comunicación donde podemos encontrar noticias? ¿Conoces algún medio escrito donde podemos encontrar noticias?, ¿puedes señalar algún nombre? Y aquí... yo... quiero que demos respuesta a esto que es algo previo a... a la noticia que vamos a ver. Entonces a mí me gustaría que ustedes activen su audio y me digan, ¿cuál es la utilidad de leer una noticia? ¿Cuáles son los medios de comunicación donde podemos encontrar noticias? (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: Comencemos entonces... ¿qué recuerdan ustedes la clase anterior, ¿qué hicimos? A ver... ¿Qué es lo que recuerdan ustedes?

Alumno: Ecuación.

Profesora: Ya, estuvimos viendo algo sobre las ecuaciones ¿Y qué operaciones matemáticas trabajamos?, ¿se acuerdan?

Alumno: La resta.

Profesora: Las sumas, las restas, muy bien. ¿Y qué le llamaba la atención de las ecuaciones?, ¿qué utilizábamos para representar ecuaciones?, ¿se acuerdan?

Alumno: Igualdad (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Profesor: ¿Recuerdan un poco hacer de Baldomero Lillo?, el otro día cuando leyeron La Propina, conocieron un poco de él, ¿recuerdan algo de él, del escritor? ¿Cómo creen ustedes que Baldomero Lillo conoció este mundo de la minería?, un escritor... un escritor como del mundo intelectual, ¿cómo creen ustedes que conoció este mundo de la minería? (tararea una tonada esperando una respuesta) (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Profesora: Ya. Chicos, entonces... el tema que nos corresponde trabajar hoy día en la clase de historia es, ¿cómo se dividían las actividades los pueblos originarios?, ¿ya? Es otro tema relacionado con e... la misma unidad que estamos trabajando en historia. ¿Qué saben ustedes de las actividades que realizaban los pueblos originarios? Manos levantadas para que consigamos organizarnos. (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Asimismo, se identifica la importancia de generar en los y las lectores y lectoras una mayor implicación cognitiva y motivacional, a través del relato biográfico de textos literarios que realiza Mauricio a su alumnado, lo que estimula la curiosidad y el interés por la lectura.

Profesor: Entonces... ya, chiquillas vamos a comenzar, hoy día vamos a comentar sobre la fábrica de chocolates de... de... Willy Wonka. Eh... basada en la novela de Roald Dahl – *Charlie y la fábrica de Chocolates*. El Roald Dahl fue un escritor que tenía... su madre era Noruega y él nació en Inglaterra, se crió en Inglaterra. La verdad es que tuvo una infancia bastante...ba ... bastante difícil, él cuando era chiquitito tenía tres años, a Roald Dahl se le murió su... su, su hermanita, su hermanita mayor y luego al par de semanas murió su papá. Así que quedo solamente con... con su mamá y sus otros hermanos, así que lo... tuvo una infancia bien difícil. Eh... pero a pesar de eso logró estudiar en buenos colegios y terminó siendo uno de los escritores eh... juveniles he infantiles más famosos del mundo (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Profesor: Muy bien, excelente. Richard Bach entonces es un escritor de Estados Unidos, que como comentábamos él fue piloto y es el autor de varios libros que tienen que ver con... con el tema de la aviación, o que están relacionados con el aire como por ejemplo, Juan Salvador Gaviota. Que podríamos definirla como una especie de fábula moderna. (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

5.1.2 Género discursivo

Otra de las estrategias metacognitivas utilizada por los y las docentes en los momentos previos a la lectura es la identificación discursiva del texto, lo que anticipa el reconocimiento del tipo de información que se va a leer. De acuerdo con el género discursivo de los distintos tipos de textos utilizados por profesorado, se observó este código cuando este hacía mención explícita del tipo de texto que se iba a abordar. Generalmente, el género discursivo de los textos fue mencionado al inicio de la clase y de dos formas: a través de la indagación acerca de los tipos de textos y sus características o mediante la explicitación directa por parte de los y las docentes al comenzar la clase o la actividad.

Específicamente, los tipos de textos que se trabajaron durante las clases fueron de dos tipos, literarios y no literarios. Los géneros discursivos de tipo literario utilizados fueron por ejemplo: novelas, cuentos, poemas, fábulas, mitos y leyendas, los que fueron empleados principalmente por docentes del área de Lenguaje. Asimismo, los textos no literarios contemplados fueron de tipo instructivo e informativo como: noticias, manuales de uso y reglas, textos expositivos del libro escolar, textos de divulgación científica y problemas matemáticos.

En el caso de los textos literarios, Mauricio introduce la novela de *Juan Salvador Gaviota* realizando una comparación con un libro *El Principito*, ya que a su estudiantado le es familiar.

Profesor: Bien, chiquillos, estamos a puntos de comenzar bienvenidos a alumno, saludos a todos e.... chiquillos vamos a... comenzar. Comencemos, conversando acerca de... esta novela que nos tocó leer e.... un poco extraña *Juan Salvador Gaviota*, la verdad que *Juan Salvador Gaviota*... mmmm... es un libro que puede tener diferentes lecturas, en cierto sentido es un poco parecido al *Principito* (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Otro de los textos literarios utilizados fueron las fábulas y los mitos, en estos casos, Mauricio y Francisca vincularon las características del texto con la información que su estudiantado recordaba de cada temática, procurando activar y verificar los aprendizajes previos de forma consciente en sus estudiantes.

Profesor: Estamos hablando de una historia que se trata de unas gaviotas, entonces si uno dice: - pero esta historia también nos puede enseñar cosas a nosotros los seres humanos -, se dan cuenta que tiene la estructura de una fábula, de esas fábulas que empezaron a estudiar ustedes cuando estaban e.... empezando a.... a leer en primero básico, en segundo básico leyeron muchas fábulas. Que eran estas historias cortitas protagonizadas por animales y que siempre tenían una enseñanza al final ¿se acuerdan como se llamaba la enseñanza que dejaban las fábulas al final?, ¿alguien recuerda cómo se llamaba la enseñanza que dejaba las enseñanzas las fábulas que ustedes leían cuando eran pequeños? (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Profesora: Perfecto, entonces mira el ejemplo de Pedro, lo vamos a tomar como un... podemos tomar esos personajes en algún momento que sabemos que son de ficción, cierto. Para poder realizar un mito, escribir un mito, ¿cierto? Y darle una respuesta al origen de algún fenómeno natural, vayámonos con la leyenda. Mira las características de la leyenda (leyendo del PC). Ocurre en un lugar determinado y un momento definido. Y ojo que los lugares en algunas ocasiones son reales, existen en la realidad. Otra cosa es re... es que los personajes son seres humanos comunes (no son dioses como los mitos) ¿ya? Puede ser el caballero que no sé, que trabajaba en el cementerio, puede ser en este caso eh... no sé, el que maneja o un avión, bueno...etc. Pueden ser personajes comunes, ok? Y que más, en el transcurso de la historia de la leyenda van tomando algunas características sobrenaturales, ¿ya? Y ahí va como comenzando como el misterio la magia y todo lo que ocurre con las leyendas. Bien mis pequeños, estas serían como las características como más importantes que tenemos de estos tipos de texto, y es súper importante la diferencia para que no nos confundamos más hacia adelante. ¿ya? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Por su parte, el poema como texto literario permite que los estudiantes evoquen imágenes, activen el sentido de la audición y expresen sus sentimientos, por lo que esta práctica pedagógica conecta afectivamente a los estudiantes y a su vez favorece el desarrollo del lenguaje oral (expresivo y receptivo). De esta forma, Francisca explicita, solicita y prepara a sus estudiantes a adoptar una postura corporal de serenidad para tener un ambiente de lectura propicio.

Profesora: Porque está muy, muy intranquilo hoy día. Entonces vamos a sentarnos derechito, vamos a colocar nuestros manos en nuestro escritorio y nos vamos a poner lo más cómodo posible, o si quiere se puede colocar su cabeza sobre sus manos. A... co... (colocar así) pero tiene que cerrar los ojos porque es un ejercicio que vamos a hacer. Solamente quiero que escuchen, ¿ya?, porque vamos a escuchar un poema. El que vamos a trabajar hoy día y como es (como dice la tía) que expresa un sentimiento y algo tan hermoso, tan lindo lo vamos a escuchar con mucha atención. Pónganse cómodos por favor y cierre los ojitos, porque ese también es un ejercicio también de ¿? Atento, Juan. Trate de sentir su respiración, tranquilidad (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Por otro lado, algunas docentes utilizaron los tipos de texto no literarios para trabajar la lectura en distintas disciplinas y también en Lenguaje. Por ejemplo, en las clases de Yessica, ella ejemplifica y activa los conocimientos previos de sus estudiantes de esta forma:

Profesora: Ya chicos. Miren... entonces vamos a... comenzar, dar comienzo a la clase número veinte de lenguaje y comunicación, ¿ya?... el objetivo de esta clase es... leer y comprender el texto informativo o noticia (texto informativo) recuerden ... ayer también estuvimos trabajando con un texto informativo, así que vamos a ir consultándoles algunas cositas que ya se han dicho, que ya se han trabajado para poder insertar en esta... en esta actividad también, ¿ya?... bueno. (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: No olvidemos, chicos, que... los textos... lóh... los textos informativos son e... temas que tienen que ver con la realidad. Generalmente es con lo que sucede en la actualidad, es decir que es algo que está sucediendo en el momento (generalmente), pero también existen noticias de situaciones que ocurrieron en el pasado y que tienen conexión con el presente, ¿ya? Eso también es importante, no solamente lo actual, también se pueden dar... generar noticias de algo que sucedió en el pasado y que se conecta con el presente (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En el caso el texto instructivo, este se utilizó en disciplinas como Matemáticas y Lenguaje. En ambas disciplinas, el texto orienta los procedimientos en forma detallada y precisa para que el alumnado realice y alcance el objeto propuesto para cada disciplina; así lo observamos en clases con Daniela y Paula.

Profesora: Ya. Vamos a... realizar entonces ahora nuestra primera actividad de desafío. Vamos a seguir a través de este pequeño texto instructivo, vamos a realizar la siguiente actividad y vamos a leer lo que vamos a ir haciendo, ¿ya? Ustedes tomen entonces en sus manos un papel lustre, puede ser una hoja de oficio, una hoja incluso de cuaderno, esos que tienen al ladito y vamos a realizar lo que nos dice ahí. ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer entonces como actividad uno?... a ver... (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021).

Profesora: Todos tienen ¿? a ver... el texto instructivo del volantín.

Alumno: Yo ya lo tengo. Siete pasos... listo (audio ambiente, todos hablan).

Alumna: Tía, ahí tiene que aparecer en el título: Siete cosas que para constru...

Profesora: Ahí está... bien... lo encontre, ¡bien! Todos están con el texto, ¿cierto?

Alumnos: Sí.

Profesora: ¿Están todos con el texto instructivo del volantín?

Alumno: Sí.

Profesora: Ya. Va... súper bien, entonces, comencemos. (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

5.1.3 Objetivo de lectura

Un tercer elemento en los episodios antes de la lectura tiene relación con la necesidad de establecer la meta u objetivo de la lectura para guiar a los estudiantes a aquellos contenidos que, mediante la lectura, se requieren alcanzar. Para estos efectos, los y las docentes identificaron claramente cuáles eran los objetivos de la sesión y la forma en la cual se llevarían a cabo, con la finalidad de introducir y situar al estudiantado en la temática a tratar.

En términos del objetivo de lectura, se pudo observar que frecuentemente se alude al objetivo de clase o de la actividad, sin explicitar el objetivo de lectura propiamente tal. Por lo que los docentes de distintas disciplinas solicitan a sus estudiantes escribir y/o leer el objetivo de la clase como una forma de iniciar la clase, conocer la ruta de aprendizaje y hacerlos partícipes del proceso. Así se pudo observar en las clases de Matemáticas, Religión y Lenguaje.

Profesora: Que vamos a ver el día de hoy, vamos a trabajar nuestro objetivo principalmente en reconocer lo que es el círculo y la circunferencia como lugares geométricos, y además vamos a describir sus elementos, ¿ya? ¿Cuáles son los elementos que componen (algunos) obviamente del círculo y la circunferencia. Recuerden que esto ustedes deben escribirlo en sus cuadernos de matemática, ¿ya?... el objetivo de la clase. Así que les doy un minutito para que lo hagan mientras tanto, ¿ya?... ¿estamos?, o ¿no todavía?

Alumna: Yo aún no profe... (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021)

Profesora: Vamos a ir acá donde dice objetivo de la clase, me lo va a leer Gaspar.

Alumno 1: Ok profesora, ya. Analizar la relación que existe con los demás y con Dios, como expresión de la dimensión trascendente de la persona humana.

Profesora: Bien... los objetivos que son los siguientes: Analizar las relaciones con los demás y con Dios, como expresión de divina dimensión trascendente de la persona humana. Y aquí, objetivo aprendizaje: Analizar y aplicar las parábolas en su vida (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Profesora: Miren, ¿qué es lo que vamos a hacer?, vamos a trabajar en un texto y vamos a realizar una lectura por turnos, ya. Entonces, por eso debemos estar muy atentos, el texto no es largo es súper cortito... Ahora, ¿qué vamos a hacer?, por cada uno de los párrafos daremos respuesta ¿a qué? ¿Qué información presenta este párrafo?, ya. Es decir, yo les voy a preguntar ¿qué comprendió de lo que leyó? y de acuerdo con eso vamos a ver que frase es la más relevante o nos parece más relevante, ¿ya? Vamos a dar respuesta también, vamos a discutir y decir el ¿por qué? Y defender nuestra idea del porque esa es la frase más importante, y luego de eso vamos a dar paso a subrayar la frase más importante, ¿ya? (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Específicamente, los y las docentes de Lenguaje y de Ciencias Sociales explicitaron el propósito de la lectura e invitaron a sus estudiantes a imaginar, reflexionar y disfrutar la lectura. Estas acciones intencionadas y planificadas permiten andamiar los aprendizajes en las distintas disciplinas, puesto que entregan sentido y gusto a la tarea de leer.

Profesora: Inmediatamente sabe cuál va a ser la página, ¿ya? Entonces, como muy bien lo dijo Alejandro, hoy día vamos a desarrollar el gusto por la lectura, lo vamos a desarrollar ahora ya sabiendo porque es importante leer, ¿me entienden? Ya sabemos porque es importante leer, ahora vamos a tratar de que la lectura nos... nos guste, podamos leer, cierto. No porque nos obligan, sino porque nos gusta leer y saber más. Entonces, para ello vamos a recordar hoy día antes de comenzar la lectura, cierto... como el objetivo de hoy día era desarrollar el gusto por la lectura... (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: Ya. Chicos, entonces... el tema que nos corresponde trabajar hoy día en la clase de Historia es, ¿cómo se dividían las actividades los pueblos originarios?, ¿ya? Es otro tema relacionado con e... la misma

unidad que estamos trabajando en Historia. ¿Qué saben ustedes de las actividades que realizaban los pueblos originarios?

Alumno: El hombre y la mujer tenían cada uno un trabajo.

Alumno: Los pueblos originarios necesitaban arcilla para poder construir las casas.

Profesora: Ok. Muy bien... Joaquín, te voy a pedir que comiences a leer sobre las actividades del pueblo Aimara. Este recuadro de color celeste ¿qué dice ahí?, Joaquín (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Profesora: Vamos a conocer y reflexionar entorno a esta propia ruta de clase. Reflexionaremos y activaremos conocimientos previos, ¿ya?... trabajaremos en la lectura de un texto informativo (la noticia) en específico... Reflexionemos y activemos nuestros conocimientos ¿Qué recuerdo de una noticia?, ¿cuál es la utilidad de una noticia? y ¿cuáles son los medios de comunicación donde podemos encontrar noticias? Entonces, a mí me gustaría que ustedes activen su audio y me digan, ¿cuál es la utilidad de leer una noticia?, piensen ustedes. Ya, ¿quién es?... dígame su nombre y.... podemos comenzar... aquí yo puedo comenzar... (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Finalmente se puede señalar que en el momento previo a la lectura se presentaron tres elementos claves, la contextualización y activación de conocimientos previos, la identificación discursiva del texto y la presencia del objetivo de lectura; las que variaron dependiendo de la disciplina y de los contenidos propios del currículo nacional. Por otra parte, se puede señalar que las prácticas pedagógicas de la lectura de este grupo de docentes destacados son coincidentes con las estrategias de lectura que señala Solé (1992) en el momento previo, las cuales son modeladas por los docentes para favorecer el proceso comprensivo de la lectura. Efectivamente, los docentes explicitan las estrategias de lectura que utilizan, lo que facilita y apoya la comprensión de textos en las distintas disciplinas observadas.

Como fue posible confirmar en los ejemplos presentados de episodios antes de la lectura, existe participación e interacción del alumnado, lo que constituye un avance respecto de evidencias previas de prácticas pedagógicas de mediación lectora de docentes chilenos/as, puesto que -según Iturra, Donoso y Fuentes (2019)- el patrón discursivo predominante fue el nomológico, es decir, no hubo una construcción colectiva y colaborativa para formular la contextualización y el objetivo de lectura, activar las ideas previas o identificar el género discursivo a leer.

5.2 Episodios durante de la lectura

En cuanto al código Episodios durante la lectura, se observó que las detenciones, comentarios y preguntas respecto de lo leído fueron, principalmente, las estrategias utilizadas por los y las docentes de la muestra, con 25 interacciones; seguidos por la estrategia de lectura continuada con 9 interacciones.

5.2.1 Detenciones, comentarios y preguntas

Dentro de las estrategias de comprensión lectora utilizadas en esta subcategoría se encuentran la lectura compartida en una mayor cantidad de episodios, en donde se le solicita al estudiantado iniciar la lectura del texto y posteriormente a su lectura se realizan preguntas de forma intercalada, con el objetivo de monitorear y verificar la comprensión del texto, como así también revisar vocabulario específico para establecer relaciones de significado con el contenido. Algunos de los episodios de lectura compartida con detenciones para preguntas de comprensión fueron

frecuentes entre los y las docentes de Ciencias Sociales y Lenguaje, quienes -a través de preguntas, abiertas o cerradas- verifican la comprensión de lo leído.

Profesora: Ok. Vamos a seguir avanzando y Jessica nos va a leer también sobre el rol del pueblo Mapuche. Comience a leer, en ese recuadro.

Alumna: Las tareas fuera de la ruca o ruka, cómo casar, eran hechas por hombres y dentro de esta como preparar los alimentos por mujeres.

Profesora: Bien, pregunta entonces a partir de lo que leyó Jessica. Las tareas fuera de la Ruka ¿quién las realizaba?, curso completo, a ver...

Alumno: El hombre.

Profesora: ¡El hombre! Y ¿las tareas dentro de la Ruka?

Alumna: Yo. Las mujeres (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Profesora: Javier, lo podrías explicar ahora con tus palabras lo que acabas de leer, hijo. Como un resumen breve. ¿De qué trató lo que leíste?

Alumno 4: Que se encuentran climas tropicales, templados... desérticos y fríos.

Profesora: Ya, ¿qué más entendiste? Con tus palabras.

Alumno 4: "Que el desarrollo alcanzado por esta civilización fue interrumpido de modo abrupto (sonriendo) por la llegada" ...

Profesora: Sonríe (se da cuenta que lee) (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: ¿Ya? Listo, comenzamos entonces. Recuerden... por cada párrafo nos vamos a detener, ya. Entonces vamos a partir con el título que dice: "Parque Nacional Torres del Paine", ahora viene alumna 6, vamos, Isabel, activa tu audio.

Alumna 6: El... el parque nacional Torres del Paine está ubicado en la región de Magallanes y la Antártica Chilena, en la comuna de Torres del Paine, Pro... Provincia de Última Esperanza. Fue creado el 13 de mayo del año 1959.

Profesora: Muchas gracias, Isabel, me quedo contigo (no desactives tu audio). Quiero consultarte ¿qué es lo que comprendiste de la lectura?, ¿qué datos te daban ahí?, que me digas que datos tú consideraste o comprendiste acerca de este Parque Nacional en el primer párrafo.

Alumna 6: Mmm... que... el Parque de Torres del Paine... Está ubicado en Magallanes y la Antártica Chilena (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

En ocasiones las docentes realizaban detenciones durante la lectura para aclarar conceptos y/o solicitar la revisión y uso de un determinado vocabulario, que pudiera interferir en la comprensión del texto. Es así como Yessica señala que "hay algunas palabras que son súper importantes de saber previo a la lectura, para que podamos tener una mejor comprensión". Algunos ejemplos los encontramos en las clases de Ciencias Sociales, Lenguaje y Religión.

Profesora: Ya. ¿Qué son los ovíparos? Animales ovíparos.

Alumno: Son...

Profesora: Como el camaleón.

Alumno: O sea... los... los animales que... que tienen hijos ¿por huevos?

Profesora: Perfecto, súper bien...entonces aquí ya vamos comprendiendo mejor (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: ¿Qué es lo que son los Kapacñam?... a ver quién puede responder que son los Kapacñam. ¿Qué es el Kapacñam?

Alumno 1: Camino del Inca.

Profesora: Gracias, Bernardo, es el camino del Inca, que crearon una extensa red de caminos. O sea caminitos para que puedan pasar las personas (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: Dice: “Ambos serán justos delante de Dios, o sea que eran puros, eran limpios, Dios los miraba de esa manera. Y andaban irrepreensibles...”

Alumno: ¿Qué nombre es irreprensión?

Profesora: Sí, irrepreensible ¿Qué significa?

Alumno: Que no merece... reprensión o sea...

Profesora: Y ¿qué significa reprensión?

Alumno: No sé.

Profesora: ¡Ah!! a buscarlo... eso es lo bueno de buscar en el diccionario que uno va buscando otras palabras y se va añadiendo más vocabulario a uno; y va aprendiendo cosas nuevas. Y va hablando mucho mejor porque en veces tratamos de ocupar muchos modismos chilenos y.... poco e.... poco lo e... digamos poco lenguaje de que deberíamos ocupar siempre (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

5.2.2 Lectura continuada

Respecto de la subcategoría lectura continuada, esta se encuentra compuesta por 9 episodios, de los cuales la lectura continuada entre los estudiantes es la principal estrategia utilizada por las docentes. En estos episodios se busca leer el texto sin detenciones ni preguntas de verificación de la comprensión, como se observa a continuación.

Profesora: Bien, chicos... antes que comience entonces la clase, vamos a comenzar a leer la lectura que tienen en sus mesas, parte, Marcos.

Alumno: El león y los animales viven lejos de acá, en la selva de la sabana vivía en león Simón que tenía (sonido campana celular). Simón era el animal más generoso que alguien pudiera imaginar.

Profesora: Bien, siga, Daniela.

Alumna: Ya que a la hora de regalar el nada se quería dejar, es por es... esto que un buen día sin sus garras se quedó, ya que a cada animal indefenso una de ellas le regaló.

Profesora: Bien, sigue Patricia.

Alumna: Los animales pequeños de la selva lo admiraban por sus garras tan afilada, y por lo bien que se... se sentía cuando estas eran utilizadas (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Dentro de esta subcategoría, las docentes utilizaron la lectura continuada para solicitar a sus estudiantes declamar o leer poemas de Gabriela Mistral y José Martí. A continuación, se presentan unos extractos de las actividades:

Perfecto: Muy bien. Entonces, la primera estrofa, Mauricio. Trate sí de declamarlo con sentimiento, como lo escuchamos en el vídeo, a ver ¿cómo sale?

Alumno: La... “La noche”, Gabriela... Gabriela Mistral. “Porque duermas, hijo mío, el caso no arde más: no hay más brillo que el rocío, más blancura que mi faz”.

Profesora: Qué lindo. Continúa, Magdalena, segunda estrofa.

Alumna: Porque duermas, hijo mío, el camino enmudeció: nadie gime sino el río; nada existe sino yo.

Profesora: Hermoso, muy bien, continúa, Juan, tercera estrofa (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: En... entonces... vamos ahora a continuar con el siguiente texto que ahora sí es un poema, vamos a leerlo nuevamente vamos a realizar la lectura compartida del poema: “Sé un pintor atrevido”. Yo le voy a proyectar allá, pero ustedes lo van siguiendo también. Vamos a comenzar a leer, por lo menos algunas estrofas. Título: “Sé de un pintor atrevido”.

Alumna: ¡Que lindo!

Profesora: Entonces, la primera estrofa. Ya... Carlos, bien fuerte, lea la primera estrofa de este tema.

Alumno: De... de un pintor atrevido que día invita contento sobre la tela de viento y la espuma del olvido.

Profesora: Ya, siguiente estrofa, una manita alzada, a ver... Jimena.

Alumna: Yo sé de un pintor gigante estos divinos colores fue a pintarle las flores a una corbeta mercante.

Profesora: Yiah. Y la última estrofa fue la... última estrofa.... (después vamos a continuar leyendo así que no se preocupen).

Alumno: Yo sé de un... poo... pobre pintor que día a día mira a el pintor, el agua ranc... ronca del mar con un entraño deam... bular...

Profesora: Muy bien... el autor es José Martí (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En conclusión, las actividades durante la lectura evidenciaron que el grupo de profesores privilegia la participación de sus estudiantes mediante la lectura continuada por turnos, mediada por la formulación de preguntas sobre lo leído. Este tipo de estrategias utilizadas por los docentes permite establecer inferencias, aclarar dudas, crear imágenes mentales del texto y pensar en voz alta para comprobar la comprensión. Lo que indica un avance respecto de las prácticas pedagógicas de los últimos años (Bustos et al., 2017), a pesar de la modalidad de clases a distancia de la mayoría de ellas.

5.3 Episodios después de la lectura

Los episodios después de la lectura se organizaron desde dos perspectivas: epistémica y reproductiva, según el tipo de tarea o actividad que se llevó a cabo con el estudiantado una vez finalizada la lectura. Los episodios desde una perspectiva reproductiva corresponden a aquellas actividades diseñadas para que los estudiantes recuerden información del texto o transmitan información sobre lo leído; mientras que los episodios desde una perspectiva epistémica se relacionan con procesos cognitivos superiores que transforman y movilizan el conocimiento de los estudiantes para la construcción de aprendizajes más profundos desde una perspectiva sociocultural (Kintsch & Kintsch, 2005).

Tal como se observa en la Tabla 10.1, del total de actividades o tareas realizadas por el estudiantado después de la lectura, las tareas con una perspectiva epistémica resultaron ser más frecuentes que las actividades de tipo reproductivas; situación que es relevante pues se trata de un grupo de docentes destacados, quienes diseñaron, planificaron y llevaron a cabo las distintas lecturas en las disciplinas.

Al indagar en el tipo de actividad posterior a la lectura, se puede señalar que las actividades más utilizadas por el profesorado, desde una perspectiva reproductiva, son el trabajo con guías o el texto escolar, seguida por la escritura reproductiva, la representación gráfica y el cuestionario. Por su parte, las actividades con perspectiva epistémica que se utilizaron con mayor frecuencia fueron el dibujo o representación gráfica, seguida por la escritura, el uso del texto escolar, el debate o discusión sobre el texto y, finalmente, el cuestionario.

Si comparamos las perspectivas reproductivas y epistémicas de los tipos de tareas, se puede señalar que las tareas asociadas al uso del texto escolar o guía fueron actividades observadas principalmente desde una perspectiva reproductiva, en donde el estudiantado debía recordar información explícita de lo leído. Por otro lado, resulta

interesante reconocer que actividades como el debate o la discusión son propias de tareas epistémicas donde se busca transformar el conocimiento y que el alumnado pueda inferir y construir conocimiento a partir de lo leído.

Tabla 10.1. Frecuencia de los tipos de actividades en las prácticas docentes según la perspectiva reproductiva o epistémica

Tipo de tarea/actividad	Frecuencia Perspectiva reproductiva	Frecuencia Perspectiva epistémica
Cuestionario	3	2
Representación gráfica	3	10*
Discusión o debate	0	7
Escritura	8	8
Guía o texto escolar	16*	8
Organizador gráfico	0	1
Total	30	36

*Actividad o tarea más utilizadas por los y las docentes.

Para el análisis del episodio después de la lectura se analizarán las actividades o tareas que se llevaron a cabo con el estudiantado de acuerdo con las ya mencionadas.

5.3.1 Actividades desde la perspectiva reproductiva

En cuanto a las actividades o tareas desde la perspectiva reproductiva se utilizaron principalmente el texto escolar, la escritura reproductiva y el uso de cuestionarios o representaciones gráficas asociadas a una reproducción textual de lo leído. A continuación se describen las actividades reproductivas más frecuentes.

Tanto Paula realiza actividades posteriores a la lectura de tipo reproductivas, usando el texto escolar y guiando las respuestas de sus estudiantes para completar los ejercicios con información directa del texto.

Profesora: Y ahora, chicos, dice: Para cada una de las siguientes fechas escribe el hecho mencionado en el texto. Entonces, ustedes pueden ver en el texto diferentes años, ustedes lo van a localizar, por ejemplo en el año 1817 si ustedes lo buscan en el texto, habla de que en el 1817 se e.... realizó la expedición, ¿cierto? Y fue la expedición en realidad e.... de San Martín. Entonces podemos poner que San Martín cruza la cordillera. Eso fue lo que pasó y así tenemos que ir. ¿Qué paso en el año 2014?, en el 2015 y en el 2017 según el texto? Y ustedes van a ir completando, tienen que ir mirando los años (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Asimismo, Yessica y Paula utilizan la estrategia de marcar con colores o subrayar el texto para identificar la respuesta solicitada, como se aprecia en los siguientes ejemplos.

Profesora: Uno tiene que destacar o subrayar lo que es importante, que nosotros seamos capaces de clasificar y ver: - esto es importante, y esto no... Y para poder hacer eso lo primordial es comprender lo que estoy leyendo, eso es lo principal (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: Muy bien, ahora vamos a tener que sacar nuestro destacador, el destacador porque vamos a tener que buscar habilidades. Dice: Lea la información número dos acerca de los súper héroes y anota en el recuadro a qué súper héroe corresponde. Mira... ¿cuál sería este súper héroe?, tiene una armadura que le da la

posibilidad de volar, súper fuerza, rayo de energía, diversas armas de fuego láser entre otras habilidades. Busquemos ¿quién tenía esa... qué tenía una... a ver ¿cómo era? Una armadura ¿cuál era?

Alumno: Tía... es Ironman.

Profesora: Ya, entonces, marcamos. Donde está esa parte lo vamos a remarcar, vamos a resaltar, ¿dónde está ese texto?, porque tiene que estar justo. Ah... aquí sería, "tiene una armadura" vamos a subrayarlo entonces dice: "Tiene una armadura" ahí... se dan cuenta (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Respecto de las actividades o tareas con perspectiva reproductiva relacionadas con la escritura, se puede señalar que estas fueron elaboradas por las docentes de Matemáticas, quienes solicitaron a sus estudiantes recordar y transmitir una información de forma escrita. Tanto Mariana como Daniela solicitan a sus estudiantes unir conceptos o definiciones con palabras claves de las expresiones y lenguaje algebraico, como se aprecia a continuación.

Profesora: E... ahora lo otro es que en... e... en el lenguaje algebraico, las operaciones tienen significado e... en palabras. Por ejemplo, podemos decir más o podemos decir aumentado o agregado. Son como claves que me indican la operación que tengo que hacer. Ya... lo más importante es que... e... dejemos en el cuaderno registrado lo... que estamos aprendiendo hoy día, ¿ya? Para que todos los demás también (que logren ver este vídeo) puedan también hacer lo mismo. E... hoy día vamos a... anotar un pequeño vocabulario que nos ayude a comprender el lenguaje algebraico, porque generalmente nos vamos a encontrar con este lenguaje algebraico y... para poder saber o recordar, y poder establecer la expresión matemática que me indica ese lenguaje algebraico, tengo que darme cuenta de las... de las palabras importantes que debo considerar para hacer... o escribir la expresión. Entonces, en el chat yo voy a ir escribiendo (Mariana, Matemáticas, 6º, 2021).

Profesora: Ya. Ahí... ¿qué es lo que van a hacer?, e... van a ir colocando dice: Clase de los súper héroes, elementos de la circunferencia... dice: coloca el nombre de los siguientes elementos de la circunferencia, ahí tenemos nuestra circunferencia y ustedes solamente van a tener que escribir el nombre que corresponde a cada uno de los elementos, ¿ya?... parte de los que vimos aquí, ¿ya?, dice: Une cada palabra con su definición correspondiente, ¿ya?... ahí tenemos cuatro elementos que hemos visto: Radio, cuerda, centro, diámetro, ¿ya? Y aquí ustedes van a tener que utilizar digamos... un lápiz ¿? y unen con una flechita, con una... una línea al concepto que corresponda (Daniela, Matemáticas, 7º, 2021).

Por su parte, Daniela, a través de la representación gráfica de una circunferencia, solicita a sus estudiantes que incorporen elementos explícitos de geometría vistos en clases.

Profesora: Ya, muy bien, ahora vamos a hacer nuestra actividad práctica, ¿ya? Ustedes tienen un... e... ¿un compás? ¿En sus manos? Ya... si no tienen un compás tomen cualquier elemento que pueda marcar una circunferencia, ya sea la tapa de algún e... pegamento, un plato, una taza, ¿ya. Le hace ahí la parte de la circunferencia, pueden hacerlo en su cuaderno, ¿ya?... toma la medida de su compás con su regla de seis centímetros y elabora ahora una circunferencia, ¿ya?

Para las actividades reproductivas en la cual los y las docentes utilizaron información explícita en formato de cuestionario, estas tareas se observaron en escasos momentos o episodios posteriores a la lectura en la clase presencial de Lenguaje, como se observa en el siguiente fragmento.

Profesora: Ya, veamos. Ahora preguntas, la primera pregunta ¿de qué?... Mariela, lee la primera pregunta, Alumna: ¿Cuál es la orden que se dio a partir de los albo... alborotos generados por el volantín?

Profesora: A ver... los alborotos que se generaron. A) Se condenó a seis días de prisión, B) se condenó a diez días de prisión, C) se condenó a 4 días... D) No hubo condena. ¿Cuál era la respuesta?

Alumno: A.... a.

Profesora: ¿La letra?

Alumno: A.

Alumna: A.

Profesora: A. Bien márkienla con el color que les guste (Paula, Lenguaje, Clase presencial, 3º, 2021).

5.3.2 Actividades o tareas desde la perspectiva epistémica

A continuación se explicitan los episodios más representativos de las actividades realizadas en los episodios después de la lectura, los cuales se detallan a continuación y que se relacionan con tareas que movilizan la construcción de aprendizajes profundos.

En el siguiente ejemplo, Gabriela utiliza una aplicación virtual para generar actividades inferenciales para que sus estudiantes puedan corroborar lo estudiando en Religión, a través de un cuestionario.

Profesora: Bien... vamos ahora a nuestro... ¡qué viene ahora?... ah... sí, sí, sí. Ahora vamos a prepararnos para el cuestionario. Entonces... miren Jesús cuando dio esa parábola, obviamente esa gente vivía en ese tiempo del campo. El que siembra la... la cizaña en nosotros es Jesús, en la palabra de Dios. Ahora lo voy a decir espiritualmente en la palabra de Dios. O sea... todo lo... lo que nosotros aprendamos de la Biblia... de la Biblia eso es la palabra de Dios ¿ya? Y ahora vamos a ir a lo siguiente, vamos, Paola... comenzamos. Paola, escribe en el chat no más y vamos a ir al Quizzis para responder el cuestionario, y para ir al Quizis tengo que salirme de... aquí. Ya, Paola, espérame un poquito, tengo que salir de aquí para poder dejar de presentar y volver a presentar (Gabriela, Religión, 6º, 2021).

Otra de las actividades epistémicas utilizadas por las profesoras de Matemáticas dice relación con utilizar la representación gráfica de los conceptos y contenidos trabajados en clases. En el siguiente fragmento, Daniela presenta un desafío de lectura a sus estudiantes para promover la comprensión y participación de cada uno.

Profesora: Ya. Vamos a... realizar entonces ahora nuestra primera actividad de desafío. Ustedes tomen entonces en sus manos un papel lustre, puede ser una hoja de oficio, una hoja incluso de cuaderno, esos que tienen al ladito y vamos a realizar lo que nos dice ahí. ¿Qué es lo primero que tenemos que hacer entonces como actividad uno?... a ver...

Alumna: Doblar la hoja en dos.

Profesora: Doblamos entonces la hojita en dos partes iguales, ¿ya? Es lo primero que vamos a realizar, ¿ya?... ¿lo hicieron?, todos tienen que ir haciéndolo, ¿ya? Ya. Vamos a doblar la hoja, ya. Entonces ustedes en su hojita, ¿ya? Vamos a dibujar, vamos a dibujar una pequeña mariposa, ¿ya? Dibujen ahí una mariposa. Sigamos aquí... miren, tiene como una pelotita, hacemos una un poquito más grande después la otra por la mitad, ¿ya?... hagamos eso, sigamos lo con nuestra mariposa. Deben ustedes luego marcar en su hojita en su dibujo esa línea, ¿ya?... que es nuestra línea... le vamos a decir nuestra línea "imaginaria" y a la cual le (se va audio) el nombre que dice eje de simetría, ¿ya? Coloquen ahí el nombre o la palabrita eje de simetría, ¿ya?... eje... de simetría, ¿ya? En su figura ustedes ahí anotan entonces eje de simetría, ¿ya?... para que no se olvide.

Alumna: ¿En la mariposa?

Profesora: Sí... en la mariposa. Para recordar entonces que ese eje de simetría divide la figura en dos partes iguales, ¿ya? De igual forma y de igual tamaño, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 4º, 2021)

Del mismo modo, Paula y Mauricio utilizan el dibujo para motivar, conectar y relacionar lo leído con el nuevo aprendizaje de sus estudiantes.

Profesora: Veamos después de la lectura. Para ir cerrando porque ya van a hacer las diez y media. Nosotros vamos a... recordando lo que leyeron nuestros amigos... sí...

quería que alumno presentara su superhéroe.

Alumna: Tía, yo dibujé mi personaje.

Profesora: Ya, súper...de ahí ya lo vamos a mostrar. Ah... mira la Mujer..., bien!!! Mami Chanclita ¿Cómo era alumna?

Alumna: La mami Chancla.

Alumna: Tía yo ya terminé de pintar mi súper héroe.

Profesora: Bien, Fabiola. Ya, veamos... miren, de acuerdo con el texto ¿qué característica tienen en común los súper héroes (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesor: Chiquillos... vamos a ir ya terminando la tarea que tienen que hacer ustedes, la actividad que tienen que hacer de aquí a las seis de la tarde y mandármela la foto es la siguiente: Tienen que imaginarse una de las partes como que más les haya llamado la atención, del fragmento *Charlie y la Fábrica de Chocolates*. Ustedes si es necesario vuelvan a leerlo. Terminen de leerlo completo y luego ustedes tienen que dibujar la escena que más les llamó la atención, que más les gusto (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Así también Katherine, en Ciencias Sociales, solicita a sus estudiantes realizar un esquema o cuadro comparativo para verificar conocimiento y comparar los roles de género en la sociedad mapuche.

Profesora: Entonces esto es parte de la vida de los roles de este pueblo Mapuche... en su cuaderno de Historia vamos a realizar una actividad. Abran sus cuadernos de Historia en la página que les corresponde acá. ¿Ya?, vamos a escribir acerca de roles y tareas, roles y tareas. Entonces vamos a comparar ¿cuáles son las actividades que desarrollaban los pueblos originarios de la antigüedad y cuáles actividades se siguen desarrollando actualmente? (Katherine, Ciencias Sociales, 3º, 2021).

Por su parte, las docentes de Lenguaje e Historia promovieron la discusión entre el estudiantado, estimulándolos a opinar, argumentar y responder a las interrogantes planteadas por ellas. Así lo observamos en las clases de Katherine quien insta a sus estudiantes a comentar y argumentar sobre lo leído.

Profesora: Ya estamos por terminar. ¿Por qué se sintieron tristes? Revisamos la actividad entonces. ¿Por qué se sintieron tristes las mariposas?, ¿por qué se sintieron tristes las mariposas?

Alumno: Porque que en e... sus alas no tenían colores.

Profesora: ¿Están de acuerdo? ¿De dónde crees que salieron las pinturas para colorear los pétalos de flores? Qué cree la Alumna? ¿De a dónde salieron esos hermosos colores? (Katherine, Lenguaje, Clase presencial, 3º, 2021).

Así también Francisca, a través de preguntas de tipo epistémicas, activa la participación de sus estudiantes y verifica la comprensión de lo leído en la clase de Lenguaje.

Alumno 1: ¿Puedo leer profesora?

Profesora: Sí, mi chiquillo, pero mira... Vamos a comentar un poquito para ver si quedó bien afianzada la lectura y si comprendimos totalmente lo que leímos, porque si no vamos a poder contestar las preguntas que vienen a continuación. ¿Ya? Ahora... necesito que me cuenten ¿qué fue?... o hablemos primero de la primera parte. Y a ver que sucede en esta experiencia.

Alumno 11: Yooo, en Chiloé, y se trataba de un...de un hombre... de un fantasma que era un...ya no me acuerdo, un... ¿balsero?

Profesora: Ya. Ok. Entonces ahí está lo que comenta, Pablo. ¿Hay alguien más que quiera complementar, todo lo que entendió y comprendió de esta de esta leyenda Chilota? A ver, Daniel.

Alumno 1: El Balsero de las almas se burlaba de la gente que estaba muerta.

Profesora: Ya. Ok. Esa es una parte de un personaje que se burló, ¿cierto? De esta, está historia, de este barquero, cierto. Que iba a buscar las almas. ¿Algo más que...que le llamó la atención que quieran comentar acerca de la lectura?

Alumna 5: Que el balsero de las almas se trataba de un hombre que era muy incrédulo y un día decidió de probarle a todo el mundo que era mentira. Pero en realidad era verdad cuando...y lo rosearon. Y el fantasma al Balsero lo rosea con un líquido muy, muy fuerte (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Otra de las actividades posteriores a la lectura con perspectiva epistémica es la escritura, en donde las docentes solicitan a sus estudiantes realizar distintas tareas por escrito, desde expresiones matemáticas hasta los pasos para escribir un artículo informativo. Tales son los casos de Yessica y Paula, quienes -a través de preguntas reflexivas- guían a sus estudiantes a escribir un texto informativo paso a paso.

Profesora: Entonces para comenzar la planificación de la escritura, tú vas a investigar sobre un tema que sea de tu interés relacionado con algún lugar que te gustaría conocer, ya... ¿cuál sería el título atractivo para que... para que el público a quién lo voy a dirigir? Ya, estas preguntas tú te puedes hacer, para que puede desplegarse ese título, ¿ya?... y en síntesis el título refleja el contenido del texto (Yéssica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: En la introducción tú puedes preguntarte, ¿qué escribo para el público, para que el público se interese en leer el texto?, y ¿por qué se escribe este artículo?, esas preguntas tú te puedes hacer para que se despliegue la introducción, ¿cuáles serán las ideas que desarrollaré en cada párrafo? (Yéssica, Lenguaje, 4º, 2021).

Profesora: Mira. Aquí... esto es libre, cada uno va a tener que escribir, l... sólitos. ¿Por qué crees que es importante?, ¿por qué creen ustedes? (personal) es importante seguir los pasos para confeccionar un volántin.

Alumno: Para que le salga bien, y no haya accidentes.

Profesora: Ya. ¿Por qué crees tú que es importante seguir estos siete pasos?

Alumno: Para armarlo, porque si no lo seguimos no va a volar.

Profesora: Exactamente, porque si no seguimos los pasos no va a poder volar pöh, ¿cierto?... no se va a poder construir bien.

Profesora: Ya, escribamos. Vamos a dar como cuando estábamos en clases online. Vamos a dar... a ver cuántos minutos... cinco minutos... para que escriba cada uno ¿por qué es importante seguir los pasos (todos) seguir los pasos para construir un volántin?... ¿por qué es importante? (Paula, Lenguaje, 3º, 2021).

Se observa, también, que Daniela en Matemáticas utiliza el lenguaje cotidiano para representar y acercar el contenido de su clase al conocimiento de sus estudiantes. A continuación se expone un fragmento de su actividad.

Profesora: Los invito a que practiquen, ¿ya?... estás actividades que hemos realizado el día de hoy... a continuación les voy a enviar el desafío que viene después de esta última diapositiva, ¿ya?... hay actividades que están expresadas en un lenguaje algebraico, y ustedes lo van a expresar en un lenguaje cotidiano, ¿ya? Aquí tenemos un lenguaje ya expresado de forma algebraica, lo que tú tienes que hacer ahora es expresar eso como un lenguaje cotidiano, ¿cómo podríamos expresarlo de una forma cotidiana? (Daniela, Matemáticas, 6º, 2021).

Con respecto al uso del texto escolar, no se puede negar que es uno de los recursos educativos más requeridos y usados en los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiantado de todos los niveles educativos. Por ello, el uso del texto escolar ha estado asociado a la escuela como material de aprendizaje, de consulta e información que ha facilitado la democratización y el acceso a los distintos sectores de la población. Asimismo, la importancia del libro de texto como elemento motivador y de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje que se expresa en el acceso al currículum nacional, permite establecer relaciones entre otros componentes curriculares y ajustarse al nivel del estudiantado y al tipo de contenido (Córdova, 2012). Es así como los docentes de Lenguaje, principalmente, utilizan el texto escolar para verificar y ayudar al estudiantado a comprender el texto escrito. En los siguientes fragmentos, Katherine solicita a sus estudiantes trabajar de forma individual en el texto escolar y revisar lo comprendido del texto.

Profesora: Ya. “yo sé del pintor gigante es de divinos colores “en la oración “divinos” ¿qué significa? Márquenlo en silencio en su libro y después lo compartimos ¿Qué significa la palabra divino, ¿ya?, ¿qué significa la palabra divino? Marque la opción que corresponde. Lean las alternativas y marque la opción que corresponde, lean la alternativa... y marque la opción que corresponde con una X respuesta (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Profesora: Muy bien... ¿de qué se habla en el texto?, es una pregunta. Marca, entonces lean las opciones en silencio y marquen la correcta, vamos ¿de qué se habla en el texto? A) De las flores, B) de un pintor, C) del Mar. (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

Se observa, también, que los y las docentes utilizan preguntas inferenciales, utilizando el texto escolar como guía de verificación de sus aprendizajes. A continuación se exponen fragmentos de Francisca en Ciencias Sociales y Lenguaje.

Profesora: Ya, a ver... ok. Bien... ya, mis chiquillos... ya. Entonces, ahora nos vamos a ir, ok. Hasta la hora hemos conocido o aprendido, ¿quién me puede decir?, para ir avanzando. ¿Con qué no estamos quedando? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: Nos vamos a la actividad, ahí está la página, página siete del cuaderno de actividades. Tomo dos, el tomo dos, cuadernillo de actividades. Página 7. Dice así: La historia leída, ¿contiene información real o cuenta hechos que no se puede comprobar?” ¿Quién puede explicar? (Francisca, Lenguaje, 4º, 2021).

Asimismo, el organizador gráfico -como actividad epistémica- se pudo observar en las clases de Katherine cuando les solicita a sus estudiantes completar un esquema con las principales características de los personajes leídos. De esta forma, el estudiantado organiza y representa visualmente los principales aspectos de la lectura, como se aprecia en el siguiente ejemplo.

Profesora: Ya. Entonces... bien... ahora vamos a revisar la lectura, entonces, de estas características. Todos van a leer porque son varias características. Organiza las características de Blanca Nieves y la madrastra. Entonces aquí tenemos características diferente en los textos, salen características de la madrastra y también de Blanca Nieves (Katherine, Lenguaje, 3º, 2021).

En conclusión, es posible constatar una alta frecuencia de actividades posteriores a la lectura que buscan implementar procesos de construcción de conocimiento por sobre aquellas de tipo reproductivas. Esto se puede deber a la condición de este grupo de profesores como docentes de excelencia, quienes favorecen la interacción, el debate y la comprobación de lo aprendido. Lo anterior lo logran través de la activación de conocimientos previos, la motivación por la lectura y el tema de la clase como actividades didácticas para promover en sus estudiantes el pensamiento crítico, la imaginación y la formulación de ideas.

Por otra parte, los patrones comunicativos característicos de los distintos episodios de la lectura dan cuenta de una organización y planificación de lo implementado, dado que estos episodios se construyeron a partir de la mediación del diálogo y la formulación de preguntas entre profesores y estudiantes. Esto permite una mayor interacción y participación del estudiantado en la identificación, comprensión y formulación de hipótesis a partir de los textos leídos, lo que sin duda es un avance importante dado el contexto de clases virtuales en las que se desarrollaron las sesiones.

6. Perfil lector del profesorado

Esta dimensión apunta a relevar las oportunidades en las cuales los y las docentes ponen en escena durante la clase su dimensión como sujeto lector. Esta dimensión puede manifestarse, por ejemplo, con el dominio que tiene el docente del texto que se está abordado, o como señala Sánchez et al. (2010), tener conciencia del texto. Adicionalmente, se incluyen las oportunidades donde el docente comparte su propia experiencia de lectura, o bien, gracias a su dominio del texto, es capaz de proponer diversas claves de lectura en función de que los estudiantes puedan construir una interpretación más completa.

Como puede inferirse, estas alternativas son relevantes en la medida que se pueden asociar a uno de los tipos de ayuda: el ayudar a comprender. De este modo, poner en escena este perfil lector, favorecería un entorno más propicio para desarrollar la lectura en la medida que los estudiantes pueden observar y aprender cómo es el vínculo con la lectura que tiene el docente, en tanto lector experto.

En una aproximación más general, cabe señalar que este código se presentó con mayor preponderancia en las clases remotas que llevó a cabo Mauricio, quien enseña la asignatura de Lenguaje. No obstante, antes de formular posibles conclusiones respecto a esta tendencia, a continuación se presentan las evidencias seleccionadas.

En primer lugar, se relevan las oportunidades donde Mauricio demuestra manejar algunos antecedentes respecto del contexto de producción de la novela que se está comentando. Este factor, le permite explicar algunas claves de lectura para que sus estudiantes puedan abordar con mayores antecedentes la obra *Juan Salvador Gaviota*.

Profesor: *Alas para vivir*, se dan cuenta que se refiere a lo que estamos hablando, que de repente la... la profesión inicial del autor se refleja en su obra. Como por ejemplo, *Alas para vivir*, e... *Vuela conmigo*, *Juan Salvador Gaviota*, todos tienen que ver un poco con el tema del aire, de la libertad. El hecho de volar se asocia mucho a la libertad, entonces por ahí uno ya puede por ahí como haciéndose una idea como de la obra de Richard Bach (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Un caso similar sucede con la novela *Las Crónicas de Narnia*. Lo interesante, es que en esta oportunidad Mauricio explica una de las diferencias que se presentan entre el género del cuento y el de la novela y, en ese sentido, vincula esa diferencia con los cambios que se experimentan en la vida.

(...) Se llama C.S Lewis, así se llama el autor. Se escribe Lewis y se dice Luis. Era un profesor universitario que creo este mundo fantástico, ambientado en el reino de Narnia. Donde unos hermanitos, unos hermanitos como de la edad de ustedes viajan a este mundo y ellos quedan encerrados allá. Había una especie de profecía que decía que algún día iban a llegar allí a Narnia donde pasan muchas aventuras. El tema de Narnia es muy bonito, que igual está llena de enseñanzas, además reúne muchos personajes; es muy... muy bonita la historia. Y el desarrollo de los personajes igual es muy interesante cómo van cambiando muchos personajes. Así que eso es otra diferencia de la novela con los cuentos. En la novela hay como más espacio para que los personajes vayan cambiando incluso, el personaje que comienza no es igual al personaje que termina (es como la vida misma pöh) uno va cambiando a través de los años (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Para motivar la lectura de la novela *El secreto de la cueva negra*, este docente no solo es capaz de resumir su argumento, sino que además, comenta su propia experiencia de lectura: “sus personajes son entretenidos y su trama contiene mucho humor”. Como sucede en otras oportunidades, explica algunos antecedentes contextuales del autor, para así favorecer la comprensión de la novela.

Así que los invito a leerla, es muy entretenida los personajes son...son bien divertidos. Tiene mucho humor, la mayoría de las novelas Pepe Pelayo tienen mucho humor. Él es un escritor Cubano – Chileno, el nació en Cuba pero vive en Chile hace mucho tiempo y él es un ferviente impulsor del humor en la literatura infantil, así que los invito a seguirla leyendo. Por si acaso no la tienen físicamente en sus manos, recordemos que en el grupo WhatsApp está en PDF. Ahí la vamos a volver a colocar para que lo puedan leer en la Tablet o en el computador, por si alguno no lo pasó a buscar al colegio o no le llegó en la canasta (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Vincular su experiencia de lectura con la estrategia de explicar algunas claves de lectura para abordar los textos, es una constante en sus clases. Por ejemplo, cuando aborda la obra *Sub Terra*, Mauricio destaca el carácter de denuncia social que se presenta en la narrativa de Baldomero Lillo; y esa lectura más personal, la proyecta mediante un comentario que apela a destacar que los cuentos de este escritor -más allá de que puedan ser “hermosos y terribles”- en el fondo abordan las injusticias de nuestro país. En sus palabras:

Efectivamente él al contar ese cuento, está como “Sin querer queriendo” ahí subrayando la injusticia que se cometía con los seres humanos, porque los seres humanos igual eran tomados por los dueños del... del capital, por... por los dueños de la mina, eran tomados, eran metidos a la mina, eran explotados, producían riqueza para ellos y luego eran desechados. Daba lo mismo que muriera total pescaban a otro y páh entro de la mina y no importaba que su familia sufriera, no importaba que su familia pasará frío o tuviera hambre, total había miles de otros esperando para entrar. Entonces, se dan cuenta que Baldomero Lillo a través de sus hermosos y terribles cuentos, va como igual diciendo que Chile es un país injusto y... mucha gente se entera de eso por primera vez a través de sus libros (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Así, el dominio de los textos que presenta Mauricio le permite comentarlos desde diversas aristas: los antecedentes biográficos del autor, el estilo narrativo, y el contexto de producción de la obra. En efecto, su explicación sobre el

cuento *La Propina* y su adscripción al movimiento literario del realismo social, le da pie para proponer un diálogo en torno a la narrativa de fantasía y la más cercana a la realidad, como un modo de indagar en las preferencias lectoras de sus estudiantes.

Pero el otro día ya pudimos leer *La Propina*, donde Baldomero Lillo nos muestra como es su narrativa. Y como yo les decía, él es considerado el padre del realismo social en Chile, y a través de sus cuentos, de sus historias, como ustedes se dieron cuenta con *La propina*, nos cuenta como era la forma de ser de la gente en esos años. Pregunta... ¿a ustedes les gusta más los libros realistas o los libros más de fantasía, ciencia ficción, terror?, ¿cuáles son sus preferencias? Felipe... ¿qué tipo de literatura te gusta a ti?

Alumno: La fantasía.

Profesor: Al alumno le gusta la fantasía. Ah... el tema del realismo sí, a veces el tema del realismo es como considerado un poco fome, pero... yo les recomiendo la literatura de Baldomero Lillo... porque no. no es tan difícil de leer, no ocupa un vocabulario así como muy complicado. Eh... es bastante directo, pero al mismo tiempo es... como decirlo. A lo que me refiero que lo que él cuenta son cosas bien terribles pero lo hace de una forma muy como muy poética por así decirlo (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Otro factor que complementa el perfil lector de este docente es su disposición para familiarizarse con textos que no están en su órbita de preferencias, pero sí en la de sus estudiantes. Ejemplo de ello, sucede cuando Mauricio comenta las críticas que escribieron sus estudiantes sobre el libro *Atrévete a soñar*, de la youtuber chilena Ignacia Antonia. De este modo, comparte su experiencia de lectura y plantea algunas reflexiones sobre el proceso de escritura en este tipo de libros. Es interesante destacar que al reconocer que aprendió más sobre el mundo de los youtubers, este docente legitimaría este tipo de libros y ese mensaje, favorecería la construcción de un espacio de referencias compartidas con sus estudiantes.

¡Ah!... tengo... tengo listo sus notas, chiquillos, las voy a entregar por interno después de la clase. Los comentarios sobre esta biografía de Ignacia Antonia. Súper... saben que me sirvió porque ... miren... si hubiese sido por mí, no hubiera conocido mucho de esta chiquilla. Así que gracias a la lectura que tuvimos aprendí un poco más del mundo de los influencers, de los Youtubers. Así que fue una... bien, una experiencia interesante. Lo que me llamó la atención es lo bien que escribe Ignacia Antonia; no estoy seguro si fue asesorada por alguien, generalmente estos chiquillos que escriben a veces son asesorados por periodistas o escritores que le ayudan a escribir los libros, pero se notaba que era como muy personal de ella. Así es que creo que de verdad ella tiene como buena pluma o que escribe bien. Bueno... por algo también tiene tantos seguidores en Youtube, una cantidad de millones de seguidores increíbles. Pero bueno, así como los Youtubers e influencers se ponen de moda, así también pasan de moda póh, no sé por ejemplo el Rubius ¿está tan de moda como hace unos años atrás o no?... a lo mejor no. Entonces van apareciendo nuevas caras en este mundo. Pero sí fue una buena experiencia, y los comentarios de ustedes también estuvieron bastante buenos (Mauricio, Lenguaje, 8º, 2021).

Como se señaló en el inicio, casi todas las evidencias analizadas corresponden a clases desarrolladas en modalidad remota. Mencionar este aspecto, dice relación con el hecho de que para desarrollar sus clases, Mauricio se ubicaba en la biblioteca que tiene en su hogar. Por lo tanto, sus estudiantes lo podían observar junto a su colección de libros, cómics y mangas. En efecto, así como este detalle puede ser considerado como una señal para sus estudiantes sobre el fuerte vínculo que Mauricio tiene con la lectura, esto se complementa con el hecho de que les presta sus propios cómics.

Profesor: Tanto tiempo amigo, ¿cómo estás?

Alumno: Bien, ¿usted?

Profesor: Aquí estoy con mis cómics atrás ¿lo pueden ver?, ¿te leíste los cómics que te pasé?

Alumno: Sí, todavía los tengo ahí. Pero todavía...

Profesor: Excelente (Mauricio, Lenguaje, 5º, 2021).

Como quedó de manifiesto, el perfil lector de este docente se manifiesta bajo diversas formas. Su dominio de los textos que se abordan en clases es un factor que le permite comentar aspectos como la trama, el estilo y el género narrativo. En complemento de esta perspectiva más interna del texto, también es capaz de explicar los contextos de producción y recepción e, incluso, explicar antecedentes biográficos de autores y autoras. De este modo, su conciencia del texto es más integral en la medida que explica el estilo narrativo del texto, pero también antecedentes sobre el autor o la autora o el contexto de producción.

Bajo el esquema del ayudar a comprender, es interesante consignar que el perfil lector de Mauricio juega un rol muy importante, principalmente, porque este repertorio de conocimientos los despliega en función de explicar y brindar claves de lectura que permitan a sus estudiantes comprender y construir interpretaciones sobre los textos leídos. A su vez, como se evidenció, también comparte sus propias experiencias de lectura como una forma de motivar a sus estudiantes.

En consecuencia, si se considera que un(a) lector(a) motivado/a es gravitante para el desempeño lector, los resultados presentados relevarían la importancia de poner en escena el perfil lector, dado que contribuye con el objetivo de ayudar a comprender.

No obstante aquello, si la investigación ha destacado el efecto que pueden tener las concepciones y hábitos de lectura del profesorado sobre sus prácticas de enseñanza y mediación lectora en el aula, y sobre el modelamiento de las actitudes y los hábitos lectores del alumnado (Benevides & Peterson, 2010; Errázuriz et al., 2019; Foorman et al., 2003; Morrison et al., 1999; Muñoz et al., 2018; Petscher, 2010; Ruiz, 2009; Schraw & Bruning, 1999); es necesario advertir que de todo el conjunto de docentes estudiados, solo en el caso de Mauricio se constató la presencia de un perfil lector vinculado al ayudar a comprender. Probablemente, su condición de profesor especialista en Lenguaje es una de las variables que incide en este resultado.

7. Uso de tecnologías en línea

Durante la pandemia las clases se desarrollaron de manera remota a través de plataformas que permitieron la conexión en línea entre docentes y estudiantes. Así, después de un año de clases a distancia con insuficiente equipamiento y limitada conexión durante el 2020 (Fundación Chile, CircularHR & EducarChile, 2020; Ministerio de Educación, 2020b), el 2021 fue posible constatar como la comunidad escolar se adaptó y aprendió a utilizar diversas herramientas disponibles de tecnología en línea.

La siguiente tabla expone la frecuencia de uso de cada una de las dimensiones analizadas.

Tabla 11. Frecuencia aparición de las dimensiones del código tecnología en línea

Tipo de tecnología en línea usada	Frecuencia de uso
Aplicación tipo Padlet o Jamboard	0
Búsqueda en Internet	2
Comunicación en el chat de la plataforma	9
Edición de texto en Word, Google Doc o similar	0
Formulario en línea como Google Form, Survey Monkey u otro	0
Juegos a través de Kahoot o similar	5
Mostrar algo en cámara	1
Pizarra de plataforma de videoconferencia	11
Plataforma de videoconferencia (Zoom, Meet, Classroom, etc.)	27
Preguntas a través de Menti o similar	0
Problema de conexión de estudiante(s)	24
Problema de conexión de profesor(a)	10
Proyección del docente de texto, imagen, ppt, sitio web u otro	54
Proyección del estudiante de texto, imagen, ppt, sitio web u otro	0
Reglas de interacción en línea (levantar la mano, respetar turnos, cámara, etc.)	39
Uso de Whatsapp o mensajería	10

Como se puede observar, los recursos en línea utilizados por el profesorado son en orden decreciente: la proyección del docente de texto, imagen, ppt, sitio web u otro; la alusión a las reglas de interacción en línea (levantar la mano, respetar turnos, cámara encendida, etc.); el uso de plataformas de videoconferencia como Zoom o Meet; el uso de la pizarra de plataforma de videoconferencia; la comunicación en el chat de la plataforma; la utilización de juegos a través de Kahoot o similares; mostrar algo en cámara y la búsqueda e Internet. En estas clases no se usaron recursos útiles como Padlet o Jamboard, encuestas en línea como Google Form o Mentimeter o procesadores de textos en red como Google Doc. Asimismo, se observó que hubo numerosos problemas de conexión del profesorado y especialmente del alumnado, lo que en algunos casos les restó fluidez a las sesiones de las prácticas pedagógicas. Como ya se mencionó, las clases sincrónicas virtuales analizadas se desarrollaron a través de las plataformas Meet o Zoom, las cuales eran, en general, adecuadamente manejadas por docentes y estudiantes.

A continuación se presenta el detalle de los análisis:

En primer lugar, dadas las características de las clases virtuales, las reglas de interacción han sido adaptadas al aula virtual. Entre ellas encontramos, encender las cámaras, levantar la mano a través de la aplicación de la plataforma, silenciar los micrófonos, respetar los turnos de habla, entre otras. En este sentido, se pudo comprobar que, en general, dichas normas eran respetadas por el alumnado. Así, algunos y algunas docentes repetían las reglas cada clase, por ejemplo, Gabriela lo había en el siguiente fragmento.

Profesora: Hoy días vamos a leer... nuestros ehm... nuestras normas de la clase (voy a admitir aquí a mi amigo que ha llegado), entonces vamos a decir las normas de la clase. ¿Quién me quiere decir las normas de la clase? Para... Marcia, ya, ¿quién más? Pablo... ¿quién otro?... ¡ah!, ya... eh... Pablo. Normas de la clase, eh... Marcia, la primera.

Alumna: Llegar puntual a clases.

Alumno: Mantén la atención...

Profesora: ... y en la otra...

Alumno: ...En la clase proyectada.

Profesora: Ya, siguiente, Javier...

Alumno: Utiliza el chat para escribir... temas relacionados con la clase.

Profesora: Y la última que la va a leer...re el, Alejandro.

Alumno: Ubícate en un sector despejado y sin ruido.

Profesora: Sí, si se dieron cuenta e.... el sacar, se le salió dos, porque como habían llegado puntual ya como que están internalizada e.... las normas de la clase. E.... vamos a ir acá donde dice objetivo de la clase, me lo va a leer, Sebastián (Gabriela, Religión, 6°, 2021).

La mayor dificultad para el desarrollo de las clases en línea fue la conexión a Internet. En diversas ocasiones, docentes y estudiantes, tuvieron problemas como la pérdida de la imagen o audio lo que provocaba cortes e interrupciones al desarrollo de la clase. Así lo grafica el siguiente fragmento de Daniela.

Profesora: Ya, muy bien, JUAN... excelente. Ya, vamos entonces... (silencio corto) ya anotando nuestro objetivo de la clase, vamos a activar entonces obviamente, vamos a... ayudarnos para comprender lo que vamos a ver a continuación a través de unas preguntas que hay ahí. No sé si me puede ayudar a leer e... ¿Vanessa? La primera pregunta... (silencio corto).

Alumno: ¿Cómo, tía?

Profesora: Alumna, ¿estás ahí?

Alumna: Sí.

Profesora: Tú me podrías ayudar a leer la pre... (se pierde audio) la respuesta.

Alumna: Tía, no se le escucha bien.

Profesora: ¿Me escuchas ahora?

Alumna: Sí.

Profesora: Ya ¿Quién hace la pregunta?

Alumna: E.... reconocer simetría en la naturaleza.

Profesora; No, no estoy en esa diapositiva, linda.

Alumna: Tía, no se ve otra.

Profesora: ¿No?

Alumna; Sí, esa. No se ve otra.

Alumna: No. Se quedó pegada en la diapositiva del objetivo. (Daniela, matemáticas, 4°, 2021).

A partir de los anterior, este tiempo los y las docentes han tenido que adaptarse, flexibilizar y mantener canales de aprendizaje para todos sus estudiantes. Así, el uso de WhatsApp como recurso de comunicación ha resultado de gran apoyo para mantener la comunicación y poder llegar a la mayoría del alumnado. Por ejemplo, Daniela mantiene un grupo de WhatsApp con su alumnado, donde comparte las clases, para poder llegar a aquellos que, por diversos motivos, no pueden conectarse a las clases sincrónicas virtuales.

Profesora: ¿Ya? De todas maneras si alguien se quedase atrasadito recuerden que esta información también se va a ir al Whatsapp del grupo, ¿ya? Para que cada uno... si alguien se olvidó de una palabrita, de algún... de algo por ahí, no se olviden que este PPT en el grupo WhatsApp (Daniela, Matemáticas, 6°, 2021).

Mauricio, también utiliza el canal de Whatsapp para sus estudiantes con problemas de conexión a Internet, como se observa a continuación:

Profesor: Hay un lindo sol, pero es un poco preocupante. Hay un lindo sol muy bien, Magdalena, el problema es que estamos en invierno, se supone que debería estar lloviendo, se supone que debería estar helado, entonces... es preocupante que haya tanto sol en esta fecha. Porque a lo mejor el... el verano puede venir muy caluroso, pero bueno... vamos a esperar que se conecten unos compañeros más. Hubo algunos que me dijeron que no iban a poder estar por problemas de conectividad ¿Saben que Ans se fue a vivir cerca de Molco?, literalmente a la punta del cerro, así que tiene mal Internet, mala señal, bueno de ahí le vamos a mandar el vídeo para que lo vea por Whatsapp, porque le funciona Whatsapp. (Mauricio, Lenguaje, 6°, 2021).

Con respecto a las estrategias efectivas para las clases en línea, una de ellas es el uso del chat de la plataforma, a través del cual, los alumnos van contestando preguntas del profesorado, quien las lee en voz alta y mantiene una participación activa y fluida de la clase. De este modo, Daniela, utiliza esta herramienta para que su alumnado señale lo que recuerdan de la clase anterior, como se observa en el siguiente ejemplo.

Profesora: Así que e... les invito a que el día de hoy comencemos nuevamente a trabajar y a revisar también lo que vimos en la clase anterior. Ustedes tienen su chat ¿verdad? Me gustaría que a través del chat ustedes e... pudieran colocar algunas palabritas claves que se acuerden que estuvimos trabajando la clase anterior, ¿ya? Ustedes escriban ahí por el chat lo que se acuerden, ¿ya? ¿Tienen esa opción? Escriban me por el chat aquellos conceptos que ustedes recuerden que vimos la clase anterior, ¿ya? Lo que se acuerden... ya. Javiera me colocó aquí: "El radio, muy bien. A ver... ¿quién más?... Juana: El radio y el diámetro, bien. Eso fue... ¿otras palabritas más se acuerdan lo que vimos?, que conceptos trabajamos la clase anterior. Isabel...

Alumna: ¿La circunferencia?

Profesora: A ver si puedes anotar ¿?... ya, muy bien... la circunferencia ¿qué más? ¿Se acuerdan de otro concepto vimos o qué hicimos? A ver si me pueden mencionar ustedes, que recuerdan lo que hicimos de la clase anterior, en la clase online. (Daniela, Matemáticas, 7°, 2021).

Gabriela, por su parte, utiliza el chat para que su alumnado escriba las palabras desconocidas del texto leído en la clase, como se muestra a continuación.

Profesora: Ya, Que la escriban en el chat, escriban la en el chat. Las palabras que ustedes no conozcan. Ahí, por ejemplo, para algunos será "Cizaña", para otro puede ser "Apareció", ¿ya?, vayan escribiendo en el chat (silencio corto) ... Amalia.

Alumna: Se me quedó arriba no máh profesora.

Profesora: Ya. Fuerza... ¿hay alguien escribiendo en el chat?, todavía... ah... ya solo "Cizaña", conocen todas las otras letras, todas las otras palabras, ¿las conocen?, ¿ya? (leyendo respuesta) Las conozco, ya. Muy bien, muy bien... excelente... vamóh a la siguiente ¿qué palabra no conocen de aquí?, del 28 al 30, ¿qué palabras no conocen?, que nunca han escuchado (leyendo respuestas) Siega... manojos... ya... entonces: Manojos, segadores, manojos, siega, siega. "Siega" ¿será lo mismo que... será lo mismo que... ¿ciegos? ¿Qué piensan ustedes? (Gabriela, religión, 6°, 2021).

En relación con la herramienta utilizada que aparece con mayor frecuencia que corresponde a la proyección del docente de un texto, imagen, ppt, sitio web u otro, es común entre los docentes la proyección de un texto leído en la clase virtual, por ejemplo Katherine lo muestra a continuación.

Profesora: Vamos a comenzar entonces. Vamos a recordar de que la clase anterior no pudimos realizar la, entonces ustedes tuvieron que realizar... desarrollar en casa, así que por lo mismo voy a compartir nuevamente el texto y vamos a realizar la lectura del texto que trabajamos la clase anterior, ¿ya? Así que vamos a volver enseguida (ahí se ve compartido) vamos a volver entonces a la página 59, ya. Josefina, ¿encontraste la página 59? (Katherine, Lenguaje, 3°, 2021).

También encontramos que los y las docentes comparten en pantalla una imagen para que su alumnado pueda anotar el contenido en sus cuadernos:

Profesora: Ya, muy bien. Cada uno de ustedes debe registrar el objetivo en su cuaderno, ¿ya? Preparar simetrías en la naturaleza, en el arte y la arquitectura. Aquí vamos a ver dónde... ¿dónde se encuentra, donde está presente las simetrías?, ¿ya? Este concepto que vamos a analizar a continuación ¿Les doy unos minutitos para que anoten?

Alumna: Ya.

Profesora: Me van avisando eso sí cuando terminen ¿Bueno?

Alumna: Bueno.

Profesora: Y si pueden mantener sus camaritas encendidas por favor, ideal. Eso... muy bien, Gabriela, ojalá todo el tiempo con su camarita encendida... ¿bueno? (silencio corto). Me van avisando cuando ya finalicen de escribir, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 4°, 2021).

O para poder realizar lectura compartida, como en el caso de Yessica:

Profesora: Ya, vamos a seguir ... dice: (está proyectada ahí, Juan) ... está proyectada, ahí. Vamos ahí. Por favor yo les pido que estén muy atentos porque después nos va a tocar leer y la idea es que todos estemos atentos. Un... uno nombra algún estudiante, pero ese estudiante que uno nombra después viene otro y tenemos que estar todos atentos para poder dar... hacer una buena lectura porque sino eso impide a la comprensión. Sí alguien dice: - y donde vamos -, no. La idea es que todos atentos. (Yessica, Lenguaje, 4°, 2021).

Por su parte, Daniela, Francisca, y Mauricio proyectan imágenes para ilustrar y contextualizar el contenido de la clase y de la lectura, como se aprecia en los siguientes ejemplos.

Profesora: Ya. Vamos entonces... vamos a ver también simetría en la naturaleza ¿Qué imágenes observan ustedes ahí?

Alumno: Eh... una Mariposa y una...

Alumna: Una chinita.

Alumna: Una mariposa.

Alumno: Y una chinita.

Profesora: Una mariposa y una chinita, no cierto ¿Y qué es lo que está haciendo ese eje de simetría?

Alumna: Dividiendo la Mariposa en dos.

Alumno: Dividiéndolos.

Profesora: Dividiéndolo en dos partes iguales, no cierto. Ahí se dan cuenta que... la simetría está presente en nuestra naturaleza a través de... los e... insectos que vemos acá, ¿ya? E... ven ustedes que tienen igual forma, igual tamaño y lo que hace es dividir la figura, ¿ya?... en dos partes iguales. Pero también la simetría está presente en la arquitectura, ¿ya? (Daniela, Matemáticas, 4°, 2021).

Profesora: Y...y obviamente como el objetivo de nuestra clase es desarrollar el gusto por la lectura, nos vamos a trasladar a la zona sur de Chile, y vamos a observar algunas imágenes contextualizar donde vamos a dirigirnos. A ver... quién me puede decir que conoce estas imágenes, quién las ha visto (Francisca, Lenguaje, 4°, 2021).

Profesor: ¿Cómo están chiquillos?

Alumna: Bien y usted.

Profesor: Bien. Un poco entumido no más. Está un poco... está un poco fría la cosa. Son las 11:31 vamos a esperar un par de minutitos a ver si se conecta alguien y vamos a comenzar (tarareando) ... son las 11 con 31. Sara, ¿pudiste ingresar a mi readers al final?

Alumna: No me he intentado meterme es que tengo Internet muy malo.

Profesor: Sí, bueno en todo caso la aplicación no es tan pesada ah... por si acaso. No es un... va... no es... e.... no es tan pesada... (medio que cantando) Martín. Hoy día vamos a hablar de Baldomero Lillo y *Subterra* (silencio corto) ahí pueden ver ustedes una imagen de... de los mineros del carbón... de eso trata más menos *Subterra*. Vamos a admitir a... Isaías. Hola, Isaías (Mauricio, Lenguaje, 8°, 2021).

Por otro lado, Yessica utiliza las herramientas tecnológicas disponibles para proyectar el texto de estudio y, así, lograr que todos puedan seguir la clase, como se muestra en el siguiente fragmento.

Profesora: La noticia tiene que ser objetiva, es decir algo que yo puedo... que es lo que... sucedió. Yo no puedo dar opiniones sobre algo, sino que yo tengo que escribir tal cual son las cosas, de manera objetiva. No, que me gusta, que es lindo que... - no, yo recuerdo que usted tuvo la culpa -, no... eso no se puede hacer en un texto informativo., ¿ya? Súper, súper, súper. Entonces no nos olvidemos, las características que no se nos pueden ir de los textos informativos. Ahora... miren lo que les voy a proponer., voy a proponer lo siguiente... espéreme... mire, que aquí mi computador... ahí sí, súper bien. Miren chicos, ahí ustedes pueden ver que... yo propongo una página y está página es del SM, ¿página?... oh... no sé, ¿qué página es?, ¿quién me puede ayudar?

Alumna: 178.

Profesora: Perfecto... súper bien. Página 178. Vayan a la página 178. E.... le voy a pedir a Bárbara e Isabel. Bárbara, le gusta que le digan, ¿cierto?, a ver si me corrigen. Que esa parte yo no estuve, justo. Seguramente se me cayó la Internet de seguro. ¿Bárbara?, ¿estoy bien?

Alumna: Sí.

Profesora: Ya. Súper. Súper, súper, ya. Entonces... y ... si es que no ha ido a buscar los libros, y Andrés que sé que no los ha ido a buscar todavía (al menos no los tiene ella) e.... yo voy a ir proyectando... así que aquí tú te puedes ir guiando y esto lo voy a subir a Classroom para que después tú lo tengas, ¿ya? Usted y todos los compañeros. (Yessica, Lenguaje, 4°, 2021).

También, a continuación se expone cómo Gabriela proyecta imágenes para realizar un análisis de ellas junto al alumnado.

Profesora: Bien... niños ustedes pueden observar aquí la imagen y sale proyectada algo, ¿qué es lo que sale proyectado?, a ver... ¿quién me puede decir? ¿quién dijo yo?... mm.... ¿qué significaré esa escalerita? (sonido onomatopéyico tren) (Gabriela, Religión, 6°, 2021).

Profesora: La bendición de estar hoy día con el señor, ah... hoy día en la tarde, un viernes en la tarde. E.... con nuestra clase de religión, e.... y vamos a hablar hoy día de... las parábolas, como... estábamos hace unos días atrás. Bien, ¿quién me podría decir lo que muestra en este caso la lámina. Levante la mano y ahí le menciono su nombre.... bien, Fabiola, te escucho mi amor. (Gabriela, Religión, 6°, 2021).

Por último, fue posible apreciar que en todas las asignaturas se instala la visualización de videos como apoyo instrumental para el desarrollo de la clase, activación de conocimientos previos, contextualización de las lecturas y su motivación. Por ejemplo, los siguientes casos de Francisca, Yessica y Gabriela ilustran esto.

Profesora: Ya. Vamos a iniciar entonces nuestra jornada de trabajo, y vamos a comenzar. Miren, por favor, quiero mostrarles un vídeo muy lindo (ojalá les guste) voy a ver, ... a ver... a ver ... a ver. Compartir el audio (importante) y quiero comenzar con esta canción, ustedes la van a encontrar media antigua... – Tía, ¿qué es eso? -, pero...

Alumno: ¡Tía!, a mí me gustan las canciones antiguas.

Alumno: Y los vídeos.

Profesora: (Riendo) ¿Sí?

Alumno: Hasta las películas.

Alumna: ¿Te imaginas con una de los ochenta?

Profesora: Vamos escuchando (Se escucha Pista de audio “Sube a nacer conmigo hermano” - *Alturas de Macchu Picchu*). Ya... ahí un poquito no más, para que podamos entrar al tema de hoy día. Comenzamos a preguntar ¿quién ha visto o quién ha escuchado alguna vez esta canción?, o ¿quién ha visto alguna vez ese paisaje o ese lugar, si les parece familiar. Voy a solicitar que levante su manito... ¿ya?... con sus reacciones, por ejemplo... Ámbar, por favor coméntanos. Y luego Vicente.

Alumna (Ámbar): Yo...ese...es lugar yo... yo lo conozco, o sea no he ido pero si me pare...si me parece familiar.

Profesora: Te parece familiar.

Alumna (Ámbar): Se llama Macchu Picchu (Francisca, Ciencias Sociales, 4º, 2021).

Profesora: Muy bien... recuerden que yo les dije que... la noticia no necesariamente son cosas de la actualidad (generalmente son de la actualidad), pero muchas veces también son noticias al... de temas antiguos que se conectan con el presente por alguna eventualidad. Entonces aquí es, información sobre los hechos que ocurrieron, muy bien. Ahora... nos vamos a la página 179, y aquí vamos a dar lectura a esta noticia, ¿cierto? ... qué dice: “Alumnos cruzan los Andes a través de relato de dos expedicionarios”. Y para llevarlos más allá aún, yo quiero invitarlos a ver un vídeo que... más menos cuenta lo que se trata esta noticia para que ustedes puedan comprender de mejor forma e.... la noticia que se les va a proponer. Es súper importante que... vean este vídeo que les voy a proponer hasta cierta cantidad de tiempo, yo voy a poner este vídeo para que ustedes más o menos relacionen y comprendan mucho mejor esta noticia, ¿ya? Así es que a poner atención. (Yessica, Lenguaje, 4º, 2021)

Profesora: Ya, ya, ya, ya (audio vídeo) Carita de nubes. Juan... vamos. Ah... ¿vamos a ver el vídeo?... vamos a ver el vídeo tío, para que los chicos vayan entendiendo de ques... de qué personaje hablamos... (Gabriela, Religión, 6º, 2021)

C. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA DE ACTITUDES DE LECTURA A ESTUDIANTES

A continuación se presentan los resultados de la aplicación de la Encuesta de Actitudes de Lectura para niños y niñas a estudiantes de los docentes participantes en el estudio. Los procedimientos de análisis se centran en la descripción de los sujetos participantes, en la calidad métrica del instrumento, en los resultados de la aplicación del instrumento y, finalmente, en la relación de estos resultados con otro tipo de variables recabadas con anterioridad.

1. Fiabilidad de las escalas

Con respecto a los resultados del análisis de consistencia interna -basados en el coeficiente alfa de Cronbach- para las escalas Gusto por Leer (21 ítems) y Facilidad de Lectura (7 ítems) presentes en el cuestionario Actitudes de Lectura en

Niños/as, se presentan en la siguiente tabla. Así, siguiendo la clasificación de George y Mallery (2003) este coeficiente resulta **excelente** para la escala Gusto por Leer ($\alpha = 0,928$) y **bueno** para la escala Facilidad de Lectura ($\alpha = 0,844$).

Tabla 12. Fiabilidad escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura (Cuestionario de actitudes de lectura en niños/as)

Escala	Nº de sujetos	Nº de ítems	Media	Desv. Típica	Fiabilidad
Gusto por leer	205	21	3,07	0,58	.928
Facilidad de lectura	205	7	3,18	0,58	.844

2. Resultados Actitudes de Lectura

En relación con las principales medidas de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura contenidas en el Cuestionario, estas se presentan en la tabla a continuación.

Tabla 13. Descriptivos escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura (Cuestionario actitudes de lectura en niños/as)

Escala	Nº de sujetos	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75	Media	Desv. Típica
Gusto por leer	205	2,67	3,14	3,52	3,07	0,58
Facilidad de Lectura	205	2,86	3,29	3,57	3,18	0,58

Como es posible apreciar, ambas escalas corresponden a escalas Likert, por lo que -a partir de la discusión en el tratamiento estadístico de este tipo de escalas e intentando facilitar la comunicación y comprensión de los resultados que emana- se ha decidido utilizar la media y la desviación estándar como medida de tendencia central y dispersión de la distribución. De este modo, considerando que el rango de respuestas válidos toma valores entre 1 y 4, se ha computado el valor total de cada escala como la media aritmética de las respuestas, siendo la mitad de cada escala igual a 2,5 puntos. Con estos antecedentes, se observa que en ambas escalas se obtienen puntuaciones generales medias sobre la mitad de la escala que se concentran, además, en las zonas altas de la escala según indican los respectivos percentiles.

Asimismo, según la tabla 14, al analizar la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura entre sujetos de sexo masculino y femenino, se observa que para la escala Gusto por Leer no se observan diferencias significativas en las puntuaciones ($p = .906$) asociadas a la puntuación media obtenida por hombres y mujeres. Para el caso de escala Facilidad de Lectura, el análisis indica que los hombres obtienen una puntuación media de 3,29 puntos superior en 0,17 puntos a la puntuación obtenida por las mujeres ($p = 0.039$). Paradojalmente, esta situación no concuerda con la literatura nacional (Chile, Agencia de Calidad de la Educación, 2017) e internacional (Coles & Hall, 2002; Durik, Vida & Eccles, 2006; Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Stutz, Schaffner & Schiefele, 2016) que ha constatado que las niñas presentan más altos puntajes que los varones en comprensión lectora y mantienen actitudes más positivas hacia la lectura (Logan & Johnston, 2009, 2010). Por tanto, sería imperativo profundizar en las posibles causas de estos resultados.

Tabla 14. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según sexo

Escala	Sexo	N	Media	t	Sig.
Gusto por leer	Masculino	98	3,06	-0,118	.906
	Femenino	106	3,07		
Facilidad de lectura	Masculino	98	3,29	2,074	.039
	Femenino	106	3,12		

De forma análoga se investigó la existencia de diferencias en las puntuaciones medias de las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura entre los diferentes niveles educativos. La realización de pruebas *post hoc* sugeridas por el estadístico $F = 9,145$ ($p = .000$) indicó que para la escala Gusto por leer existen diferencias significativas ($p < .05$) entre algunos niveles educativos. Para el caso de la escala Facilidad de lectura, no existen diferencia significativa $F = 2,043$ ($p = .074$) entre los diferentes niveles, como se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según nivel educativo

Escala	Nivel educativo	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	3º básico	49	3,41	9,145	.000
	4º básico	71	3,06		
	5º básico	23	3,02		
	6º básico	45	3,00		
	7º básico	6	2,50		
	8º básico	11	2,38		
Facilidad de lectura	3º básico	49	3,31	2,043	.074
	4º básico	71	3,12		
	5º básico	23	3,30		
	6º básico	45	3,28		
	7º básico	6	2,81		
	8º básico	11	2,91		

Así, en la tabla 16 se han destacado los casos en que las diferencias entre los pares de niveles educativos arrojan diferencias de medias significativas para la escala Gusto por Leer. Como se constata, las diferencias son a favor del estudiantado de cursos inferiores, es decir, los y las estudiantes de niveles inferiores muestran más altas actitudes de lectura en comparación con aquellos/as de algunos niveles superiores. Estos datos son coherentes con las evidencias nacionales e internacionales que plantean que motivación por la lectura decae a medida que el estudiantado pasa a un curso superior (Errázuriz et al., 2019; Latorre, 2014; Martínez, Aricak & Jewell, 2008; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Petscher, 2010, Villalón et al., 2016).

Tabla 16. Diferencia entre niveles educativos para escala Gusto por Leer

Par	Diferencia	Sig.
4º básico – 3º básico	-0,35	.006
5º básico – 3º básico	-0,38	.055
6º básico – 3º básico	-0,41	.004
7º básico – 3º básico	-0,91	.002
8º básico – 3º básico	-1,03	.000
5º básico – 4º básico	-0,03	.999
6º básico – 4º básico	-0,06	.994
7º básico – 4º básico	-0,55	.146
8º básico – 4º básico	-0,67	.002
6º básico – 5º básico	-0,02	.999
7º básico – 5º básico	-0,52	.272
8º básico – 5º básico	-0,64	.015
7º básico – 6º básico	-0,50	.265
8º básico – 6º básico	-0,62	.009
8º básico – 7º básico	-0,12	.997

Respecto de las posibles diferencias entre establecimientos escolares, la tabla 17 da cuenta de diferencias significativas entre al menos un par de establecimientos tanto para la escala Gusto por Leer como para la escala Facilidad de Lectura. Asimismo, la tabla 18 expone las diferencias entre establecimientos, destacándose aquellas combinaciones en que estas diferencias resulten estadísticamente significativas.

Tabla 17. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según establecimiento

Escala	Establecimiento	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	Escuela 6	72	3,14	8,751	.000
	Escuela 3	29	2,61		
	Escuela 2	21	3,56		
	Escuela 1	16	2,96		
	Escuela 4	35	3,18		
	Escuela 5	32	2,95		
Facilidad de lectura	Escuela 6	72	3,32	5,220	.000
	Escuela 3	29	2,93		
	Escuela 2	21	3,52		
	Escuela 1	16	3,39		
	Escuela 4	35	3,11		
	Escuela 5	32	2,96		

Tabla 18. Diferencias entre establecimientos para escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura

Escala	Par	Diferencia	Sig.
Gusto por Leer	Escuela 3-Escuela 6	-0,53	.000 .023 .844 .999 .552
	Escuela 2-Escuela 6	0,42	.000 .277 .001 .136 .013
	Escuela 1- Escuela 6	-0,18	.108 .001 .776 .000 .509
	Escuela 4- Escuela 6	0,04	
	Escuela 5- Escuela 6	-0,19	.019 .708 .997 .475 .028
	Escuela 2-Escuela 3	0,95	.004 .081 .758 1.000 .985
	Escuela 1-Escuela 3	0,36	.097 .005 .560 .110 .852
	Escuela 4-Escuela 3	0,57	
	Escuela 5-Escuela 3	0,34	
	Escuela 1-Escuela 2	-0,59	
	Escuela 4-Escuela 2	-0,38	
	Escuela 5-Escuela 2	-0,61	
	Escuela 4- Escuela 1	0,21	
	Escuela 5- Escuela 1	-0,01	
	Escuela 5- Escuela 4	-0,23	
Facilidad de Lectura	Escuela 3- Escuela 6	-0,39	
	Escuela 2- Escuela 6	0,20	
	Escuela 1- Escuela 6	0,07	
	Escuela 4- Escuela 6	-0,21	
	Escuela 5- Escuela 6	-0,36	
	Escuela 2-Escuela 3	0,59	
	Escuela 1-Escuela 3	0,47	
	Escuela 4-Escuela 3	0,19	
	Escuela 5-Escuela 3	0,03	
	Escuela 1-Escuela 2	-0,12	
	Escuela 4-Escuela 2	-0,40	
	Escuela 5-Escuela 2	-0,56	
	Escuela 4- Escuela 1	-0,28	
	Escuela 5- Escuela 1	-0,44	
	Escuela 5- Escuela 4	-0,16	

Ahora bien, en relación con las posibles diferencias de las actitudes de lectura del estudiantado entre comunas, de acuerdo con los resultados del análisis de la varianza ANOVA presentes en la tabla 19, se observa que al indagar acerca de la existencia de diferencia en los resultados, por comuna, para las escalas, según los valores F y sus coeficientes de significación estadística asociada $p \leq .000$, existen diferencias en los valores medios para ambas escalas: Gusto por Leer y Facilidad de Lectura. La tabla 20 presenta las diferencias de los valores medios de las escalas entre diferentes pares de ciudades.

Tabla 19. Diferencia en escalas Gusto por leer y Facilidad de Lectura según ciudad

Escala	Ciudad	N	Media	F	Sig.
Gusto por leer	Loncoche	29	2,61	12,910	.000
	Pucón	21	3,56		
	Temuco	104	3,08		
	Villarrica	51	3,11		
Facilidad de lectura	Loncoche	29	2,93	4,396	.005
	Pucón	21	3,52		
	Temuco	104	3,21		
	Villarrica	51	3,20		

Tabla 20. Diferencias entre ciudades para escalas Gusto por Leer y Facilidad de Lectura

Escala	Par	Diferencia	Sig.
Gusto por Leer	Pucón – Loncoche	0,95	.000
	Temuco – Loncoche	0,47	.000
	Villarrica – Loncoche	0,50	.001
	Temuco – Pucón	-0,48	.002
	Villarrica – Pucón	-0,45	.009
	Villarrica – Temuco	0,03	.989
Facilidad de Lectura	Pucón – Loncoche	0,59	.002
	Temuco – Loncoche	0,28	.091
	Villarrica – Loncoche	0,28	.164
	Temuco – Pucón	-0,31	.109
	Villarrica – Pucón	-0,32	.146
	Villarrica – Temuco	-0,01	1.000

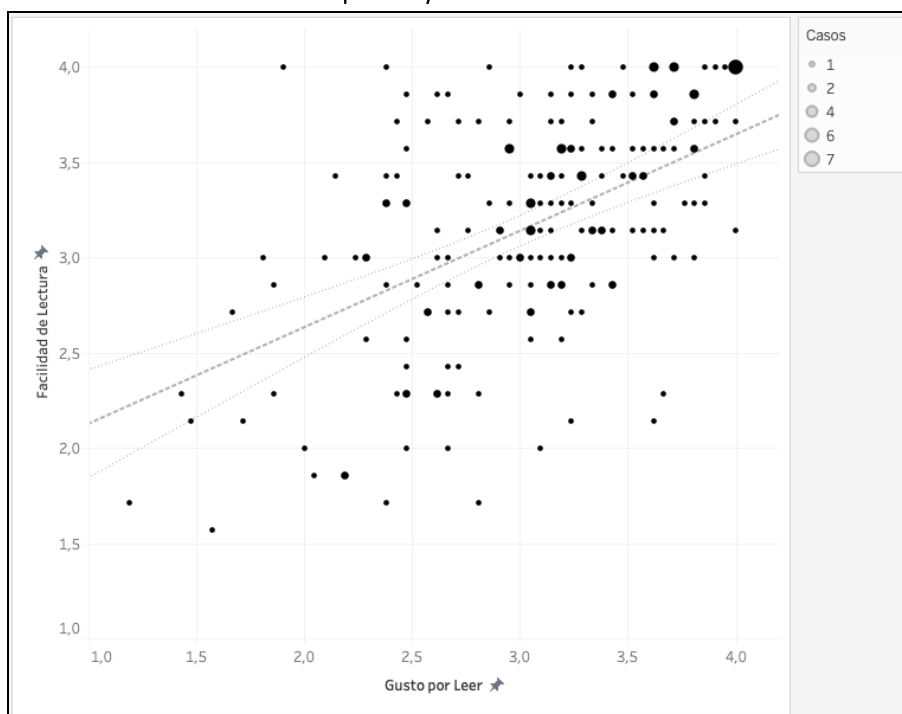
Cabe señalar que en la tabla 20 se han destacado aquellos pares en que la diferencia de valores medios para las escalas resulta significativa. Claramente, el alumnado de las comunas de Pucón, Villarrica y Temuco muestran mayores niveles de actitudes de lectura que aquel de Loncoche y a su vez el estudiantado de Pucón presenta actitudes de lectura más elevadas que aquel de Villarrica y Temuco. No obstante, es necesario tomar estos resultados con cautela, dado que en cada escuela se consideró el estudiantado del profesorado estudiado, por tanto, el número de estudiantes y sus cursos son distintos en cada establecimiento escolar y dado que se constató que los cursos superiores muestran menor motivación por la lectura, la comparación no sería ecuánime, especialmente para la escuela de Loncoche que presentó cursos superiores que no se consideraron en las demás instituciones.

En cuanto al análisis de la posible correlación entre las escalas Gusto por leer y Facilidad de lectura, presentado en la tabla 11, esta da cuenta de la existencia de correlación positiva significativa ($r = .575$, $p = .000$) entre las variables. Además, el gráfico 1 presenta la dispersión que permite visualizar esta relación.

Tabla 21. Correlación entre Gusto por leer y facilidad de lectura

Par	N	r	Sig.
Gusto por leer – Facilidad de lectura	205	.575	.000

Gráfico 1. Correlación entre Gusto por leer y facilidad de lectura



Por último, se indagó la existencia y fuerza de la correlación dentro de cada nivel educativo. La tabla 22 recoge este análisis, indicando que la relación entre Gusto por leer y Facilidad de lectura, tanto por magnitud como por significación estadística se manifiesta con fuerza en los niveles de 3º básico y 4º básico.

Tabla 22. Correlación entre Gusto por leer y facilidad de lectura según nivel educativo

Par	Nivel	N	r	Sig.
Gusto por leer – Facilidad de lectura	3º básico	49	0.785	.000
	4º básico	71	0.697	.000
	5º básico	23	0.277	.202
	6º básico	45	0.317	.034
	7º básico	6	-0.720	.107
	8º básico	11	0.436	.180

D. ANÁLISIS DE GRUPOS DE DISCUSIÓN SOBRE LECTURA APLICADOS A ESTUDIANTES

El presente apartado tiene como propósito exponer el análisis de los grupos de discusión sobre la lectura realizados con estudiantes. Para ello se realizó un análisis de contenido (Bardin, 1996), a través el software Dedoose, a partir del desarrollo de categorías inductivas originadas en los procesos de codificación inicial o en primer plano (Coleman & Unrau, 2005) y de codificación central o en segundo plano (Grinnell, 1997), para finalmente pasar a la fase de interpretación de los datos (Hernández et al., 2010). De este modo, de acuerdo con las preguntas que se formularon para desarrollar estos encuentros, el material recolectado fue analizado tomando como referencia las siguientes categorías y subcategorías establecidas previamente y, también, emergentes durante la codificación inicial de los datos.

Tabla 23. Códigos y subcódigos del proceso de codificación cualitativa

Códigos	Subcódigos
Actividad de lectura deseable	
Actividad de lectura preferida	
Experiencias de lectura	Estudiante como lector(a)
Lugar preferido para leer	Biblioteca, Hogar, Patio, Sala de clases, Otros.
Oportunidades para dialogar sobre las lecturas	
Preferencias de lectura	General o Preferencia de lectura en asignaturas específicas.
Oportunidades para dialogar sobre las lecturas	
Tipos de ayuda del docente	

Cada grupo de discusión tuvo entre 8 a 12 estudiantes, quienes fueron seleccionados/as por disponibilidad y voluntariedad de ellos y ellas a participar. Asimismo, estas instancias se aplicaron al alumnado de los y las siguientes docentes: Daniela, Francisca, Katherine, Mauricio, Paula y Yessica. La siguiente tabla proporciona mayores antecedentes sobre los grupos de discusión realizados, los cursos y docentes participantes y sus modalidades.

Tabla 24. Características de los grupos de discusión sobre la lectura aplicados a estudiantes

Docente	Escuela	Modalidad	Cursos
Katherine	2	Híbrido	3º Básico
Mauricio	3	Presencial	5º a 8º Básico
Daniela	3	Presencial	3º y 4º Básico
Yessica	4	Presencial	3º Básico
Francisca	5	A distancia	3º Básico
Paula	4	A distancia	3º Básico

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, respecto a cuáles de las actividades de lectura que han tenido en sus clases les han gustado, este estudiantado manifiesta diversas preferencias. En específico, aun cuando no se presenta un consenso sobre un tipo de actividad concreta, se mencionan un conjunto de factores que remitiéndose a distintos planos son valorados positivamente.

Un primer caso es el de una estudiante que señala su preferencia por las actividades de lectura que se llevan a cabo en la biblioteca. Sus argumentos descansan en un aspecto puntual: “porque hay muchos distintos libros, hay de música,

hay de animales. De cuentos y de muchas cosas más” (estudiante de Katherine, 2021). De hecho, ella cuenta que antes de la pandemia también la visitaba durante el recreo. Otra estudiante manifiesta una preferencia que releva un componente más lúdico, pues le gusta “cuando la profesora nos lee cuentos a través de títeres, porque los títeres me divierten” (estudiante de Katherine, 2021).

Asimismo, también se presentan opiniones donde es posible identificar el vínculo entre la actividad con alguna de las disciplinas. Por ejemplo, una estudiante señala: “a mí me gustaban más las actividades de cuando tenemos Ciencias Naturales porque ahí aprendo más sobre las cosas que todavía no he pensado” (estudiante de Katherine, 2021), para luego añadir: “porque ahí aprendo sobre los animales y qué cosas hay que hacer y qué no” (estudiante de Katherine, 2021).

En la perspectiva de cómo la lectura se vincula con una actividad de tipo más práctico, una estudiante destaca una que realizó en Ciencias: “hubo una actividad que hicimos sobre los fenómenos naturales. Teníamos que escoger uno y disertar, y yo elegí los terremotos” (estudiante de Yessica, 2021). Otro estudiante comenta: “lo que más me gustó hasta ahora son dos cosas. Primero la lectura en Ciencias Naturales que hacemos como veterinarios. Una vez tuvimos que partir una lombriz de tierra para ver cómo era. Y la segunda es exactamente en Matemáticas” (estudiante Yessica, 2021). Del mismo modo, otra estudiante señala que “a mí me gustan las de Matemáticas, porque son más divertidas y entretenidas” (estudiante de Katherine, 2021), y detalla: “lo que me gusta es leer los problemas” (estudiante de Katherine, 2021); tal como afirma otra estudiante, pues en esa asignatura puede leer “los problemas para las multiplicaciones” (estudiante Yessica, 2021). Otra de las disciplinas mencionadas es Lenguaje, de hecho, un alumno comenta: “me gusta Lenguaje también porque ahí hay textos sobre la Caperucita Roja. Y hay que escribir sobre lo que más me gusta, y también, están otros libros para aprender” (estudiante Yessica, 2021). Otro estudiante complementa: “me gusta que podemos leer. Sí, como que me imagino lo que pasa (estudiante Mauricio, 2021).

Un contrapunto interesante pone al descubierto una de las estudiantes, pues opina que “en Ciencias Naturales se lee poco, hay más trabajo que lecturas” (estudiante Mauricio, 2021); pero su preferencia está asociada a Lenguaje porque en algunas actividades “te hacen hablar más sobre el libro y cosas así” (estudiante Mauricio, 2021). El poder participar en instancias de diálogo sobre el texto es un factor que también valora otro estudiante: “Me gusta cuando el profesor nos lee y nos da a opinar a nosotros de lo que estamos leyendo (estudiante Mauricio, 2021). Profundizando en esta arista otro estudiante comenta que le gusta la actividad del debate, que en sus palabras, define como “un juicio para ver si están todos de acuerdo y cambiar puntos de vista” (estudiante Francisca, 2021). Como expresa, le gusta porque “ahí se puede hablar de las lecturas y los personajes” (estudiante Francisca, 2021).

En las preferencias que se vinculan con Lenguaje, también se constata la importancia que se le atribuye al texto que fue objeto de lectura. En cierto modo, la dimensión más fructiva que se puede activar con ciertos textos es un aspecto que no pasa desapercibido. Para justificar su predilección por las actividades de Lenguaje, uno de los estudiantes señala: “hace poquito leímos un cuento que me gustó. El zorro astuto y el tigre hambriento” (estudiante Francisca, 2021). En esa línea, otro estudiante señala que le gustan las actividades donde se lee de forma compartida; destacando la clase donde se leyó la leyenda del Calafate, “porque esa historia o leyenda está basada en cosas antiguas, y también por el amor” (estudiante Francisca, 2021). Así también opina otra estudiante: “a mí me gustó una actividad que hicimos hace poco, que era leer un cuento de una enamorada. Cada uno podía participar, no solamente podía ir leyendo, sino que podían leer todos. Yo leía con mucho ánimo” (estudiante Francisca, 2021).

En una perspectiva complementaria, un estudiante declara que le gustan las actividades tanto en Historia como en Lenguaje. Si bien no menciona una actividad puntual de igual forma destaca algunos elementos: “me gustan porque todos leemos, y a la vez podemos escribir nuestras opiniones, o igual dar ideas sobre el libro. En Historia podemos ver fechas, Los Incas y muchas cosas más creadas por nosotros” (estudiante Francisca, 2021).

En el marco de las actividades de lectura que les han gustado, un hallazgo de interés es constatar que estos estudiantes le atribuyen una alta importancia a las oportunidades para dialogar en torno al texto, como se apreció en un ejemplo anterior. En efecto, algunas declaraciones permiten profundizar en esta arista. Por ejemplo, un estudiante remite estas oportunidades a “cuando el profesor nos lee y nos da a opinar a nosotros de lo que estamos leyendo (estudiante Mauricio, 2021). En cambio, para algunos el diálogo se provocaría solo al final de la clase, que es el momento para comentar la lectura, tal como señala una de ellas: “leemos en forma grupal, y cuando finalizamos comentamos lo que entendimos de la lectura” (estudiante Katherine, 2021). Otro estudiante comenta que luego de leer una fábula “hablamos del aprendizaje que daba la lectura, la enseñanza que dejó la moraleja” (estudiante Katherine, 2021). Ambas opiniones sugieren que el momento del diálogo sería útil para comentar los aprendizajes derivados de la lectura. Más allá de los momentos donde se propicia el diálogo, también, se añaden otros antecedentes. Por ejemplo, una alumna señala que en sus clases “cuando leemos, lo compartimos y lo vamos comentando” (estudiante Yessica, 2021). Del mismo modo, para un estudiante el diálogo se asocia con el “compartir las reacciones, dependiendo de la lectura que sea” (estudiante Francisca, 2021).

La idea de que las oportunidades para dialogar sirven para compartir las opiniones en torno al gusto y las experiencias de lectura, es ratificada por otros estudiantes. Uno de ellos destaca los debates, precisamente, “porque ahí se puede hablar de porqué nos gusta la lectura. Ahí se ven las opiniones, de los que nos parece y lo que no nos parece” (estudiante Francisca, 2021). El planteamiento de otra estudiante amplía esta idea: “sí, me gusta porque es importante comentar lo que leíste, porque si no te gusta el cuento, después cómo le vas a decir a los otros niños que no te gustó. Y además puedes aprender algo nuevo (estudiante Mauricio, 2021). En consecuencia, las oportunidades para dialogar serían beneficiosas porque se enfocan tanto a consolidar los aprendizajes como a propiciar la socialización de las experiencias de lectura y motivar al alumnado por medio de su participación.

Con respecto a la valoración de otros factores por parte del alumnado, por ejemplo, respecto de la modalidad de la clase y la actividad de lectura: a distancia o presencial, gran parte de estos estudiantes se inclina por esta última alternativa; tal como afirma una de ellas: “me gusta más la actividad presencial, porque así convivo con mis compañeros, y se entiende más lo que explica la profesora de lo que se trata el texto” (estudiante Yessica, 2021). En una línea similar, para justificar su opinión otra puntualiza: “me gusta más leer acá en la sala, porque si me equivoco en una palabra le puedo preguntar al tiro a la profesora” (estudiante de Katherine, 2021).

A la posibilidad de contar con el apoyo presencial de los y las docentes en las actividades de lectura, también se suman algunas declaraciones en torno a las modalidades de lectura que algunos estudiantes prefieren. Así, mientras una de ellas destaca las actividades donde se pone en práctica la lectura compartida en voz alta “porque así puedo tener mejor comprensión” (estudiante de Yessica, 2021); otra estudiante señala: “me gusta leer en voz alta, me gusta cuando la lectura es compartida” (estudiante de Mauricio, 2021). De hecho, otra destaca que en la mayoría de sus clases “practicamos la lectura en voz alta” (estudiante de Mauricio, 2021). Si, por un lado, un estudiante manifiesta

que le gusta la lectura compartida, en particular, “cuando el profesor nos va diciendo a cada estudiante que vayamos leyendo cierta parte del texto, porque así aportamos todo el curso para apoyar la lectura” (estudiante de Mauricio, 2021); por el otro, se presentan opiniones tendientes a valorar “cuando lee la profesora porque eso me divierte y aprendo a leer más de corrido” (estudiante de Katherine, 2021).

Otros estudiantes se decantan por la lectura individual. Uno de ellos respalda su opinión subrayando el beneficio de leer bajo esta modalidad: “A mí me gusta la lectura en grupo, pero me gusta más la lectura individual porque usualmente se comprende mejor, y a veces, cuando leemos en grupo los niños se pierden. Entonces tu leyendo individual, o sea, no te vas a perder porque sabes donde estás” (estudiante de Yessica, 2021). Del mismo modo, otra estudiante prefiere la lectura silenciosa porque a su modo de ver le permite concentrarse más. No obstante, reconoce que no siempre se puede hacer, fundamentalmente, “porque hay veces que mis compañeros meten mucho boche [ruido]. Porque hay veces que se paran y empiezan a jugar con la pelota en la sala” (estudiante de Mauricio, 2021). En contraste, para otro estudiante tanto la lectura individual como la compartida en voz alta son positivas; pero lo importante es que siempre se permitan instancias para “leer y comentar entre los compañeros” (estudiante de Mauricio, 2021).

Como se puede observar, este primer conjunto de opiniones permite constatar que estos estudiantes valoran una serie de factores. En efecto, es posible desprender que aun cuando no se concentran en una disciplina en particular, las actividades de lectura que se prefieren son las que se llevan a cabo en el aula. Pero además, cabe hacer notar que dichas preferencias descansan sobre la importancia que se les atribuye a ciertos factores, como por ejemplo: que se propicien oportunidades para dialogar y compartir las experiencias de lectura; que el texto concite el interés y el gusto, que se pueda participar en las modalidades de lectura que se proponen, así como proyectar la lectura con alguna actividad de tipo más práctico. En cierto modo, si para estos estudiantes la puesta en relación de estos factores es lo que permitiría crear condiciones favorables para el desarrollo de las actividades de lectura; cabe advertir que los y las docentes también tendrían un rol importante para ellos, tanto por la posibilidad de contar con su presencia en el aula, pero sobre todo, por los tipos de ayuda que brindan para desarrollar estas actividades.

En relación con lo anterior, una de las ayudas destacadas se vincula con la escritura. En efecto, una alumna puntualiza que sus docentes “nos ayudan a corregir las palabras que están mal escritas” (estudiante Katherine, 2021). Otra añade: “es que la tía Katherine, algunas veces yo le digo que si tiene tilde o si es con letra grande o letra chica, en eso me ayuda algunas veces (estudiante Katherine, 2021). A su vez, otra estudiante señala que “cuando leemos, a veces tenemos que destacar las palabras más importantes. Ella nos explica, pero lo demás lo tenemos que hacer nosotros” (estudiante Katherine, 2021). Rastrear las palabras claves del texto es un tipo de ayuda que otro estudiante también destaca: “cuando la profesora nos hace preguntas, ella dice que la palabra aparece en la historia, y ahí dice que la busquemos y la subrayemos” (estudiante Katherine, 2021). En vínculo con este tipo de ayuda, también se reconoce el apoyo en función de esclarecer algún término del texto. Uno de ellos comenta: “cuando no sabemos una palabra, la profesora nos ayuda a entender la palabra. Y cuando es una palabra nueva, ella nos explica qué palabra es” (estudiante Francisca, 2021). Otra estudiante explica que “nos hacen leer el texto, pero casi nunca pido ayuda porque entiendo perfectamente las palabras que salen en el texto; pero a veces, le pido ayuda al profesor” (estudiante Mauricio, 2021). Con ciertos matices, también se constatan opiniones que aluden a cómo las y los docentes formulan explicaciones para así abordar el texto a través de instancias de diálogo. Una de las declaraciones da cuenta de ello: “nosotros buscamos

el tema principal para entender mejor, y la profesora nos recomienda bastante cuando hay un control. A veces se pone muy complicado, pero ella nos explica, nos da ideas” (estudiante Yessica, 2021). Por su parte, un estudiante señala que sus docentes “nos ayudan explicándonos una parte para que nosotros sigamos leyendo y entendiendo” (estudiante Mauricio, 2021). Otro estudiante comenta su experiencia en estos términos: “por ejemplo, cuando los niños no entienden, y la tía nos está diciendo la lectura y nosotros no entendemos bien, la tía nos tiene que enseñar un vídeo o una imagen de lo que se trata, para orientarnos sobre el tema” (estudiante Francisca, 2021). De hecho, los momentos donde se formulan explicaciones es también valorado, porque como detalla una estudiante, “explicándolo lo hace más divertido y uno sabe los detalles también” (estudiante Yessica, 2021); así como para otra, remitiéndose a las clases en línea, la explicación es útil porque “la profesora nos explica la ruta de aprendizaje, y pone un video” (estudiante Francisca, 2021).

Retomando con la perspectiva en torno al diálogo, las preguntas que se formulan en las actividades también son un tipo de ayuda que se menciona. Por ejemplo, un estudiante manifiesta que gracias a ellas “en Lenguaje te hacen hablar más sobre el libro y cosas así” (estudiante Mauricio, 2021). Por su parte, otra enfatiza que “me gusta cuando nos hacen preguntas, porque me hace recordar lo que voy leyendo (estudiante Katherine, 2021). En una línea complementaria, una alumna destaca lo importante de tener clases presenciales, dado que a su juicio, “si no están las profesoras ¿a quién les vas a preguntar? No sé, si tienes alguna pregunta o alguna duda” (estudiante Mauricio, 2021); y otro añade: “en la clase presencial se puede explicar mejor la lectura. A mí me gusta presencial porque así convivo y se entiende más de lo que se trata” (estudiante Yessica, 2021).

Por último, otro tipo de ayuda que se destaca es cómo los y las docentes van guiando los turnos en el momento de leer. Al respecto un estudiante señala: “los profesores nos ayudan a leer, nos dicen la palabra que tenemos que leer, guiándonos” (estudiante Katherine, 2021). Otra detalla que “la tía Katherine nos ayuda en donde tenemos que leer, y a veces nos dice que tenemos que seguir donde la tía va leyendo” (estudiante Katherine). Si para un estudiante este tipo de ayuda es útil para “leer varias veces y así entender el texto” (estudiante Yessica, 2021), para otro el beneficio es que todo el curso puede participar: “a mí me gusta cuando el profesor nos va diciendo a cada estudiante, que vayamos leyendo cierto parte de algún texto. Me parece que así aportamos todo el curso para apoyar en la lectura” (estudiante Mauricio, 2021).

Como se puede apreciar, estos estudiantes tienen opiniones muy diversas sobre los tipos de ayuda que sus docentes les brindan. De este modo, si bien es posible inferir que estas ayudas se orientan tanto el enseñar a comprender como al ayudar a comprender, cabe advertir que además se las puede agrupar en torno dos grandes propósitos: por una parte, aquellas enfocadas en trabajar con el propio texto; y por otra parte, las que propician el diálogo, bajo la clave de guiar los turnos de lectura, así como formular preguntas y explicaciones. Desde otro ángulo de análisis, si se ponen en relación los factores que los estudiantes mencionaron en sus actividades de lectura preferidas, con este último resultado sobre los tipos de ayudas, se puede constatar la preeminencia que tienen las instancias de diálogo así como las modalidades de lectura.

Si hasta este punto del presente análisis, se puede delinear un esquema general sobre los diversos factores que se ponen en juego en las actividades de lectura que estos estudiantes prefieren, resulta interesante establecer un contraste con la incorporación de otro eje de análisis. En específico, se trata de explorar las actividades de lectura que

a este grupo de estudiantes les gustaría que se propiciaran en sus clases. De este modo, es posible enriquecer no solo los resultados ya expuestos, sino también, identificar algunas brechas de oportunidad de acuerdo con los énfasis que se detectaron.

En ese contexto, uno de los énfasis se vincula con la necesidad de diversificar los textos que se abordan en las actividades de lectura. En efecto, estos estudiantes reconocen que leer textos es una actividad frecuente en sus clases, pero de ello, no se sigue que todos estos textos concitan un mayor interés. Por ejemplo, una estudiante declara: “a mí me gustaría leer más cómics” (estudiante Yessica, 2021). Otro comenta que tiene uno en su casa, pero añade: “me gustaría que se leyeran más en la escuela” (estudiante Mauricio, 2021). En una perspectiva un tanto distinta, otro manifiesta: “la verdad pensaba que los cómics podrían ser buenos pero quizás no, porque algunos pueden ser para muy mayores nada más (estudiante Katherine, 2021).

Por otro lado, el Kamishibai también fue otras de las alternativas mencionadas. “Sería bacán leer de esos” (estudiante Francisca, 2021) expresa una estudiante. Por su parte, manifestando que sería “genial” poder leerlos en clases, una de las estudiantes argumenta: “porque es como para leer y a la misma vez mostrar imágenes de dibujos, y expresar tus sentimientos. Leer al frente de los niños y enseñarles” (estudiante Francisca, 2021). Otro estudiante, que lo define como “una cuestión de madera que sirve para poner cuentos y leerlos” (estudiante Francisca, 2021), cuenta que en su escuela si han leído con el Kamishibai, pero que podría ser más frecuente.

Asimismo, causa de las prolongadas clases a distancia, este grupo de estudiantes cuenta que ha leído, tanto por el celular como por computador, guías de trabajo, cuentos, poemas, y diversos textos expositivos. Pero también, concuerdan en la posibilidad de leer libros digitales, fundamentalmente, porque no están muy familiarizados con este tipo de libros; incluso, una de las estudiantes plantea: “me gustaría que nos dieran la oportunidad de que si algunos quieren leer digital, lean digital. Que si otros quieren leer un libro normal, que lean normal (estudiante Mauricio, 2021). Complementando esta arista, cabe destacar la experiencia que comenta una estudiante. En su escuela, para los niveles mayores se puso a disposición la aplicación *Beereaders*, que permite interactuar con diversos textos y libros. Esta alternativa de lectura digital le parece positiva porque “cuando terminas de leer el texto te aparecen las preguntas guiadas. Y es llegar y responder, y eso le llegaba al profesor, y ahí el profesor te saca la nota de la prueba” (estudiante Mauricio, 2021). Pero también, ella deja entrever algunas complejidades: “me parece bien, pero en sí, a mí no me gusta leer vía digital. Te adaptas a la luz del celular, pero cuando sales te comienzan a doler los ojos. El libro físico es mejor porque no se te escapa la página y no me duelen tanto los ojos” (estudiante Mauricio, 2021).

De este modo, de acuerdo con otras experiencias que el alumnado comenta, se puede inferir que, en el contexto propiamente escolar, sus trayectorias de lectura se caracterizarían por la presencia de ciertos textos, géneros y/o formatos, de acuerdo con dos grandes ámbitos: Por una parte, en el más literario, aparecen los poemas, cuentos, novelas, y en menor medida el libro álbum. A su vez, en los textos no literarios, se mencionan las guías de trabajo, textos expositivos, problemas matemáticos, mapas, y, en algunos casos, esquemas u organizadores gráficos. No obstante lo anterior, en una perspectiva más específica se constata que algunos estudiantes perciben que en algunas asignaturas se leen siempre los mismos tipos de textos: “en Ciencias solo leemos guías” (estudiante Yessica, 2021) dice una, mientras otra señala que “en Matemáticas casi siempre son problemas y cosas así” (estudiante Mauricio, 2021).

En cierto modo, estas opiniones permiten sugerir que la necesidad de diversificar los textos tiene un componente asociado a las propias disciplinas. En efecto, en el área de Lenguaje es donde se percibe la puesta en circulación de una mayor diversidad de textos. Pero de igual modo, se identifica una brecha de oportunidad para enriquecer las trayectorias de lectura, con la incorporación no solo de otros géneros sino también de formatos específicos, como lo ejemplifica el caso de los libros pop-up (o también denominados libros interactivos). Así, algunos estudiantes aseveran que les gustaría leer este tipo de libros en sus clases, pero queda en evidencia que su acercamiento a ellos es más bien distante: de algún modo los reconocen pero no han tenido oportunidades sistemáticas para poder leerlos y manipularlos. La experiencia de una de las estudiantes sintetiza esta idea: “yo no los conozco, pero parece que es como un libro que se abre y salen unas figuritas, donde cuentan una historia. Solo los he visto en películas. Me gustaría leer uno acá en la escuela” (estudiante Francisca, 2021). Con los géneros del manga y el cómics así como con los libros informativos, sucede algo similar, pues algunos estudiantes los conocen solo a través de Internet o la televisión, pero concuerdan en que les gustaría que se leyeran en clases.

En líneas generales, los antecedentes expuestos ponen de relieve lo importante que es para estos estudiantes el tener contacto con una mayor diversidad de textos. Pero si además se añaden al análisis sus preferencias lectoras, vinculadas con algunas de las disciplinas, es posible delinear con mayor respaldo la brecha de oportunidad que se detecta para favorecer dicha diversidad.

Por ejemplo, en el caso de Matemáticas, mientras un estudiante afirma que “me gusta leer los problemas” (estudiante Mauricio, 2021); otro señala que prefiere “leer libros que te aportan, que uno aprenda sobre ecuaciones” (estudiante Mauricio, 2021). Mientras que en Ciencias las preferencias toman como referente la flora y la fauna: “a mí me gustan los textos informativos de animales, de lo que comen, de su piel, de dónde viven” (estudiante Katherine, 2021); otra estudiante específica: “me gusta leer un libro sobre unos dinosaurios marinos” (estudiante Yessica, 2021), y otra añade: “me gustan más porque aprendo sobre los animales” (estudiante Katherine, 2021). Por su parte, un alumno cuenta que prefiere leer los textos de la clase de Historia “porque nos podemos informar de cosas que pasaron anteriormente” (estudiante Yessica, 2021); aludiendo a otro motivo, uno de ellos manifiesta que los prefiere “porque los encuentros más divertidos” (estudiante Yessica, 2021).

En caso de Inglés, una estudiante menciona que le gustan los textos de esa asignatura, si bien no entrega mayores detalles sobre un texto puntual, su motivación es clara: “me gustan porque quiero aprender inglés” (estudiante Yessica, 2021). Si esta opinión vincula la lectura con la oportunidad de aprender, resulta interesante observar que para otro estudiante también es importante dicho vínculo, pero en la asignatura de Religión, al respecto comenta: “A mí la verdad, me gusta leer la Biblia. Porque la Biblia te enseña historias que pasaron de verdad y los cuentos de Jesús. Para saber que tenemos que hacer y que no tenemos que hacer, y cuáles son los pecados que no tenemos que hacer. Y también lo que tenemos que hacer para poder ser hijos de Dios y poder ir al cielo” (estudiante Katherine, 2021).

Por último, en Lenguaje, se mencionan los cuentos, fábulas, leyendas y en menor número las novelas y poesías; así, estudiante señala que le gusta leer Caperucita Roja, pero destaca que en esta asignatura “hay muchos libros, están otros libros para aprender (estudiante Katherine, 2021). Por su parte, otra alumna añade que prefiere “los cuentos para niños porque los entiendo más” (estudiante Yessica, 2021). Más allá de los textos literarios, un estudiante destaca las noticias “porque así me informo mejor” (estudiante Mauricio, 2021). En contrapunto con esta última preferencia,

una estudiante plantea una interesante distinción entre la ficción y la realidad, para argumentar su opinión: “yo prefiero los cuentos también, porque son más fantasiosos y me gustan a mis los cuentos. Y luego está la fantasía que son más abiertos, como los poemas; algo que no puede pasar, en cambio una noticia es algo más fijo” (estudiante Yessica, 2021).

Como queda en evidencia, estos estudiantes manifiestan múltiples preferencias de lectura, tanto en los temas como en los tipos de textos y géneros discursivos. Asimismo, de acuerdo con algunos de los argumentos que entregan, se presentaría un vínculo entre la posibilidad de aprender y el gusto por la lectura de ciertos textos. Como se señaló, si diversificar el repertorio de textos es un factor importante para ellos, este propósito estaría asociado tanto a las disciplinas, a través los textos que se abordan en las actividades, y, también, a la capacidad de proponer textos cuyos formatos y temas se vinculen con los intereses y gustos de estos estudiantes.

De este modo, la brecha de oportunidad que se detecta para que las actividades de lectura puedan colaborar en la perspectiva de enriquecer y diversificar las trayectorias de lectura de estos estudiantes, es un resultado que adquiere aún más relieve, si se añade que otro de los factores que concita interés es, precisamente, tener mayores posibilidades de elegir los textos. En esa línea, algunos y algunas estudiantes admiten que esas instancias se brindan, ocasionalmente, en el área de Lenguaje. Si bien no es una situación mayoritaria, un gran número de ellos concuerda en que si esto se llevara a cabo, las actividades serían más “interesantes”. De hecho, un alumno opina que es importante “que nos dejen elegir lo que queremos leer (estudiante Mauricio, 2021) y otro es aún más específico: “pienso que nos deberían dejar elegir sobre qué temas queremos leer” (estudiante Mauricio, 2021).

En este sentido, algunas opiniones apuntan a lo que sucede en las demás disciplinas: “no podemos elegir mucho, en Matemáticas no podemos elegir el texto que vamos a leer” (estudiante Mauricio, 2021). En contrapunto, una estudiante argumenta: “sí, pero en Matemáticas es diferente, porque en Matemáticas tienes que leer ese texto, no puedes leer otro tipo, porque o sino, no aprenderías lo que se está viendo” (estudiante Mauricio, 2021). En cierto modo, estas opiniones sugieren que es más factible elegir los textos en algunas disciplinas más que en otras.

Asimismo, para justificar por qué es necesario que se brinden estas instancias para elegir los textos, una estudiante comenta lo que sucede en su curso: “pienso lo mismo que mi compañera, porque nosotros no tenemos los mismos gustos en torno a la lectura. Porque en mi curso, regañan unos niños que la lectura, no sé, no les gustó porque se trataba de x tema, y a otros que sí les gustaba, y a otros que no le parecía ni bueno, ni malo” (estudiante Mauricio, 2021). Y otro añade: “los profesores deberían dar más oportunidades de leer a los alumnos, a que ellos elijan. Que cada uno tenga su turno” (estudiante Mauricio, 2021).

En efecto, el rol que puede tener el docente para promover estas instancias es un punto que algunos estudiantes subrayan. Según señalan, los y las docentes de Lenguaje les preguntan por sus preferencias, pero no siempre los dejan elegir los textos. Sin embargo, resulta interesante consignar el caso de una alumna, quien se lo planteó a su docente: “una vez se lo dije, conversamos y no me hizo caso. Dijo que al fin y al cabo era ella la que tenía que poner las notas, y lo que pasaba con su materia” (estudiante Mauricio, 2021).

Es posible sostener que para estos estudiantes el factor específico de los textos no responde a un componente en particular; más bien, entran en juego diversas aristas que de un modo u otro se vinculan entre sí: por un lado, unas relacionadas con lo que leen en sus clases y con los textos que prefieren en estas; por otro lado, otras aristas se orientan hacia aquellos textos que les gustaría leer y a la posibilidad de elegirlos. Si bien ellos perciben que Lenguaje es una de las disciplinas que más se aproxima a estas aristas, el análisis permite desprender que esta brecha de oportunidad presentaría varios puntos de entrada, y por ello, es aconsejable que sea abordada de forma transversal.

Si el ámbito asociado a los textos concita un alto interés para estos estudiantes, esto también sucede con los espacios donde se llevan a cabo las actividades de lectura. En concreto, si se consideran sus opiniones sobre los lugares donde les gusta leer con sus otras opiniones en torno a los lugares que se deberían utilizar más, se puede establecer que tanto el patio de la escuela y, sobre todo, la biblioteca escolar, son espacios que presentarían condiciones favorables para desarrollar estas actividades. Por lo tanto, llevarlas a cabo en espacios distintos al aula es una idea que ellos manifiestan acudiendo a diversos argumentos, como se expone a continuación.

En el primer caso, una de las estudiantes opina que sería bueno desarrollar actividades de lectura en el patio porque como señala: “mi lugar preferido para leer es el patio, porque se puede respirar aire fresco y me concentro más” (estudiante Katherine, 2021). Otra, cuenta que “a veces cuando me mareo voy ahí a leer un libro, y me relajo” (estudiante Katherine, 2021). Por su parte, una alumna manifiesta que “a mí me gusta leer en el patio porque puedo ver la naturaleza (estudiante Francisca, 2021). Así, el entorno más natural que ofrece el patio de la escuela es un atributo que también es destacado por otros estudiantes. Uno de ellos argumenta: “me gusta leer en el patio porque ahí tenemos el ambiente, los sonidos de los pájaros y así me relajo cuando leo” (estudiante Katherine, 2021). De igual modo, otro opina que “lo bueno sería leer en un lugar que haya ruido, como de agua, como ruido de naturaleza (estudiante Yessica, 2021). Por último, una estudiante alude a poder compartir con sus pares las instancias de lectura: “me gustaría que se leyera más en el patio, como por ejemplo, poder juntarse con varios niños para leer” (estudiante Francisca, 2021).

Respecto a lo que sucede con la biblioteca, es importante advertir que los y las estudiantes de niveles inferiores poseen una experiencia mucho más limitada, como usuarios/as de este espacio, que los y las estudiantes de cursos superiores. Además, a causa de la pandemia, se restringió bastante la posibilidad de utilizar este espacio de forma presencial. Pese a estas variables, de igual modo se constata que, en líneas generales, las oportunidades para visitar la biblioteca se asocian a dos propósitos: mientras algunos cuentan que antes de la pandemia, a veces visitaban la biblioteca para leer por motivación propia; otros reconocen que solo iban cuando tenían que desarrollar una actividad de lectura. Por las experiencias que cuentan, no se puede aseverar que todos son usuarios/as frecuentes, pero en su mayoría, concuerdan en que la biblioteca podría ocuparse con más frecuencia.

En este sentido, una estudiante señala: “me gustaría que leyéramos más en la biblioteca, y que la tía nos enseñe muchos libros” (estudiante Katherine, 2021); otro detalla que “de vez en cuando venimos a la biblioteca, pero me gustaría que fueran más veces” (estudiante Mauricio, 2021). Para respaldar su opinión una alumna comenta: “a mí me gustaría que nos sacaran a leer en un espacio más tranquilo, como la biblioteca, un poco más alejado de los niños, porque se la viven molestando; hay niños que llegan y salen de su sala y tocan las puertas de otras salas” (estudiante Mauricio, 2021). El entorno de tranquilidad que ofrece la biblioteca es uno de los atributos que también destacan

otros y otras estudiantes. Así, uno de ellos señala que en este espacio “hay más libertad para leer, es más tranquilo, más silencioso” (estudiante Yessica, 2021). Otro alumno profundiza: “me gusta que se lea en la biblioteca, porque por ejemplo, en otras partes como en el patio hay mucho ruido con los autos que pasan. En una biblioteca es puro silencio, y yo soy bueno para estar en silencio” (estudiante Francisca, 2021). A su vez, una estudiante expresa que este espacio le parece favorable para leer “porque me concentro mucho más que en la sala” (estudiante Mauricio, 2021). Finalmente, un alumno cuenta que antes de la pandemia iba a la biblioteca porque era un lugar más tranquilo, pero la visitaba fundamentalmente “porque no había solamente libros, sino también había juguetes y juegos de mesa” (estudiante Mauricio, 2021).

Otro de los atributos que se destacan dice relación con la posibilidad de acceder a diversos textos y libros. Por ejemplo, una estudiante señala que le gusta ir a la biblioteca “porque hay muchos cuentos y cuando termino de leer un libro voy a buscar otro libro (estudiante Katherine, 2021). En acuerdo con esta última opinión, otro estudiante comenta que sería bueno poder ocuparla más, principalmente, “porque hay más libros para leer” (estudiante Yessica, 2021). En esa línea, un alumno manifiesta que sería “ideal” usarla más porque como detalla “creo que hay libros para todas las asignaturas” (estudiante Mauricio, 2021). Por su parte, una estudiante es aún más específica: “me gusta leer en la biblioteca, porque hay libros de planetas, que serían de Historia. Hay de Matemáticas, hay de Lenguaje, hay de monitos, y unos que tienen palabras en inglés” (estudiante Mauricio, 2021). Por último, otra alumna también señala que la biblioteca podría utilizarse más y, para respaldar su opinión, cuenta su propia experiencia: “antes de la pandemia iba a leer cuentos para niños. Había una sección de niños, entonces ahí yo le decía a la tía el libro y me lo daba para el día” (estudiante Yessica, 2021).

Como queda en evidencia, tanto el patio como la biblioteca son espacios que para estos estudiantes presentan atributos favorables para poder desarrollar actividades de lectura. Si bien, es necesario tener presente que cada uno de ellos posee sus propias dinámicas y, por tanto, no son del todo equiparables en su contribución al desarrollo de la lectura, se puede afirmar que en el caso del patio, su principal ventaja está asociada a que se puede entrar en contacto con un entorno más natural e, incluso, de relax. Por su parte, los atributos que más se relevan sobre la biblioteca es su entorno de mayor tranquilidad y que facilita el acceso a diversos libros. En cierto modo, si estos atributos son los que respaldan la sugerencia de utilizarla de forma más frecuente para desarrollar las actividades de lectura, cabe hacer notar que la necesidad de diversificar las lecturas que se detectó en su momento encontraría en el uso de la biblioteca una posible respuesta, dado que precisamente uno de los atributos que se perciben está relacionado con el acceso a los libros. En consecuencia, se presentaría una brecha de oportunidad para que estas escuelas, a nivel institucional, fortalezcan y dinamicen su uso de forma transversal a las disciplinas.

Para dar término a todo este análisis se exponen las principales consideraciones. En primer lugar, desde perspectiva más global, se sostiene que para estos estudiantes las actividades de lectura son valoradas como instancias de aprendizaje, en la medida que se pongan en juego dos factores centrales: oportunidades para dialogar en torno a los textos y las experiencias de lectura y, también, que se presenten alternadamente diversas modalidades de lectura. Por la importancia que les asignan a estos dos factores, se puede establecer que el planteamiento de estos estudiantes apuntaría en la dirección de relevar que una condición esencial para el desarrollo de estas actividades es que se les proporcionen instancias para que participen de forma activa. Como se pudo constatar, dicha participación puede ser bajo la clave de intercambiar opiniones, responder preguntas, subrayar partes del texto e, incluso, asumir un turno en

las lecturas compartidas. Profundizando este punto, se advierte que si bien estas actividades se llevarían a cabo con cierta frecuencia en sus clases, el conjunto de sus opiniones, no permiten aseverar que las perciben como instancias que adoptan un esquema demasiado rutinario; más bien, para ellos serían instancias dinámicas, ya sea por los textos que se abordan, las modalidades de lectura que se emplean, los diálogos que se propician, los tipos de ayuda que brindan los docentes, así como por las actividades más prácticas que a veces se realizan. Y en ese entorno más dinámico, como se señaló, la propia participación de ellos es un aspecto muy relevante.

La figura del docente es otro de los factores que para estos estudiantes no pasa desapercibido. En líneas generales, su rol es valorado porque guían el desarrollo de estas actividades y, en particular, porque se percibe que proporcionan ambos tipos de ayuda (cálidas y frías) para propiciar la comprensión de los textos. De este modo, la figura del docente es un componente importante por todos los apoyos que proporciona. De hecho, a la luz de los insumos generados por la última “Encuesta de Percepción de la Lectura” en estudiantes de 7º Básico a 4º Medio y en docentes de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2021a), se puede observar un interesante contraste: si, por una parte, en esta encuesta los estudiantes piden más apoyos y explicaciones por parte del docente; por otra parte, en el presente análisis, estos estudiantes destacan los apoyos brindados.

Un ejemplo que va en la línea de este contraste es que si en este análisis ha quedado en evidencia el apoyo que representa la lectura compartida, en dicha encuesta los estudiantes también solicitan mayores oportunidades para leer bajo esa modalidad (Ministerio de Educación, 2021a). En cierto modo, esto sugiere que algunas modalidades de lectura compartida, como también señalan otros estudios (Errázuriz et al., 2021; Gelber, 2017), no necesariamente se emplean con la misma frecuencia en todos los niveles escolares. Si bien se trata de estudios que poseen objetivos y alcances muy distintos, tanto este análisis como la encuesta, si convergen en detectar una tendencia respecto a la importancia que los estudiantes le atribuyen a la figura del docente como un agente que guía y acompaña el desarrollo de diversas instancias de lectura; y por ello, es que les interesa manifestarse sobre los apoyos que brindan.

En consecuencia, si los docentes juegan un rol relevante en el contexto del desarrollo de la lectura en la escuela, esta tendencia confirmaría la importancia que tiene el profesorado en términos del efecto que pueden tener sus concepciones y hábitos de lectura sobre sus prácticas de enseñanza y mediación lectora en el aula, y sobre el modelamiento de las actitudes y los hábitos lectores del alumnado (Benevides & Peterson, 2010; Foorman et al., 2003; Errázuriz et al., 2019; Morrison et al., 1999; Muñoz et al., 2018; Petscher, 2010; Ruiz, 2009; Schraw & Bruning, 1999).

Por otra parte, de acuerdo con el marco teórico que asume el presente estudio, puntualmente, con el enfoque de la literacidad disciplinar (Shanahan & Shanahan, 2012) cuyo planteamiento es que cada una de las disciplinas demanda competencias lectoras específicas y, por tanto, que las oportunidades que se brindan para leer los diversos géneros y textos disciplinares son también relevantes; constituye una perspectiva beneficiosa para efectos de analizar la percepción que tienen estos estudiantes sobre el factor de la diversidad de textos que se proponen en las actividades de lectura.

Al respecto se desprende una tendencia bastante clara: mientras que en algunas disciplinas como Lenguaje y en menor medida en Historia y Ciencias, se percibe que se presentan oportunidades para abordar diversos tipos de textos, en el caso de Matemáticas y Religión este factor parece ser más limitado. En una perspectiva complementaria, si, por un lado, se ha planteado que aproximarse a las competencias de lectura desde una perspectiva generalista no asegura el

que el estudiantado pueda desenvolverse adecuadamente en cuanto a los requerimientos de lectura e, incluso, puede transformarse en un obstáculo (Muñoz et al., 2016); por el otro, dicha complejidad puede ser aún mayor si en estas actividades de lectura no se incorpora un repertorio más diverso de textos. A modo de ejemplo, cabe mencionar que una de las dificultades identificadas más destacables en lectura en estudiantado de educación básica, es la comprensión de textos poéticos, expositivos y multimodales y sobre todo de gráficos y tablas con información estadística (de Mier, Amado & Benítez, 2015; Errázuriz et al, 2020; Errázuriz et al., 2018; Vásquez & Alsina, 2017), ya que los elementos lingüísticos continúan teniendo preeminencia frente los demás (Barbosa et al., 2016).

Bajo esta línea argumentativa, se sostiene que incorporar una mayor diversidad de textos en cada una de las disciplinas, puede ser un apoyo relevante para desplegar de forma frecuente las competencias lectoras que demanda cada una de las disciplinas, como se aconseja de acuerdo con el enfoque de la literacidad disciplinar (Shanahan & Shanahan, 2012). En efecto, uno de los hallazgos que cabe destacar es que para favorecer esa diversidad los propios estudiantes brindaron algunas pistas. Como en su momento quedó en evidencia, la mayoría de ellos concuerda en que para las actividades de lectura, sería deseable que los textos a leer tengan algún vínculo con sus intereses y preferencias de lectura y, también, que se propicien instancias para poder elegir qué textos leer.

Una primera clave de análisis sobre estas propuestas radica en comprender que para efectos de desarrollar la lectura en la escuela, es necesario atender a tres grandes contextos de lectura: leer para aprender a leer, leer para aprender en las asignaturas, y leer para aprender a disfrutar de los textos (Lluch & Zayas, 2015). Como algunos estudios han constatado (Mekis, 2016), no es de extrañar que surjan tensiones asociadas a cómo las disciplinas se organizan para desplegar equilibradamente estos contextos de lectura. En consecuencia, que estos estudiantes pongan en el centro sus preferencias e intereses, así como el poder elegir los textos, confirmaría que ellos buscan tener una mayor participación, pero también, podría ser una señal respecto a que leer para aprender a disfrutar de los textos, es un contexto de lectura que no se percibe como predominante en las disciplinas.

Poner en contacto a los estudiantes con diversos textos, y, sobre todo, empleando estrategias que sean sensibles a sus preferencias e intereses, con espacios de elección personal, es un aspecto que también ha sido relevado en estudiantes de Educación Media (Ministerio de Educación, 2021a). Si bien, cabe reconocer que bajo el paradigma del fomento lector y, en particular con el área de Lenguaje, se ha venido avanzando en la idea de estrechar los vínculos entre los textos y las preferencias y gustos de los estudiantes, esto no necesariamente se manifiesta en todas las disciplinas (Mekis, 2016). Una de las causas a las que se apunta dice relación con el hecho de que en el ámbito docente aún se presentan creencias asociadas a que este tipo de aproximación es una responsabilidad que recae mayormente en el área de Lenguaje (Gelber, 2017; Mekis, 2016).

De este modo, tanto por las experiencias que cuentan como por las propuestas que plantean, es posible advertir que en el factor relacionado con los textos, puntualmente, con la diversidad del repertorio y con los vínculos que pueden tener con sus preferencias e intereses, se presentaría una brecha de oportunidad que es transversal a las disciplinas. En efecto, dado que se evidenció que ellos conocen de forma muy parcial algunos géneros y formatos, así como también, que les parece necesario que se lean otro tipo de géneros y libros, como por ejemplo, los libros digitales, los libros pop-up y los cómics; estos antecedentes respaldarían la importancia de aprovechar dicha brecha de oportunidad.

En una perspectiva más amplia, avanzar en esa dirección sería relevante, primero, porque algunos estudios muestran que a medida que el estudiantado avanza de grado la lectura es percibida como menos entretenida y posicionada solo como una ayuda para los estudios y con un fuerte carácter de obligatoriedad (Errázuriz et al., 2020; Latorre, 2014; Orellana & Baldwin, 2018). También, porque de acuerdo con algunas orientaciones curriculares, la formación de lectores está asociada a fortalecer las trayectorias lectoras de los estudiantes y, en ese contexto, el contacto con repertorios diversos cobra especial importancia.

En diálogo con lo que se ha venido planteando, una segunda brecha de oportunidad que este análisis detecta dice relación con la biblioteca escolar. Admitiendo que por la pandemia se limitó sustantivamente la posibilidad de poder usarla, los estudiantes señalan que se usa, con cierta frecuencia, mayormente en Lenguaje; por ende, se ratifica una tendencia que va en la línea de otros estudios (Gelber, 2017; Mekis, 2016). El planteamiento de que este espacio se podría utilizar más para las actividades de lectura, y de ese modo, que no siempre se desarrollen en el aula, genera bastante consenso; pero lo interesante, es que los argumentos que lo sustentan dicen relación con que este espacio es para algunos estudiantes su lugar favorito para leer y, además, por dos atributos principales que se le atribuyen: el ambiente de tranquilidad que ofrece, así como favorecer el acceso a los libros. Por lo tanto, si el planteamiento de poder ocuparla de forma más frecuente se traspone con la necesidad de diversificar el repertorio de textos, se puede sostener que el rol que puede jugar la biblioteca en el contexto de los itinerarios formativos de cada una de las disciplinas tiene un amplio margen para seguir desarrollándose.

En esa línea, existen numerosos estudios que muestran cómo el uso de biblioteca puede contribuir a incrementar el desempeño lector, la motivación por la lectura e, incluso, la lectura por placer (Albelda-Esteban, 2019; Bonilla, 2008; Lockwood, 2011; McKirdy, 2021; Mekis, 2016; Merga & Mason, 2019; Munita & Bustamante, 2019; Serna, Rodríguez & Etxaniz, 2017). En consecuencia, integrar la gestión pedagógica de la biblioteca de forma transversal a las disciplinas, es un objetivo que debe ser más preponderante y sistemático (Gelber, 2017; Latorre, 2014; Mekis, 2016), tanto por los apoyos y recursos que puede desplegar, como también porque este tipo de bibliotecas compensan las brechas de desigualdad en el acceso a los libros y la lectura, en el caso de los y las estudiantes de menores recursos (Mekis & Anwandter, 2019; Pérez-Kauschus, 2015), como sucede con gran parte del alumnado de este estudio.

Finalmente, llevar cabo estos grupos de discusión fue una estrategia útil para cumplir con los objetivos que se habían propuesto. Como se pudo observar, poner de relieve las opiniones y percepciones de estos estudiantes permitió aproximarse a sus experiencias como lectores en formación y, bajo esa clave, identificar un conjunto de factores que ellos perciben como fundamentales en el contexto de las actividades de lectura. En esa línea, dado que cada una de estas actividades, de un modo u otro, contribuyen en la configuración de un sujeto lector que incorpora de forma progresiva experiencias de lectura diversas, es de notar la importancia que se les atribuye a factores como el diálogo, la participación activa y los intereses y preferencias de lectura. De este modo, se ratifica lo importante que es propiciar espacios de encuentro para que los estudiantes se expresen frente a un tema tan central como es el desarrollo de la lectura, y así, considerar lo que manifiestan para efectos de insumar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021a).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las conclusiones que se derivan del análisis de los antecedentes y resultados expuestos anteriormente respecto de las prácticas pedagógicas sobre mediación lectora en pandemia del profesorado participante, sus percepciones acerca de estas y las percepciones y actitudes de lectura de sus estudiantes. Para profundizar los análisis se establecerán relaciones entre los datos y se formularán contrapuntos, continuidades y discontinuidades entre estos, con el fin de identificar brechas de oportunidades para potenciar la calidad de las prácticas docentes de desarrollo lector.

En primer lugar, respecto de los y las docentes participantes, es importante señalar que en su mayoría dictan varias asignaturas y, ciertamente, son **profesoras de Educación General** Básica. En efecto, esta experiencia ha influido en la construcción de su identidad docente y se identifican como profesoras generalistas, lo que de alguna manera les confiere una visión global, amplia e interdisciplinar para trabajar la lectura a través del currículo. Es decir, son capaces de reconocer las diferentes interconexiones entre las áreas disciplinares y su potencial para desarrollarlas (Errázuriz et al., 2019). No obstante, también hay docentes especialistas que igualmente se preocupan por efectuar vínculos entre el desarrollo de la lengua y las demás asignaturas.

Asimismo, de acuerdo con las entrevistas, se pudo constatar que a gran parte de ellos y ellas le **interesa construir trayectorias de lectura crecientes en complejidad, seleccionar textos diversos según las necesidades o preferencias de su alumnado y brindar** ayudas adecuadas, en especial, para motivar las lecturas y dialogar sobre ellas. Bajo el enfoque de análisis de esta investigación, este hallazgo permite plantear que este profesorado estaría incorporando perspectivas que lo acercaría a la figura del mediador o mediadora de la lectura. En este sentido, esto sintoniza en parte con los insumos generados a partir de las últimas Encuestas de Percepción de la Lectura en estudiantes de 7° Básico a 4° Medio y en docentes de Lengua y Literatura, cuyos resultados señalan que el alumnado valora que: sus docentes consideren sus preferencias lectoras, les evalúen de maneras lúdicas y alternativas, se utilicen juegos de plataformas como Kahoot en la enseñanza, se lean sitios web de críticas de lectores y lectoras como Goodreads y que se lean géneros menos presentes en el contexto escolar como cómics, mangas y fanfiction (Ministerio de Educación, 2021a). Justamente, esto es similar a lo expresado por el estudiantado de este grupo de docentes, pues si bien valoran algunas de las actividades de lectura y tipos de ayudas desplegados por sus docentes, también manifiestan la necesidad de contar con aún más instancias de participación y diálogo sobre las lecturas, diversificar el repertorio de lecturas y considerar sus preferencias y otros formatos de textos. A su vez, según las prácticas pedagógicas analizadas, aún existe un predominio de los ciclos IRE, no obstante, hay un giro hacia interacciones más dialógicas, pues hay una frecuencia mayor de ciclos IRF y simétricos respecto de la evidencia previa (Bustos, et al., 2017; Errázuriz et al., 2022) y hay docentes de Lenguaje y Ciencias Sociales que presentan una alta frecuencia de estos patrones discursivos, lo que constituye un avance notable, especialmente en el contexto de clases en línea.

Pese a la identificación de estos aspectos positivos en los análisis de las entrevistas, cabe advertir que aún continúa **predominando el enfoque generalista de la lectura frente al disciplinar**. Si bien, hay docentes que declaran preocuparse por aplicar estrategias de mediación lectora pertinentes a su disciplina y los géneros discursivos que se leen en ella, como en Matemáticas y Lenguaje, la mayoría sigue teniendo una visión general de la lectura y no situada disciplinadamente. Estos resultados son consistentes con lo observado en sus prácticas pedagógicas, ya que son solo

algunos docentes de Lenguaje, Ciencias Sociales y Matemáticas quienes asumen un enfoque disciplinar para abordar las lecturas y proporcionan las ayudas frías correspondientes para ello. De hecho, sus mismos estudiantes señalan que en Lenguaje y en menor medida en Historia y Ciencias se presentan oportunidades para abordar diversos tipos de textos, además, a partir de sus declaraciones se aprecia que leer para aprender a disfrutar de los textos no se percibe como una perspectiva predominante en las demás disciplinas. Asimismo, esto es coherente con la formación y experiencia de estos/as docentes como profesores Educación Básica, por lo que se detecta una tensión entre una formación general y disciplinar de la lectura. En consecuencia, es necesario replantear desde las políticas públicas la formación inicial y continua de docentes y, en especial, de aquellos que ejercen en Educación Básica, dada la complejidad que conlleva formar profesores que puedan ejercer satisfactoriamente en más de una asignatura y en varios niveles, y que, además, manejen una perspectiva disciplinar de las prácticas de literacidad.

Lo anterior, a la vez, podría ser la causa de que **la mediación lectora dirigida a enseñar a comprender sea menos frecuente en sus prácticas docentes y que no se oriente específicamente según los géneros discursivos y su lenguaje académico** (Rojas et al., 2019). Esto es crucial si se considera que las prácticas de literacidad son herramientas epistémicas en cada disciplina; por tanto, si no son mediadas pueden volverse en barreras del aprendizaje del contenido disciplinar (Shanahan & Shanahan, 2012; Street & Street, 1995). Es por ello que Gelber (2017) advierte la necesidad de que el profesorado de distintas asignaturas construya una base común en torno a las prácticas de lectura, para que así cada disciplina contribuya a la formación de lectores y lectoras. En este sentido, cabe preguntarse por la pertinencia de las orientaciones que entrega el currículo en cada disciplina para mediar las literacidades disciplinares.

En contraste con lo anterior, estos análisis, tanto de las entrevistas como de las prácticas pedagógicas, muestran que la mayoría de estos y estas docentes centran su actividad didáctica **en el ayudar a comprender**. Por lo tanto, les interesa generar un ambiente agradable para la lectura, donde se lee de forma compartida y se brindan espacios y oportunidades para dialogar sobre lo leído, motivar y construir la comprensión, así como mediar los aprendizajes disciplinares a través de la motivación. Este hallazgo es relevante a la luz de dos claves: primero, porque sugiere que de algún modo este grupo de profesores entiende, desde su experiencia, la relevancia de la motivación y el diálogo para la formación de lectores desde sus referencias y contextos, lo que vuelve sus prácticas más inclusivas e interculturales (Errázuriz et al., 2019). En segundo lugar, porque -como se explicó en los antecedentes- existe abundante evidencia sobre los beneficios de las **interacciones** de calidad en el aula para desarrollar y andamiar procesos de aprendizaje y literacidad en diversas asignaturas, pues el estudiantado aprende a interpensar en conjunto para resolver problemas y a reflexionar y colaborar con sus pares (Alexander, 2018; Mercer, 2001; Wells & Barberán, 2001). En efecto, de acuerdo con lo declarado por sus estudiantes, hay una valoración de la figura del docente, debido a que guía el desarrollo de las actividades de lectura y brinda ayudas pertinentes y adecuadas para motivar y comprender.

En la perspectiva de desarrollar la lectura y, así, contribuir con la formación de lectores, que estos y estas docentes relevan la importancia **del ayudar a comprender** -a través las estrategias ya señaladas- adquiere otros relieves si se vincula con las percepciones que declararon respecto de sus alumnos/as como lectores/as. En tal sentido, las principales **dificultades de lectura que presentaría su estudiantado son**: la decodificación en términos de velocidad lectora, fluidez y conciencia fonológica; la formulación de inferencias y el uso de vocabulario. En cuanto a las dificultades en la comprensión de los textos, el profesorado señaló que estas son frecuentes al momento de abordar

los géneros discursivos asociados al texto expositivo, el informativo y el literario, lo que es confirmado por evidencias mencionadas precedentemente (de Mier, Amado & Benítez, 2015; Errázuriz et al, 2020; Errázuriz et al., 2018). Asimismo, la mayoría coincide en el mismo diagnóstico: por el tipo de alumnado que compone sus escuelas, se presentarían evidentes limitaciones de acceso a los libros y la lectura en sus familias, por ende, a gran parte de ellos y ellas les parece necesario fortalecer el apoyo familiar para el desarrollo de la lectura en el hogar. Lo anterior se relaciona con lo manifestado por los y las estudiantes, como fue mencionado previamente, quienes aseveran la necesidad de diversificar el repertorio de textos que se leen en clases y que están disponibles en la escuela, de acuerdo con sus preferencias y la exploración de nuevos formatos.

En cierto modo, debido a estas dificultades y limitaciones, que perfilan un escenario complejo para el desarrollo de la lectura, este profesorado ha tomado consciencia de lo importante que es el ayudar a comprender y, en esa clave, resulta interesante observar que esa preocupación por **motivar** la lectura se expresaría, por ejemplo, implementando actividades que provocan un mayor interés de los estudiantes al momento de leer y que consideran sus intereses y fondos de conocimiento (Esteban-Guitart & Saubich, 2013). Así, actividades lúdicas como el juego de roles, la actuación a partir de la lectura, debates sobre las lecturas y, sobre todo, aquellas en las que sus estudiantes son protagonista de su propio aprendizaje y sus intereses son considerados, son las más mencionadas y también se presentan frecuentemente en las prácticas docentes.

Complementariamente, el factor de cómo se **evalúan** las lecturas también juega un rol importante. De hecho, gran parte de los docentes manifestaron que utilizaban situaciones de aprendizaje auténticas y significativas para sus estudiantes (Condemarin, 2004), en las cuales evaluaban las lecturas de modo contextualizado y con la participación de sus estudiantes en distintas instancias, sin privilegiar de modo frecuente la prueba escrita; lo que es congruente con sus prácticas pedagógicas. A su vez, algunos y algunas señalaron que con este tipo de evaluación auténtica busca promover en su alumnado la resolución de problemas, la interdisciplinariedad y la evaluación entre pares, como una forma de construir aprendizajes significativos con sus estudiantes.

De este modo, a partir de estos tipos de estrategias, actividades, apoyos y evaluaciones que las y los docentes declaran poner en práctica para mediar la lectura en las asignaturas que imparten y que efectivamente implementan en sus clases, podría señalarse que poseen una concepción constructivista del aprendizaje. En efecto, este planteamiento encuentra un correlato con **la concepción epistémica sobre la lectura** que nuestros análisis detectaron como tendencia predominante en estos y estas docentes, fundamentalmente, por las numerosas referencias que manifestaron sobre la lectura como medio para la construcción del conocimiento disciplinar y, también, -aunque en menor cantidad- otras asociadas a vincular la lectura con la transversalidad y la interdisciplinariedad. De cualquier manera, sin pretensiones totalmente concluyentes, dada la dificultad de relevar este tipo de constructos (Pozo et al., 2006), la preeminencia que tienen estos dos tipos de concepciones en este grupo de docentes pudiera estar asociada a la condición de destacados/as que ostentan.

En una arista que complementa lo que se ha venido señalando, es importante reportar de qué modos este profesorado, en función de motivar y mediar el desarrollo de la lectura en las asignaturas, se **apoya en dos factores íntimamente relacionados: la biblioteca escolar y los lineamientos institucionales para desarrollar la lectura**. En el caso del primero, si bien la mayoría de ellos valora el contar con una biblioteca así como rol que cumple para promover la

lectura en sus escuelas, se constató que dicha valoración no necesariamente se manifiesta utilizando de forma frecuente este recurso. Más bien la biblioteca se utiliza para hacer algunas clases y actividades puntuales de fomento lector. Pero tomando como criterio a las asignaturas, cabe destacar el caso de Lenguaje, donde este espacio se usa para organizar sesiones de lectura, propiciando el diálogo y la exploración de libros. Por otro lado, en Matemáticas y Ciencias, se utiliza para desarrollar tareas de investigación; mientras que en Religión, con el fin leer textos en un ambiente de mayor tranquilidad. No obstante aquello y pese a los estudios que relevan las contribuciones que puede brindar la biblioteca para la formación de lectores (Mekis, 2016; Mekis & Anwandter, 2019; Lockwood, 2011), los y las docentes concuerdan en que se presentan tres nudos críticos que limitarían las oportunidades para desarrollar la lectura con la colaboración de la biblioteca: **la falta de libros más atractivos y pertinentes, la necesidad de estrechar la coordinación con el equipo de biblioteca y, finalmente, la falta de espacio físico** y equipamiento que poseen. Si bien, en algunas de las escuelas se estaría avanzando en subsanar parte de estas limitaciones, los y las docentes reconocen la necesidad de aprovechar aún más las potencialidades que puede desplegar la biblioteca como apoyo a la formación de lectores/as. En efecto, la relevancia de la biblioteca es reforzada por las declaraciones de los y las estudiantes, ya que algunos/as señalan que es su lugar favorito para leer, debido a su ambiente de tranquilidad y al acceso a los libros. En consecuencia, integrar la gestión pedagógica de la biblioteca de forma transversal a las asignaturas es crítico (Gelber, 2017; Latorre, 2014; Mekis, 2016), dado los apoyos y recursos que puede ofrecer como también por la disminución de las **brechas de desigualdad en el acceso a los libros y la lectura**, en el caso de los y las estudiantes más desaventajados/as (Mekis & Anwandter, 2019; Pérez-Kauschus, 2015).

Es en este punto donde cobra relevancia el **factor institucional** para desarrollar transversalmente la lectura; en ese sentido, consensuar lineamientos y orientaciones en esa dirección ha representado todo un desafío para estas escuelas. La mayoría reconoce que este tema se aborda en espacios como el consejo de profesores o el trabajo por departamentos, pero, en términos generales, la conceptualización que estos y estas docentes manejan sobre este factor descansa en mencionar actividades puntuales, entre ellas: consensuar ciertas estrategias para favorecer el vínculo con la lectura, medir habilidades de decodificación lectora y, en casos más puntuales, desarrollar actividades de comprensión lectora y propiciar el uso de la biblioteca. A su vez, en el contexto derivado de la pandemia, se incluye el envío digital de textos y cápsulas educativas para los estudiantes. Por consiguiente, queda en evidencia que estas escuelas efectivamente implementan una serie de medidas tendientes a desarrollar la lectura, pero de ello no se puede concluir que sean lineamientos de carácter transversal. Puesto en otros términos, para avanzar en la construcción, implementación y evaluación de una política de desarrollo lector, el consenso sobre los objetivos del profesorado así como las visiones sobre la lectura que se promoverán son centrales para evitar, precisamente, que las actividades se presenten aisladas y no formen un sistema coherente (Lluch & Zayas, 2015). Es más, pese a que los y las docentes reconocen la importancia de dinamizar la integración de la biblioteca con las diversas asignaturas, también perciben tres problemas que, de un modo u otro, han dificultado avanzar en este plano más institucional: primero, la necesidad de sostener en el tiempo el compromiso con las estrategias acordadas; luego, fortalecer la interrelación entre los niveles menores y mayores respecto del tratamiento de la lectura y; por último, fortalecer la integración de la biblioteca, tanto con las asignaturas como con la propia comunidad escolar.

El **factor institucional**, mencionado previamente, podría explicar por qué no se aprecia una relación significativa entre las prácticas de lectura destacables de algunos profesores en este estudio y las actitudes de lectura de sus estudiantes. Por ejemplo, si bien, por un lado, se puede observar que tanto Paula y Yessica de la Escuela 4 y Katherine de la Escuela

2 presentan algunas prácticas docentes notables y esto tiene su correlato en las altas actitudes lectoras de su alumnado; por otro lado, también es posible constatar que docentes con prácticas pedagógicas igualmente destacables como Francisca de la Escuela 5 y Mauricio de la Escuela 3, no encuentran un correlato en las actitudes lectoras de su estudiantado, pues son más bajas. Por lo tanto, cabe preguntarse porqué estas prácticas docentes no han tenido un mayor impacto en este alumnado. Si bien pueden ser múltiples los factores, entre ellos los contextos familiares y de pandemia con clases en línea, el factor institucional es altamente gravitante porque, como señalan las perspectivas de Alfabetización Académica (Bazerman et al., 2012; Carlino, 2013) y literacidades disciplinares (Shanahan & Shanahan, 2012; Street & Street, 1995), las literacidades se deben desarrollar a través del currículum en todas las disciplinas de manera consistente y partir de un proyecto institucional y curricular coherente que confiera la formación y los tiempos y espacios necesarios al profesorado para conformar equipos e implementar estrategias. En otras palabras, no bastan los esfuerzos individuales de un o una docente por muy excelente que sea, más bien debe ser el proyecto de toda la comunidad que genera las condiciones materiales e institucionales necesarias (Ferreyro & Stramiello, 2008; Rockwell, 2001), pues el trabajo solitario de un o una docente se diluye en la realidad del establecimiento escolar con sus diversos niveles, asignaturas, realidades y cuerpo docente. Es por ello que quienes tienen cargos directivos tienen gran impacto en la gestión pedagógica de las instituciones escolares (Hattie, 2009). Asimismo, investigaciones efectuadas acerca de procesos de mejoramiento escolar, señalan que las reflexiones entre pares permiten fortalecer las comunidades escolares y optimizar la gestión institucional del currículum y la docencia (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014). Por ejemplo, según una investigación de Errázuriz et al. (2019), las instituciones que tienden a promover la lectura y mediarla, manifiestan un compromiso institucional que es explicitado en sus proyectos, de este modo, asignan tiempos y espacios para leer en la escuela y diseñan y aplican planes lectores que vinculan a la biblioteca con el profesorado y las bibliotecas de aula.

A continuación, se despliega una tabla que sintetiza las comparaciones, semejanzas, contrastes, continuidades y discontinuidades en diferentes dimensiones entre la percepción del profesorado sobre sus prácticas pedagógicas, las prácticas docentes de mediación lectora analizadas y la percepción del estudiantado sobre ellas.

Tabla 25. Comparación entre prácticas pedagógicas y percepciones sobre ellas de estudiantes y docentes

Dimensiones abordadas	Percepciones del profesorado	Prácticas pedagógicas del profesorado	Percepciones de estudiantes
Trayectorias de lectura y uso de textos	Hay construcción de trayectorias lectoras y cierta variedad de textos. Docentes como mediadores de las lecturas.	Se median y construyen trayectorias lectoras, pero no hay mayor variedad. Se podrían incluir nuevos formatos como libros pop up, manga, cómic, etc.	Los y las docentes median y los acompañan en sus lecturas, pero aspiran a mayor variedad de textos, nuevos formatos y tener la opción de elegirlos.
Interacciones en clases y participación de estudiantes	Se median las lecturas a través del diálogo y la participación del alumnado.	Hay interacciones dialógicas e IRF, pero los ciclos IRE predominan en un contexto de clases en línea. Hay 3 docentes que presentan más ciclos IRF y dialógicos.	Hay diálogo y participación, pero ellos y ellas quisieran que hubiese aún más oportunidades.
Enfoque generalista o disciplinar hacia la lectura	Se muestra un predominio del enfoque generalista de la lectura en la mayoría de los casos. Las lecturas se median mayormente en Lenguaje y Ciencias Sociales.	Se presenta un predominio del enfoque generalista de la lectura en la mayoría de los casos. Aunque hay algunos/as que desarrollan el foco disciplinar. Las lecturas se median mayormente en Lenguaje y Ciencias Sociales.	Desean tener la opción de elegir los textos en el resto de las asignaturas y que se consideren sus preferencias lectoras.
Ayudas de los y las docentes	Se entregan ayudas para que el estudiantado comprenda los textos, pero principalmente para motivarles.	Se entregan ayudas para que el estudiantado comprenda los textos, pero principalmente para motivarles.	Sus docentes les ayudan a comprender los textos, guían lecturas compartidas y les motivan.
Uso de biblioteca	Se podría usar y coordinar más, faltan más recursos y equipamiento.	Hay poca variedad de textos y de nuevos formatos.	La biblioteca es uno de sus lugares favoritos para leer por su tranquilidad y el acceso a los libros. Solicitan mayor variedad de textos y nuevos formatos.

En relación con el complejo escenario que este grupo de docentes y, por extensión, sus escuelas, tuvo que afrontar producto de la **contingencia sanitaria** derivada de la pandemia del Covid-19, es posible plantear, en una primera aproximación, que ellos y ellas tuvieron que sortear el desafío de repensar y volver a planificar estrategias para seguir adelante con el proceso educativo. En ese sentido, hay consenso en estos y estas docentes sobre las capacidades de aprendizaje que tuvieron que desplegar para familiarizarse con el uso de plataformas, aplicaciones, sitios web y dispositivos tecnológicos, en función de seguir desarrollando la lectura. Un proceso de aprendizaje que además estuvo marcado por un sentido de urgencia, como señaló la mayoría. Por lo tanto, esto releva que efectivamente la pandemia del Covid-19 fue percibida como un incidente crítico, dado que, al desestabilizar el sistema educativo, obligó a modificar conductas y respuestas (Monereo, 2021).

En un contexto donde las clases, en una primera y extendida fase, necesariamente tuvieron que llevarse a cabo bajo una modalidad remota y en muchos casos asincrónicamente, las estrategias implementadas para desarrollar la lectura en las asignaturas se vieron fuertemente asociadas a una dinámica de ensayo y error. Así, desarrollar y enviar cápsulas educativas, sostener clases por medio de plataformas como Zoom o Meet, enviar textos a los hogares e intercambiar información vía Whatsapp, entre otros, conformaron el repertorio de estrategias que más se utilizó. Sin embargo, para la mayoría del profesorado, las principales dificultades que limitaron el proceso de enseñanza y, por ende, el desarrollo de la lectura fue la falta de conectividad y acceso a Internet que tenían los estudiantes en sus hogares, así como la falta

de dispositivos y/o computadores. En efecto, en la región de La Araucanía el acceso tanto a Internet como a los dispositivos muestra una de las mayores brechas por nivel socioeconómico (Ministerio de Educación, 2020).

En cualquier caso, si bien los y las docentes implementaron diversas estrategias en función de adaptar el desarrollo de la lectura a la modalidad de las clases remotas -en las escuelas donde efectivamente podían llevarse a cabo con cierta periodicidad-, un diagnóstico que todos comparten es que el **nivel de aprendizaje** en las asignaturas, así como el desarrollo de la lectura fue mucho menor a los que tradicionalmente se alcanzan en las clases presenciales. Pese a ello, es interesante constatar que de igual modo algunas profesoras creen que sus estudiantes pudieron adquirir aprendizajes **“para la vida” y autonomía**. De este modo, si por un lado, el itinerario de aprendizajes disciplinares se vio disminuido, por el otro, este grupo de docentes cree que los alumnos pudieron desarrollar más autonomía, empatía y responsabilidad. De hecho, Monereo (2021) plantea, precisamente, que la pandemia brindó la posibilidad de equilibrar las interacciones entre los docentes y los estudiantes, en términos de sensibilizarlos respecto de la importancia que poseen los aprendizajes para la vida y, así, desarrollar aprendizajes para la vida (Arrove, 2020). De acuerdo con el contexto que se ha venido describiendo, e incorporando los planteamientos de algunos estudios en materia de la educación a distancia (Medina-Gual, 2021; ONU, 2020; Unesco, 2020), se identifican claramente dos rasgos importantes en el trabajo que han llevado a cabo este grupo de docentes: 1) por una parte, dado que la disponibilidad inmediata del docente es limitada, es el estudiante quien debe ir construyendo su aprendizaje de forma autónoma; 2) por otra parte, los recursos didácticos cobran especial relevancia en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente, porque a través de ellos el docente “dialoga” con los estudiantes y a su vez el alumnado “siente” su presencia.

A su vez, en una arista complementaria, cabe mencionar que para adaptarse a las condiciones que presentaba este escenario educativo, las diversas fuentes de apoyo jugaron un rol fundamental para estos y estas docentes. En esa línea, estos análisis constatan el protagonismo de **dos fuentes de apoyo** que, dialogando entre sí, presentan alcances distintos. Por una parte, en un plano más micro, se valora el apoyo que brindó la capacidad de trabajar en equipo, entre directivos y docentes, en función de consensuar medidas y lineamientos para facilitar la continuidad del proceso educativo. Por otra parte, en lo macro, los lineamientos curriculares y, en específico, la Priorización Curricular promulgada por el Ministerio de Educación (2020a), fue uno de los apoyos que concitó la mayor evaluación positiva por parte de estos y estas docentes. Pese a la positiva evaluación de esta última medida, es necesario señalar que los análisis, constatan ostensibles matices cuando se evalúa si esta Priorización Curricular apoya el desarrollo transversal de la lectura. Al respecto, para algunos y algunas docentes sí se apoya este aspecto, mientras que otros y otras docentes señalan que faltan orientaciones en esa dirección. Bajo este enfoque, estos matices pueden estar asociados con las aproximaciones disciplinares que tienen frente a este tema. En síntesis, para dar continuidad al proceso educativo y, por tanto, al desarrollo de la lectura, se advierte que para este grupo de docentes fue clave el apoyo que representó, por un lado, la capacidad de trabajar en equipo para así consensuar acuerdos y lineamientos y; por el otro, la posibilidad de implementar la Priorización Curricular. Así, desde sus alcances particulares, pero también desde su interrelación, ambos tipos de apoyo jugaron un rol importante para aminorar algunas de las dificultades experimentadas por los y las docentes.

En relación con las características y la naturaleza de las prácticas pedagógicas de mediación lectora de **las y los profesoras/es de excelencia participantes**, fue posible observar que se manifiestan de distintas maneras y en diversas modalidades, pues hay diversas maneras de mediar la lectura exitosamente, según la asignatura, el nivel educativo, los

contextos y los particulares estilos de cada docente. Por ejemplo, hay docentes que se destacaron por sus actividades lúdicas y motivantes en torno a la lectura como Paula en Lenguaje, también otras profesoras mostraron la formulación de preguntas de alta calidad para mediar las lecturas como Yessica en Lenguaje y Gabriela en Religión y en otros casos hubo docentes que orientaron las lecturas desde un foco disciplinar como Daniela en Matemáticas. Sin embargo, hubo tres docentes que se destacaron de manera consistente en sus clases y cada una y uno tenía sus estilos específicos. Si bien Francisca, Katherine y Mauricio tienen en común presentar una considerable frecuencia de interacciones IRF y dialógicas y un predominio de preguntas abiertas e inferenciales en sus clases en línea, cada uno y una tiene énfasis y focos particulares en sus prácticas pedagógicas de mediación lectora. En concreto, Francisca, tanto en Lenguaje como Ciencias Sociales, se caracteriza por anticipar y motivar las lecturas y acercarlas a sus estudiantes, a través de su relación con conocimientos de la vida cotidiana y actual que son cercanos a sus estudiantes y lo hace mediante el uso de recursos audiovisuales como videos y mapas. Además, ella formula preguntas de alto nivel cognitivo y orienta las lecturas durante sus momentos, fomentando la lectura compartida y la reflexión. Por su parte, Katherine, al igual que Francisca, también realiza preguntas de alto nivel cognitivo, acompaña las lecturas durante sus momentos y promueve la participación y la lectura compartida de sus estudiantes, pero su foco está puesto en trabajar la lectura disciplinadamente en Lenguaje y Ciencias Sociales, para ello desarrolla el metalenguaje y los conceptos disciplinares propios de cada asignatura. Asimismo, también trabaja muy meticulosamente los textos con su alumnado, de modo de que puedan identificar sus estructuras, propósitos y componentes. Por último, Mauricio, como Katherine y Francisca, formula preguntas de alto nivel, sin embargo, debido al contexto de clases en línea, se centra principalmente en el antes y después de la lectura y su interés se plasma en, por un lado, motivar la lectura literaria, para ello muestra a su alumnado obras variadas y nuevos formatos como el manga e, incluso, presta libros y; por otro lado, él desarrolla el lenguaje disciplinar propio del análisis literario y recursos y herramientas para interpretar los textos. Con este fin, él articula debates sobre los textos literarios leídos y valora las opiniones fundamentadas de sus estudiantes.

Por último, como este contexto de enseñanza virtual por una emergencia debido a la pandemia, exigió, aunque de modo improvisado y urgente, la **digitalización de los textos** y las actividades de lectura, la lectura autónoma por parte del alumnado y el desarrollo inicial de las **multilateralidades**; cabe reflexionar sobre qué consecuencias tendrá esto en el futuro y si esta digitalización se seguirá intensificando en contextos normales de enseñanza. En particular, si consideramos que el estudiantado del sistema escolar ha presentado mayores obstáculos al leer textos digitales (Delgado & Salmerón, 2021), aunque esto también se puede deber a la falta de mediación específica y a la inexperiencia de los y las docentes en el uso de los textos en entornos digitales. Por consiguiente, será clave seguir investigando las dificultades y avances que podrán generar estos nuevos desafíos en la competencia lectora de los y las estudiantes, como en las ayudas que el profesorado ofrece. Por ejemplo, según Reimer, Smith, Andersen y Sortkær (2021), luego de extensos periodos confinamientos en Dinamarca, los y las estudiantes incrementaron sus prácticas de lectura digital, sin embargo, este incremento fue mucho menor para los grupos socioeconómicos más bajos, por lo tanto, la pandemia ha ahondado la brecha de desigualdad en este sentido. Asimismo, de acuerdo de Sixte et al. (2021), quienes estudiaron la relación entre la motivación intrínseca por la lectura y los hábitos lectores en una población española adulta durante el periodo de pandemia Covid-19, constataron que aquellos sujetos que tenían mayor motivación intrínseca hacia la lectura leían más por placer y que este hábito era un factor protector contra el estrés. Estas evidencias son reforzadas por Arizpe, Zárate, McAdam y Hirsu (2022), quienes señalan que las actividades como la lectura y escritura son refugios simbólicos y constituyen procesos terapéuticos en situaciones de emergencia,

especialmente durante la infancia. Esto nos indica la importancia de desarrollar la motivación y la lectura por placer en estudiantes del contexto escolar, especialmente en situaciones de crisis.

En conclusión, para finalizar todo este apartado, es necesario plantear algunas precisiones sobre las limitaciones y alcances de este estudio. En este sentido, cabe advertir que el conjunto de resultados obtenidos debe ser tomado con el debido resguardo y cautela, fundamentalmente, porque no es posible generalizar al resto de la población las percepciones y prácticas pedagógicas de un grupo de docentes destacados/as y de sus estudiantes. No obstante, sí se presentan insumos y antecedentes que permiten, en primer lugar, establecer un panorama y una cierta cartografía orientada a comprender la situación actual de algunas prácticas pedagógicas de mediación lectora en la región de La Araucanía en un contexto de pandemia y de educación a distancia y; por último, difundir en el campo de los estudios dedicados a la mediación de la lectura, las buenas prácticas de docentes destacados/as en la perspectiva de contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas, así como la formación docente. En este sentido, es necesario valorar estas prácticas docentes para así aprender de ellas y que puedan aportar a la política pública, con el fin de superar el enfoque del déficit que ha imperado en el ámbito de la educación (Sito & Moreno, 2021).

7. RECOMENDACIONES PRELIMINARES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Considerando los antecedentes expuestos a continuación se proponen las siguientes recomendaciones:

1) Incorporar una lista de lecturas sugeridas en el currículo de cada disciplina, en especial, en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas.

Tomando como referencia la asignatura de Lenguaje y Comunicación, donde se entrega una lista de lecturas sugeridas para complementar el itinerario formativo, se sugiere que en las otras disciplinas también se adopte esta estrategia. En concreto, dado que hoy en día la producción editorial enfocada a los niños y niñas se ha diversificado en cuanto a los temas y formatos, se presenta una oportunidad para que, desde currículo de cada disciplina, se favorezca la lectura de textos que aborden temáticas vinculadas a los contenidos de las disciplinas, pero con formatos más asociados a la multimodalidad, como por ejemplo, los libros álbum, libros interactivos o pop up, libros informativos ilustrados, atlas ilustrados, etc.

2) Formular lineamientos y orientaciones específicas para mediar las literacidades disciplinares en el currículo de asignaturas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemáticas.

Si bien hay orientaciones valorables relacionadas con la lectura, la escritura y la comunicación oral en el currículo de estas disciplinas, estas son muy generales y son las mismas en cada asignatura, por lo que reproducen el enfoque generalista de las literacidades. Por tanto, es necesario que se vuelvan más específicas para cada asignatura y que se enfoquen en sus contenidos, géneros discursivos particulares y su lenguaje disciplinar académico, con el fin de que promuevan y faciliten los aprendizajes disciplinares. Por ejemplo, se puede señalar la relevancia de caracterizar explícitamente las estructuras o propósitos de géneros discursivos específicos más frecuentes en cada asignatura y trabajar su lenguaje académico, descomponiéndolo explícitamente, para que sea comprendido por el estudiantado. Este enfoque se desarrollará más profundamente en la siguiente recomendación.

3) Instalar el enfoque de literacidades disciplinares y las multilateralidades en la formación inicial y continua del profesorado

Según los resultados de esta investigación, se vuelve imperativo formular lineamientos y orientaciones sobre literacidades disciplinares y multilateralidades en el currículum de los programas de formación inicial y continua de Pedagogía en Educación General Básica; de modo que entreguen y desarrollen herramientas en las y los docentes que les permitan implementar prácticas y actividades que faciliten a los y las estudiantes comprender los géneros discursivos y el lenguaje propio de cada ámbito y a la vez aprender los contenidos disciplinares y reflexionar sobre ellos en entornos digitales. Esto es de vital importancia dado que cada disciplina requiere conocimientos y habilidades especializados para acceder, crear, comunicar y usar el conocimiento disciplinar, lo que incluye su lectura y escritura, pues cada disciplina implica una manera de ver el mundo y, por tanto, de comunicar, leer y escribir ese conocimiento (Shanahan & Shanahan, 2012). Por ejemplo, los aportes del modelo Core Academic Language Skills Instrument (CALSI) (Meneses et al., 2018; Uccelli et al., 2020) abordan el desarrollo de una serie de habilidades a partir de la visibilización y mediación del docente de los siguientes dominios propios de los géneros discursivos de su asignatura: 1) descomposición de las expresiones densas o complejas, 2) conexión de las ideas de modo lógico, 3) rastreo de los participantes y las ideas, 4) organización del texto, 5) comprensión del metalenguaje, 6) comprensión del punto de vista del autor y 7) reconocimiento del registro académico. Esto es crítico dada la complejidad y especificidad de los géneros discursivos presentes en distintas disciplinas escolares, como mencionamos previamente (Galloway et al., 2020), lo que es aún más desafiante para profesores básicos que dictan varias asignaturas. En efecto, la implementación de este modelo ha tenido efectos positivos en el desarrollo del lenguaje académico, el mayor

desempeño comunicativo y dar más oportunidades a los estudiantes de relevar sus voces a través de las discusiones y la reflexión sobre el lenguaje (Uccelli et al., 2020). Así, este modelo se puede aplicar, enfocándolo de manera específica en el contenido, el lenguaje y tipos de géneros discursivos concretos de cada asignatura. Por ejemplo, en Matemáticas, no basta con leer el género discursivo problema matemático, es necesario caracterizar su estructura y su propósito y desempeñar su lenguaje académico.

4) Fortalecer los vínculos entre las disciplinas y la biblioteca escolar.

Como muestran algunos resultados parciales de este Informe, el uso de la biblioteca se ve limitado a nivel transversal por tres grandes obstáculos: la necesidad de una mayor coordinación entre el docente y el equipo de biblioteca, la falta de libros más atractivos y pertinentes para los estudiantes y problemas asociados a la falta de equipamiento y/o espacio en la biblioteca. En ese sentido, para afianzar la integración de las disciplinas con el quehacer de la biblioteca, se sugiere fortalecer la difusión y puesta en práctica de los materiales orientadores que ha formulado el equipo del Centro de Recursos para el Aprendizaje (Bibliotecas CRA) en esta materia. De este modo, aprovechar el potencial de este recurso educativo en función de crear una cultura lectora escolar podría ser un objetivo compartido por todas las disciplinas.

5) Elaborar un plan de desarrollo lector transversal al currículo a nivel de escuela.

En concordancia con las sugerencias previamente formuladas, los resultados obtenidos sugieren la necesidad de que las comunidades educativas implementen procesos deliberativos con todos los agentes con la finalidad de elaborar un plan de desarrollo lector a nivel institucional. Este tipo de planes -que fijan objetivos, ejes de trabajo, recursos, e instancias de evaluación- presentan una serie de beneficios para desarrollar la lectura en la escuela. Por ejemplo, integrar las disciplinas con la biblioteca; relevar tiempos y espacios para mediar la lectura en las asignaturas, incrementar en los estudiantes una actitud positiva ante la lectura y promover la construcción de hábitos lectores en torno a formar trayectorias de lectura. Por ello, se sugiere implementar talleres o jornadas formativas que, de acuerdo con los contextos y necesidades de las escuelas, puedan apoyar la construcción de estos planes de desarrollo lector. Ciertamente, existen evidencias sobre procesos de mejoramiento escolar que manifiestan que las reflexiones entre pares permiten fortalecer las comunidades escolares y optimizar la gestión institucional del currículum y la docencia (Bellei, Valenzuela, Vanni & Contreras, 2014). De este modo, estas sugerencias también se podrían trabajar de manera mancomunada entre la unidad de Bibliotecas CRA de la Unidad de Currículum y Estándares (UCE) y el programa "Leo primero".

6) Ofrecer lineamientos y herramientas para promover interacciones dialógicas para mediar la lectura y construir aprendizajes en el currículo de las asignaturas.

Dado que se ha constatado la relevancia de la práctica de la argumentación, las interacciones dialógicas de calidad y el habla exploratoria entre pares para mediar las literacidades y el aprendizaje en diversas asignaturas como Ciencias, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguaje (Alexander, 2018; Hwang, Choi, Bae & Shin, 2018; Larraín, Howe & Freire, 2018; Tanner, 2017); se hace necesario ofrecer orientaciones y herramientas, en el currículo de las asignaturas, como la discusión productiva, el diálogo socrático, la enseñanza recíproca y el círculo de la lectura (Acim, 2018; Kucan & Palincsar, 2013; Meneses, Müller, Hugo & García, 2016; Orellana, 2009), entre otros, para que el profesorado pueda implementarlas en sus clases. Así como lo plantea el Programa de Estudio Taller de Literatura en el currículo de Lengua y Literatura en Educación Media (Ministerio de Educación, 2021b). Por ejemplo, según Alexander (2008) la pedagogía dialógica se caracteriza por cinco principios: 1) es colectiva porque tanto el docente como los estudiantes dirigen las tareas de aprendizaje como grupo, 2) es recíproca dado que el profesor y el alumnado se comprometen con los demás y comparten ideas y puntos de vista alternativos, 3) entrega apoyo, pues los estudiantes pueden ofrecer ideas

confiadamente y trabajan hacia el entendimiento común, 4) es acumulativa debido a que las ideas están vinculadas en una línea coherente de indagación y 5) tiene un propósito ya que las interacciones están orientadas hacia objetivos del currículo. Asimismo, también las interacciones que se promueven deben favorecer el interpensar juntos y el habla exploratoria entre pares, acordando reglas en común para comunicarse en el aula (Mercer, 2001; Fisher, 2013). En efecto, la Priorización curricular COVID-19 de Lenguaje señala que es clave desarrollar la dimensión democrática a través del diálogo, la fundamentación de posturas y el respeto de los puntos de vista, como también fomentar el bienestar comunitario y fortalecer la formación ciudadana (Mineduc, 2020). Esta dimensión es también particularmente relevante debido a que la construcción del vínculo profesor-estudiantes, a través de las interacciones, puede desarrollar la identidad como aprendices de estos últimos y fortalecer las relaciones interpersonales, aspecto que ha sido desatendido en la formación pedagógica en Chile (Manghi, 2017). Asimismo, la importancia de construir el sentido de los textos mediante el diálogo es un aspecto central para avanzar en la formación de comunidades de lectores y sus trayectorias, según el currículo reciente de Lengua y Literatura en Educación Media (Mineduc, 2021b). En relación con la implementación de esta pedagogía dialógica en el aula, Edwards-Grove, (2014) proponen tipos de movidas pedagógica del discurso para promover el diálogo, estas son: parafrasear, repetir, razonar, añadir, ampliar, esperar y desafiar, como se describe en la siguiente tabla.

Tabla 26. Tipos de movidas pedagógicas del discurso

Movida pedagógica del discurso	Definición	Ejemplo
Parafrasear	Aclarar y encontrar sentido a la intervención de un estudiante.	<i>Entonces tú estás diciendo que...</i>
Repetir	Pedir a un estudiante que repita o reformule lo que un compañero ha dicho.	¿Puedes repetir lo que tu compañero acaba de decir con tus propias palabras?
Razonar	Solicitar explicaciones y argumentos a una intervención dada.	Razonar
Añadir	Solicitar aportar ideas en relación a lo dicho por un estudiante.	¿Alguien quiere agregar algo?
Esperar	Dar tiempo para que el estudiante elabore sus ideas e intervención.	Esperar
Ampliar	Invitar a “decir más”, a “dar evidencias” o “expresar razones”.	<i>¿Porqué? ¿Puedes desarrollar más tu idea? ¿Tienes alguna evidencia que sostenga esta idea?</i>
Desafiar	Invitar a “cuestionar puntos de vista”.	<i>¿Alguien tiene algún punto de vista diferente?</i>

7) Implementar instancias de formación sobre tecnologías para la preparación y desarrollo de clases remotas y el manejo de las multilateralidades.

Como muestra este informe, para los profesores participantes la contingencia sanitaria derivada del Covid-19 fue un episodio complejo que, entre otros aspectos, generó la necesidad de familiarizarse con otros medios, recursos, plataformas y la digitalización de los textos y la enseñanza, para seguir adelante con las clases tanto en modalidad remota como en la híbrida. En ese contexto, como el desarrollo de la lectura en las disciplinas también se ha tenido que adaptar a estas modalidades de enseñanza, sería conveniente implementar jornadas de formación en conjunto con el programa “Aula360”, cuyo objetivo sea fortalecer en los docentes el dominio de los recursos, medios, tecnologías y plataformas para mediar la lectura de forma remota.

REFERENCIAS

- Acim, R. (2018). The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice*, 8(1), 41-53.
- Alarcón, A., Castro G., M., Astudillo, P. & Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará*, 50(4), 651-662.
- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598, Doi: 10.1080/02671522.2018.1481140
- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emergent pedagogy. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 93-114). London, Reino Unido: Sage.
- Albelda-Esteban, B. (2019). Contribución de las bibliotecas escolares a la adquisición de competencias en comprensión lectora en educación primaria en España: una aproximación a partir de los datos del estudio PIRLS 2016. *Revista de Educación*, 384, 11-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-408>.
- Arias Vega, A. (04 de julio de 2021). Entrevista a Roberto Neira (PPD), Alcalde de Temuco. *El Austral Temuco*, pp. 2-3
- Arizpe, E., Zárate, M., McAdam, J. & Hirsu L. (2022). *Estrategias de mediación cultural en emergencias: lectura y escritura como refugios simbólicos*. Bogotá: Cerlalc. Recuperado de <https://cerlalc.org/publicaciones/estrategias-de-mediacion-cultural-en-emergencias-lectura-y-escritura-como-refugios-simbolicos-tomo-1/>
- Arrove, R. F. (2020). Imagining what Education can be post-covid-19. *Prospects*, 49, 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Assaf, L. C., Ralfe, L., & Steinbach, B. (2016). South African teachers learning to become writers and writing teachers: A study of generative learning. *Teaching and Teacher Education*, 56, 173- 184.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Barahona, C., Nussbaum, M., Espinosa, P., Meneses, A., Alario-Hoyos, C. & Pérez-Sanagustín, M. (2022). Transforming the learning experience in pre- service teacher training using the flipped classroom, Technology. *Pedagogy and Education*, 31(2), 1-14 DOI: 10.1080/1475939X.2022.2041476
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: CINDE McKinsey & Company.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. 2ª ed. Madrid: Akal.
- Barrio, J. L., Calleja, I. & Garrán, M. L. (2006). La lengua como vehículo para enseñar lengua. En Anna Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 55-76). Barcelona: GRAÓ.
- Bazerman, C., Dean, C., Early, J., Lunsford, K., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (eds.). (2012). *International advances in writing research: Cultures, places, measures, Perspectives on writing*. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press.
- Becerra, R. & Mayo, J. S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS- SUE3-FULLTEXT-606
- Bellei, C. Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R. & Vielma, C. (2021). The fragility of the school-in- pandemic in Chile. In Fernando Reimers (editor). *Primary and Secondary Education during Covid-19: Disruptions to Educational Opportunity During a Pandemic*. Springer Nature Switzerland.

- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Lom.
- Benevides, T. & Peterson, S. (2010). Literacy attitudes, habits and achievements of future teachers. *Journal of Education for Teaching*, 36(3), 291–302.
- Benoit, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115.
- Bisquerra, R. (coord.) (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Block, C. & Pressley, M. (2007). Best practices in teaching comprehension. In L. B. Gambrell, M. Morrow, & M. Pressley (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (3rd ed.) (pp. 220-242). New York: Guilford.
- Brunner, J. (2011). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 46(1), 17-44.
- Blum, A. M., Mason, J. M., Kim, J., & Pearson, P. D. (2020). Modeling question-answer relations: the development of the integrative inferential reasoning comic assessment. *Reading and Writing*, 33(8), 1971-2000.
- Bonilla, E. (2008). Logro académico y bibliotecas escolares: estudios cualitativos y cuantitativos. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaberría. (Eds.), *Bibliotecas y escuelas. Retos y desafíos en la sociedad del conocimiento*. (1a ed., pp. 52-76). Océano.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., & Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16 (1), 89-106. doi: <http://dx.doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1208>
- Bustos, A. V., Montenegro, C. S., Sandoval, W. L., & Melo, G. F. (2018). Creando contextos de comprensión: Rol estudiantil en las instancias de lectura en la sala de clases. *Revista Educación*, 42(2), 21-41.
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G. ., & Reyes , A. . (2022). Bienestar Docente durante la Pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para Afrontar la Angustia Psicológica. *Psykhé*, 31(1). <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Graó.
- Cazden C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann
- Cepal. (2007). Panorama social de América Latina 2007. Santiago: Cepal.
- Chambers, A. (2007). *El Ambiente de la Lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A. & Hébrard. (2000). Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 11-24.
- Chile. Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Lectura PIRLS 2016: Presentación Nacional de Resultados*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/noticias/1-4-estudiantes-chile-logran-los-mejores-resultados-estudio-internacional-lectura/>
- Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. Encuesta de comportamiento lector. Santiago: CNCA, 2014ª. Disponible en: <http://plandelectura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/04/Presentacionde-ResultadosECL2014.pdf>.

- Chile. Ministerio de Educación, CPEIP (2020). *Resultados Nacionales Evaluación Docente 2018*. Recuperado de: <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/07/Resultados-Evaluación-Docente-2019.pdf>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Casen 2015. Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad*. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN_2015_Ampliando la mirada sobre la pobreza desigualdad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN_2015_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_desigualdad.pdf)
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social. (2014). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen 2013*. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>
- CIAE, Eduinclusiva y Eduglobal. (2020). COVID-19. *Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile. La enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país*. Oficina Regional de UNESCO para América Latina. <http://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Clarence, S. & Bharuthram, S. (2015). Teaching academic reading as a disciplinary knowledge practice in higher education. *south African Journal of Higher education*, 29(2), 42-55.
- Claro, M. & Mizala, A. (Coord.). (2020). *Propuestas Educación. Trabajo interuniversitario Mesa Social 3B COVID 19*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.
- Claro, M., Salinas, Á., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S. & Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, 121, 162-174.
- Coleman, H. & Unrau, Y. A. (2005). Analyzing qualitative data. In Grinnell, R. M & Unrau, Y. A (Ed.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*. 7ª ed. New York: Oxford University Press.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96–108. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9817.00161>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Condemarín, M. (2004). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago: Andrés Bello.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Política Nacional de la Lectura y el Libro 2015-2020*. Santiago: CNCA.
- Córdova, D. (2012). El texto escolar desde una perspectiva didáctico/ pedagógica, aproximación a un análisis. *Investigación y Postgrado*, 27(1), 195-222. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872012000100008&lng=es&tlng=es.
- Corona, D. & González, J. R. (2020). Interacciones en el ecosistema educacional ante la pandemia del COVID-19: caso de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UATx. *Diálogos sobre educación*, (22), 1-19.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five approaches*. California, USA: Sage Publications.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1 (22), 137-149.
- Davison, O., Errázuriz, M. C., Fuentes, L. & Cocio, A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿Cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*, 44, 403-427. DOI: 10.29344/0717621X.44.2996

- de Koning, B. B., Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E. & van Steensel, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language*, 40(2), 172-191.
- de Mier, M. V., Amado, B. & Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé*, 24(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>
- de Sixte, R., Fajardo, I., Mañá, A., Jáñez, Á., Ramos, M., García-Serrano, M., Natalizi, F, Arfé, B. & Rosales, J. (2021). Beyond the Educational Context: Relevance of Intrinsic Reading Motivation During COVID-19 Confinement in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 703251. doi: 10.3389/fpsyg.2021.703251
- Delgado, P., & Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and instruction*, 71, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Dempsey, N. P. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qualitative sociology*, 33(3), 349-367.
- Dickinson, D., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Dos Santos, B., Scorsolini-Comin, F. y de Marchi. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141.
- Durik, A. M., Vida, M. & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382-393. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Echevarría, M. (2006). ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica*, 11 (2), 169-188.
- Edwards-Grove, C. (2014). Talk moves: A repertoire of practices for productive classroom dialogue. *Primary English Teaching Association Australia PETAA Paper*, 195, 1-12
- Elacqua, G. (2009). *The Impact of School Choice and Public Policy on Segregation: Evidence from Chile* (Working Document No. 10). Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- Elige Educar. (2020). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Reporte de Resultados*. Área de Investigación Elige Educar https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf
- Errázuriz, M. C. (2019). Desempeño escrito de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Cómo es la calidad del proceso de escritura de sus ensayos? *Lengua y Habla*, 23, 224 - 242. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/15670/21921926771>
- Errázuriz, M. C. (2017a). Teorías implícitas sobre escritura académica de estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿Inciden en el desempeño escrito? *Signo y Pensamiento*, 36(71), 34-50.
- Errázuriz, M. C. (2017b). Las tutorías de un centro de escritura como dispositivo de modelamiento de estudiantes de programas de formación inicial docente. En Natale, L. & Stagnaro D. (eds.). *Alfabetización académica: un camino para la inclusión en el nivel superior*. Los Polvorines: UNGS.
- Errázuriz, M. C. (2016). The academic writing development in the initial teacher training: Tutoring in a writing centre as a strategy for the modelling of students. *The International Journal of Literacies*, 23(3), 27-43.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomazein*, 30 (2), 217-236. DOI: 10.7764/onomazein.30.13

- Errázuriz, M. C., Davison, O., Cocio, A. & Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? *Estudios Pedagógicos*, 50(1) (en prensa).
- Errázuriz, M. C., Davison, O., Cocio, A. & Fuentes, L. (2021). Modalidades de lectura de docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus prácticas pedagógicas? *Revista ESPACIOS*, 42(01), 215-233.
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. & Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015350>
- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista Signos*, 53(103), 419-448. DOI: 10.4067/S0718-09342020000200419
- Errázuriz, M. C., Becerra, R. Aguilar, P. Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI (164), 28-46, en: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-164-perfiles-lectores-de-profesores-de-escuelas-publicas-de-la-araucania-chile-una-construccion-de-sus-concepciones-sobre-la-lectura.pdf>
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O. & Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes. Informe final FONIDE N° FX11619*. Santiago: Mineduc.
- Errázuriz, M. C. & Fuentes, L. (2012). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta de intervención en Alfabetización Académica en primer año de Pedagogía General Básica en la Sede Villarrica de la UC. *Onomazein*, 25(1) 287 – 313.
- Esteban-Guitart, M. E. & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 25(2), 189-211.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en Educación Superior: Un Desafío Mundial*. Los Polvorines: UNGS.
- Ferreyro, J. & Stramiello, C. I. (2008). El docente: el desafío de construir/se en sujeto lector. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4(45), 1-7.
- Fisher, R. (2013). *El diálogo creativo en el aula. Hablar para pesar en el aula*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flotts, M. P. & Abarzúa, A. (2001). El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González & Y. Sun, *La evaluación docente en Chile* (pp. 35-62). Santiago: MIDE UC.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Foorman, B. R., & Schatschneider, C. (2003). Measuring teaching practice during reading/ language arts instruction and its relation to student achievement. In S. Caughn & K. L. Briggs (Eds.), *Reading in the classroom: systems for observation of teaching and learning* (pp. 1–30). Baltimore, MD: Brookes Publishing. ^[1]_[5]
- Fuentes, I., Donoso, E. & Iturra, C. (2021). Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, 37(1), 9-27.
- Fuentes, L., Errázuriz, M. C., Davison, O. A., & Cocio, A. (2019). Validación de una Encuesta de Actitudes de Lectura en estudiantes de Educación Básica. *Literatura y lingüística*, (39), 225-250.
- Fundación Chile, CircularHR y EducarChile. (2020). *Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: Una mirada a partir de la realidad Covid-19*. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>

- Galloway, E. P., Qin, W., Uccelli, P. & Barr, C. D. (2020). The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: investigating the role of core academic language skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*, 33(1), 13-44.
- Gálvez, R. (16 de agosto de 2021). Las dispares cifras de la presencialidad en los municipios: El 08% de los colegios de Aysén volvió a las aulas y en la Araucanía solo el 14%. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/earlyaccess/noticia/las-dispares-cifras-de-la-presencialidad-en-los-municipios-el-98-de-los-colegios-de-aysen-volvio-a-las-aulas-y-en-la-araucania-solo-el-14/DSMJUYLNINGHDB7MYZXNT3IXPE/>
- García-Rodicio, H., Izquierdo-Magaldi, B., Fernández-Gutiérrez, A. & Villalón, R. (2015), ¿Importa la actitud hacia la lectura a la hora de comprender un texto? En *3rd International Congress of Educational Sciences and Development*, San Sebastián, España.
- Gelber, D. (2017). *Documento de Trabajo N°6. Mis Lecturas Diarias y valoración de la lectura en Enseñanza Media*. Santiago: Mineduc.
- Gil, L., Delgado, P., Vargas, C., Vergara, M. y Salmerón, L. (2020). La lectura en pantalla en las aulas. *Revista Textos*, 89. <https://www.grao.com/es/producto/la-lectura-en-pantalla-en-las-aulas-tx08998462>
- Goikoetxea, E. & Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. Doi: 10.5944/educXX1.18.1.12334
- Goode, S., Willis, R. A., Wolf, J. R., & Harris, A. L. (2007). Enhancing IS education with flexible teaching and learning. *Journal of Information Systems Education*, 18(3), 297–302
- González, N., Moll, L. C. & Amanti, C. (Eds.) (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 119-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- González, M. G., & Schlaack, N. (2021). Teaching during a Pandemic: Elementary Candidates' Experiences with Engagement in Distance Education. *IAFOR Journal of Education*, 9(4), 7-22.
- Grinell, R. (1997). *Social work research & evaluation: Quantitative and qualitative approaches*, 5. ed. Illinois: Peacock Publishers.
- Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 282-313.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In Lance T. Izumi & Williamson M. Evers (eds.), *Teacher quality*, 1-12. Stanford CA: Hoover Press. Recuperado de <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202002%20Teacher%20Quality.pdf>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20-30.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México: McGraw Hill.
- Hernández-Silva, C. & Tecpan Flores, S. (2017). Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 193-204
- Hinojosa J. E., Luna L., Claro M., Labbé C., Matamala C. & Mellado C. (2021). La crisis COVID-19: Oportunidades para la enseñanza y aprendizaje en contextos digitales (Debates de Justicia Educacional, N° 11). Santiago: Centro

- Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.uc.cl/wp-content/uploads/2021/09/debates-n11.pdf>
- Hoffman, J. L. (2011). Co-constructing meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *The Reading Teacher* 65(3), 183-94. Doi:10.1002/TRTR.01025
- Hwang, J., Choi, K. M., Bae, Y. & Shin, D. H. (2018). Do teachers' instructional practices moderate equity in mathematical and scientific literacy?: An investigation of the PISA 2012 and 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 25-45.
- Instituto Nacional de Estadísticas, Dirección Regional de La Araucanía. (2013). *Compendio estadístico regional la Araucanía Informe Anual 2013*. Santiago, Chile.
- Iturra, C. (2014). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Educational Psychology*, 19(2), 113-122.
- Iturra, C., Donoso, E. y Fuentes Román, I. (2019). La práctica pedagógica en la fase antes de la lectura en clases de comprensión de textos en enseñanza media. *Literatura y lingüística*, (40), 228-249. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2077>
- Kintsch W. & Kintsch, E. (2005). Comprehension. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kucan, L. & Palincsar, A. (2013). *Comprehension instruction through text-based discussion*. Newark, DE: International Reading Association.
- Larraín, A., Howe, C. & Freire, P (2018). 'More is not necessarily better': curriculum materials support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science & Technological Education*, 36(3), 282-301, DOI: 10.1080/02635143.2017.1408581
- Larraín, A., Howe, C., & Cerda, J. (2014). Argumentación en Enseñanza en Clase Completa y Aprendizaje de Ciencias. *Psykhé*, 23(2), 1-15.
- Larraín, A. & Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 133-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009>
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M. & Montt, M. (2021). Impacto de la Pandemia por COVID-19 en la Salud Mental de Preescolares y Escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia*, 32(1), 12-21. <http://miayelenmontessori.cl/wp-content/uploads/2021/05/SALUD-MENTAL-INFANTIL-DURANTE-LA-PANDEMIA-2-1.pdf>
- Latorre, M. (2014). *Estudio Mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° básico*. Santiago: Mineduc.
- Libertad y Desarrollo. (2019). *Minuta análisis Ley de Presupuestos 2019 Ministerio de Educación partida 9*. Recuperado de: https://lyd.org/wp-content/uploads/2018/10/Partida-9_LP2019_MINEDUC-vfinal.pdf
- Lillis, T. (2001). *Student Writing. Access, Regulation, Desire*. Londres: Routledge.
- Linnakyla, P., Malin, A. & Tauben, K. (2004). Factors behind low reading literacy achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(3), 231-249.
- Liston, D., Borko, H. & Withcomb, J. (2008). The teacher educator's role in enhancing teacher quality. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 111-116.
- Llopert, M. & Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161, DOI: 10.1080/00220272.2016.1247913
- Lluch, G. & Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar. El plan de lectura*. Barcelona: Octaedro.

- Lockwood, M. (2011). *Promover el placer de leer en la Educación Primaria*. Madrid: Morata.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32, 199–214. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Logan, S. & Johnston, R. S. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review*, 62, 175–187. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911003637006>
- Lopera, S. A. (2021). An Online English Teaching Experience during Covid-19 Pandemic: Preliminary Findings. *Lingüística y Literatura*, 42(80), 203-220.
- Lordán, E., Solé, I., & Beltran, F. S. (2015). Development and initial validation of a questionnaire to assess the reading beliefs of undergraduate students: the Cuestionario de Creencias sobre la Lectura. *Journal of Research in Reading* 40(1), 37-56.
- McGeown, S., Norgate, R. & Warhurst, A. (2012). Exploring intrinsic and extrinsic reading motivation among very good and very poor readers. *Educational Research*, 54(3), 309-322.
- McKenna, M. C., & Kear, D.J. (1990). Measuring attitude toward read: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 934-956.
- McKirby, P. (2021). Do primary school libraries affect teenagers' attitudes towards leisure reading? *IFLA Journal*, 1-11. Doi: 10.1177/0340035220983359
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68.
- Manghi, D. (Ed.). (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Manzi, J. & García, M. R. (Ed.) (2016). *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Santiago: Ediciones UC.
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., & Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, (46), 20-52.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Castells, N., Cuevas, I. & González-Lamas, J. (2017). Perfiles de creencias epistemológicas sobre la lectura y su papel en la comprensión de textos múltiples. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(39), 226-252.
- Medlock, C. (2017). Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teacher's close reading strategies. *Literacy*, 0 (0).
- Medina-Gual, L. Chao, X., Garduño, E., González-Videgaray, M., Baptista, M., Montes, L., Medina, L., Rivera, M., Acosta, H. (2021). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Ciudad de México: Fundación SM.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41(4), 245–26.

- Mekis, C. (2016). *La formación del lector escolar: oportunidades desde el entorno familiar, educacional, cultural y social*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Mekis, C. & Anwandter, C. (2019). *Bibliotecas escolares para el siglo XXI. Desarrollo de comunidades de lectura*. Madrid: Narcea.
- Meneses, A., Hugo, E., Montenegro, M., Valenzuela, A. & Ruiz, M. (2018). Explicaciones científicas: propuestas para la enseñanza del lenguaje académico. *Boletín de Lingüística* 30, 49-50, 134-157.
- Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. & Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247. Doi:10.1002/rrq.192
- Meneses, A., Müller, M., Hugo, E. & García, Á. (2016). Discusión productiva para la comprensión de textos: habilidades y conocimientos específicos en la formación inicial de profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 87-106.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Planeta (GBS).
- Mercer, N. (2010). The analysis of the classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Merga, M. & Mason, S. (2019). Building a school reading culture: Teacher librarians' perceptions of enabling and constraining factors. *Australian Journal of Education*, 63(2), 173-189. Doi: 10.1177/0004944119844544
- Merisuo-Storm, T., & Soininen, M. (2012). Young boys' opinions about reading, literacy lessons and their reading competence. *ICERI2012 Proceedings* (pp. 4109-4118). Madrid: IATED.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2016). *Resultados Encuesta CASEN 2015*. Santiago: MIDESO.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2021a). Informe de resultados Encuestas de percepción de la lectura en estudiantes de 7° año Básico a 4° año Medio y en docentes de Lengua y Literatura. Santiago: Mineduc. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/10/Encuesta-de-Percepción-de-la-Lectura-y-Lineamientos-Pedagógicos-24-10-2021.pdf>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2021b). *Programa de Estudio Taller de Literatura 3° y 4° Medio*. Santiago: Mineduc. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140130_programa_feb_2021_final_s_disegno.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Priorización curricular Covid-19 Lenguaje y Comunicación, Lengua y Literatura*. Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación, División de Educación General. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2018, diciembre). *Decreto Supremo 67 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Santiago de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Ministerio de Educación. (2016). *Estadísticas de la Educación 2015*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Esquema de registro bases Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) 2014-2015*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares 2012. Lenguaje y Comunicación Educación Básica*. Santiago: Mineduc.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992) Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132-141.
- Monereo, C. (2021). Introducción. La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. En Medina-Gual, L. Chao, X., Garduño, E., González-Videgaray, M., Baptista, M., Montes, L.,

- Medina, L., Rivera, M., ... Acosta, H. (2021). *Educación en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional*. Ciudad de México: Fundación SM.
- Montes, G. (2006). *La Gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>
- Morrison, T. G., Jacobs, J. & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended practices in their classroom? *Reading Research and Instruction*, 38, 81–100.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munita, F. & Bustamante, P. (2019). 'Somos un ejemplo de biblioteca': El caso de una biblioteca escolar exitosa. *El profesional de la información*, 28(6), 1-11. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.nov.12>
- Muñoz, C., Munita, F., Valenzuela, J. & Riquelme, E. (2018). Profesores que leen y enseñan a leer: El lugar de la lectura durante la formación. *Revista ESPACIOS*, 39(40), 32-42.
- Muñoz, C., Valenzuela, J., Avendaño, C., & Núñez, C. (2016). Mejora en la motivación por la Lectura Académica: la mirada de estudiantes motivados. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15(1), 52-68.
- Murphy, V. L., Coiro, J. & Kiili, C. (2019). Exploring patterns in student dialogue while using a digital platform designed to support online inquiry. *Journal of Interactive Media in Education*, 2019(1), 1-13.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, 101(3), 740-764.
- Muthuprasad, T, Aiswaryab, S., Adityaa, K.S. & Jhaa, G. K. (2021). Students' perception and preference for online education in India during covid-19 pandemic. *Social Sciences y Humanities Open*, 3(1). DOI: 10.2139/ssrn.3596056.
- OECD. (2016). *PISA 2015. Results (Volume I), excellence and equity in education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Resultados PISA 2012 en foco: Lo que el alumnado sabe a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- ONU. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Orealc-Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Orealc-Unesco.
- Orellana, P. (2009). El desarrollo de las habilidades de argumentación en discusiones literarias en salas de clases: una revisión de la literatura. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 14, 39-56.
- Orellana, P. & Baldwin, P. (2018). Reading Motivation and Achievement Among Chilean Boys and Girls in Grades 3, 4, and 5: An Exploration of Results and Pedagogical Implications. In *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls* (pp. 115-133). Cham: Springer.
- Parisi-Moreno, V., Selfa, M., & Llonch-Molina, N. (2020). Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica (2010-2019). *Ocnos*, 19(1), 32-42.doi: <https://doi.org/10.18239/ocnos.2020.19.1.2152>
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pérez-Kauschus, G. (2015). *El rol de las Bibliotecas escolares CRA en el sistema educativo chileno: descripción, desafíos y recomendaciones para su mayor efectividad en el incremento de oportunidades educativas* [Tesis de Magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/138724>

- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33, 335–355.
- PNUD. (2017). *DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores, recuperado de www.desiguales.org
- Polgar, S. & Thomas, S. (2000). *Questionnaire design. Introduction to research in the health sciences*. Edinburgh, London, New York, Philadelphia, St. Louis, Sydney, Toronto: Churchill Livingstone: 107-112.
- Pozo, J. I., Pérez Echeverría, P., Cabellos, B. & Sánchez, D.L. (2021). Teaching and Learning in Times of covid-19: Uses of Digital Technologies During School Lockdowns. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.656776>.
- Pozo, J. I. & Rodrigo, M. J. (2001). Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407-423.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y de La Cruz, M. (eds.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, Barcelona: Graó
- Preiss, D. D., Calcagni, E., Espinoza, A. M., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramirez, F. & Volante, P. (2014). Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile. *Psyche*, 23(2), 1-12.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 100568.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 11-26.
- Rojas, S., Meneses, A. & Sánchez, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1-21. Doi: 10.1080/09500693.2019.1641855
- Rosenblatt, L. M. (1985). Viewpoints: Transaction versus interaction: A terminological rescue operation. *Research in the Teaching of English*, 96-107.
- Ruiz, M. (2009). *Evaluación de lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
- Ryan, A., & Tilbury, D. (2013). *Flexible pedagogies: New pedagogical ideas*. York, England: The Higher Education Academy. Recuperado de https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/TEL_report_0.pdf
- Saadati, F., Giaconi, V., Chandia, E., Fuenzalida, N. & Rodríguez Donoso, M. (2021). Creencias y prácticas sobre enseñar con tecnología: Un estudio a docentes chilenos en pandemia. *Serie Foco en Educación*, 35. <http://listasciae.uchile.cl/lists/lt.php?id=f08GDQEKWwFKUg4JSgUCALIACw>
- Sánchez, E, García, R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. & Pérez, J. R. G. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2), 1-17.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369–385. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/rrq.52>.

- Schleppegrell, M. J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 139-159, Doi: 10.1080/10573560601158461
- Schraw, G, & Bruning, R. (1999). How implicit models of reading affect motivation to read and Reading engagement. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 281-302.
- Selber, S. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Serna, M., Rodríguez, A. & Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de educación primaria. *Ocnos*, 16(1), 18-49. https://revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2017.16.1.1205
https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.
- Shanahan, T. & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: rethinking content-area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Sito, L. & Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26. Doi:[10.14483/22486798.16747](https://doi.org/10.14483/22486798.16747)
- Slavin, R., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1465. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Solé, I. (2008). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Street, J. C., & Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne & M. Briggs (Eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics* (pp. 72-86). Londres: Routledge.
- Stutz, F., Schaffner, E. & Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. & Carrasco, D. (2001). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile.
- Susperreguy, M. I., Mendive, S., Strasser, K. & Lissi, M. R. (2007). Creencias y prácticas de literacidad en familias chilenas con distintos niveles educativos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 239-251.
- Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.
- Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417.
- The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Ed.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). London: Routledge.
- Tolchinsky, L. & Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Uccelli, P., Phillips Galloway, E., Aguilar, G. & Allen, M. (2020). Amplifying and affirming students' voices through CALS-informed instruction. *Theory into Practice*, 59(1), 75-88.
- Unesco (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes*. Montevideo: ONU.
- Unesco. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Unesco.
- Unesco. (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing education statistics across the world*. Montreal: Unesco.

- Valdivia, A. (2021). Aprendizaje en las redes sociales: literacidades vernaculares y académicas en la producción digital de jóvenes escolares. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2), 1-17. doi: 10.7764/PEL.58.2.2021.8
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. & Ríos, D. (2014). Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The Case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.
- Valenzuela, J. P., Vera, G. & Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000–2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39.
- Vásquez, C. & Alsina, Á. (2017). Lenguaje probabilístico: un camino para el desarrollo de la alfabetización probabilística. Un estudio de caso en el aula de Educación Primaria. *Boletim de Educação Matemática*, 31(57), 454-478.
- Vidal-Moscoso, D. & Manríquez-López, L. (2016). El docente universitario como mediador de la comprensión lectora en universitarios. *Revista de la Educación Superior*, XLV (177), 95-118.
- Villalón, R., Merisuo-Storm, T., Izquierdo-Magaldi, B., Melero, A. & Soininen, M. (2016), Reading attitudes and text comprehension of Finnish and Spanish pupils: a comparative study. *Conference of the EARLI SIG 2 Comprehension of Text and Graphics*. Geneva, Switzerland.
- Villalta, M. A. (2017). Conversación en la sala de clase. conocimiento y logro escolar. *Perspectiva Educativa*, 56(3), 25-49.
- Villalta, M. A., Assael, C. & Baeza, A. (2018). Conversación y mediación del aprendizaje en aulas de diversos contextos socioculturales. *Perfiles Educativos*, XI (160), 101-119
- Wells, G. & Barberán, S. (2001). *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.
- Winocur, R. (2015). Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios. En N. García Canclini, V. Gerber, A. López, E. Nivón, C. Pérez, C. Pinochet & R. Winocur, *Hacia una antropología de los lectores*. Ciudad de México: Paidós.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Cerrillo, P. C. (2004). El valor de la lectura: un análisis de la imagen social del lector. En E. Martos & T. Rösing (Eds.), *Prácticas de Lectura y escritura* (pp. 115-136). Brasil: Editora Universitaria.
- Zanotto, M. (2016). Comprensión lectora y aprendizaje de textos académicos: hacia una lectura estratégica en el campo de las ciencias sociales. En G. Bañales, M. Castelló y N. Vega (Coords.) *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Fundación SM, CEIDEA, Consejo Puebla de Lectura, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Zavala, V. (2011). La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, 1, 52-66.

ANEXOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PROFESORES MINEDUC FONIDE FON1900019

Título investigación: *Prácticas pedagógicas de desarrollo lector de docentes de excelencia en distintas disciplinas: Una cartografía en escuelas básicas de La Araucanía*

Duración: 60 minutos aprox.

I. Sugerencias para conducir la entrevista semiestructurada:

- Mantén una posición neutral.
- Mantén un ritmo pausado durante las interacciones.
- Pide al entrevistado ampliar sus intervenciones para aclarar el significado.
- Sugiere al entrevistado profundizar una idea cuando esta sea interesante, revele nueva información o esté implícita.
- Regula que el entrevistado prosiga con el tema de la investigación y no se desvíe de este innecesariamente.
- Reformula haciendo síntesis parciales y anótalas.
- Provoca ideas complementarias.
- Solicita que se definan palabras que puedan ser claves.
- Vigila y controla tus propias reacciones ante los comentarios del entrevistado.
- Para crear un mejor clima, asiente e interactúa con expresiones como “entiendo”, “ya veo” a modo de que el entrevistado se sienta escuchado.
- En entrevistas en línea, envía y muestra el consentimiento informado en GoogleForms, graba el video y audio de la entrevista a través de la plataforma (Zoom) y una grabadora digital. Si el participante lo solicita, solo graba el audio:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSepojfkgz8o9DtJZSubErQHoyOGKc5q_zzvK9FPxyfjKpfRFA/viewform?fbzx=-5766143409777558059

II. Temas a abordar:

- Prácticas pedagógicas de excelencia.
- Prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura.
- Mediación de la lectura en el aula escolar.
- Desarrollo de la lectura en las disciplinas.
- Relevancia de la lectura y su fomento en las disciplinas.
- Dificultades de la enseñanza de la lectura presencialmente y a distancia.
- Mediación de la lectura en línea en contexto de emergencia sanitaria.

III. Guion

- 1) Bienvenida.
- 2) Aprobación para la grabación de la entrevista:
 - Usar la **grabadora** de audio.
 - Solicitar la firma del **consentimiento informado** en papel o en línea según corresponda (el participante entiende que su nombre no será utilizado de ningún modo y que no se revelará información alguna que deleve su identidad).

- Informar al participante que en cualquier momento de la entrevista puede apagarse la grabadora si así lo desea.
- 3) Presentación del entrevistador y del entrevistado y divulgación del objetivo del proyecto y de la actividad:
Analizar las prácticas pedagógicas de desarrollo de la lectura en distintas disciplinas de profesores de excelencia de educación básica, para reconocer sus principales características, considerando las perspectivas de docentes y estudiantes, y difundir sus buenas prácticas docentes con el fin de aportar tanto a favorecer la calidad de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos como a retroalimentar la formación docente.
- 4) Preguntar **datos**: años de experiencia, miembro pueblo originario, cursos y área en que enseña, título y universidad, mención, postgrado o postítulo y universidad.

IV. Preguntas a realizar

Prácticas presenciales

- 1) ¿Qué prácticas pedagógicas o actividades de enseñanza de su docencia en la(s) asignatura(s) que enseña considera destacadas? ¿Por qué? (pregunta para acceder inicialmente a las prácticas docentes destacadas en general)
- 2) Al momento de trabajar con la lectura en su(s) asignatura(s), ¿cómo media la lectura con sus estudiantes? / Cuando en su clase se trabaja con un texto, ¿qué estrategias utiliza para mediar la lectura con sus estudiantes? (si al entrevistado le cuesta responder, podemos compartir una estrategia que nosotros como profesores realizamos en nuestras clases)
- 3) ¿En general, cómo construye y discute la comprensión de los textos con sus estudiantes en el aula escolar? (profundización de pregunta anterior, concepciones, profesor como lector)
- 4) A partir de las estrategias mencionadas previamente, ¿qué actividad(es) concreta(s) de mediación de la lectura que usted ha llevado cabo en su(s) asignatura(s) en clases presenciales nos podría compartir? (indagar sobre cómo surgió la actividad, si desde su experiencia, la colaboración con colegas, alguna instancia de formación, etc.).
- 5) ¿Cuál cree que es la relevancia de la comprensión de textos en el logro de los aprendizajes en su(s) asignatura(s)?
- 6) De las actividades que usted utiliza para mediar la lectura en su(s) asignatura(s), ¿cuál o cuáles cree que a sus estudiantes le motivan más?, ¿por qué? ¿Cómo los estudiantes participan sugiriendo temas, textos, actividades o autores para ser abordados en su(s) asignatura(s)?
- 7) De acuerdo con su experiencia docente, ¿qué dificultades específicas asociadas a la lectura usted identifica en sus estudiantes? (por ejemplo: tipo de texto, comprensión del contenido, vocabulario, identificación de ideas principales y secundarias, reconocimiento de la estructura del texto, inferir información implícita, comprender información multimodal: gráficos, infografías, tablas, etc.) ¿Cómo las aborda?
- 8) De acuerdo con su experiencia docente, ¿qué fortalezas identifica en sus estudiantes como lectores? (indagar en prácticas de lectura vernacular).

Prácticas a distancia

- 9) En el contexto de la educación a distancia, ¿qué estrategias utiliza para mediar la lectura con sus estudiantes?, ¿qué dificultades ha tenido y cómo las ha abordado y resuelto?, ¿qué estrategias útiles mantendría en sus prácticas presenciales?
- 10) ¿Qué apoyos ha recibido del Mineduc y de su escuela para desarrollar sus clases a distancia?, ¿qué plataformas de comunicación, herramientas en línea y sitios web ha utilizado para desarrollar la lectura en sus estudiantes? (indagar también en la colaboración con colegas)
- 11) ¿Cuánto cree que han aprendido sus estudiantes en este periodo de enseñanza remota? ¿cómo han desarrollado la lectura en su(s) asignatura(s)?

Prácticas institucionales

- 12) Para el objetivo de desarrollar la lectura, ¿qué tipo de lineamientos a nivel de toda la escuela o trabajo en equipo, se promueve para avanzar en ese objetivo?
- 13) ¿De qué modo utiliza la biblioteca escolar de su escuela?, ¿existe una colaboración entre el equipo de biblioteca y usted?, ¿qué importancia le asigna usted a la biblioteca escolar para el trabajo con su(s) asignatura(s)?
- 14) ¿Cómo las Bases Curriculares y/o la priorización curricular entregan o no orientaciones precisas y útiles para mediar la lectura en su(s) asignatura(s)?

FONIDE 1900019 2021

Grupo de discusión sobre la lectura para aplicar a niños y niñas de 3º a 8º Básico

Objetivo: Conocer las percepciones de los y las estudiantes respecto de las prácticas pedagógicas de desarrollo y mediación de la lectura disciplinar.

Pregunta de investigación: ¿Qué percepciones presentan lo y las estudiantes sobre las practicas docentes de desarrollo y mediación de la lectura?

Instrucciones

- Los estímulos serán fotografías (liberadas de Google) de situaciones de lectura en la escuela, ya que si hay mala conexión los videos pueden no verse o escucharse adecuadamente.
- Grabar en la plataforma de videoconferencia o en Quick Time como grabación de video de pantalla o en grabadora digital.
- Como en los grupos focales, la idea es que de uno a tres estudiantes respondan y que a partir de esas respuestas se genere un diálogo, si es posible. También el/la moderador(a) del equipo, puede ir orientando y recordando respuestas contrarias o afines para fomentar el diálogo.
- Indagar con cada profesor(a) si podemos hacer el grupo de discusión con ellos o solo son los/las niños/as (esto último es menos probable). Si el/la profesor(a) está presente, pedirle que modere para que los niños/as

participen y ojalá todos/as tengan a posibilidad de hablar, ya que los/las conoce. Los/las estudiantes pueden levantar la mano de la plataforma o el método que el docente determine.

- Dar tiempo en cada pregunta para que la piensen (1 minuto aprox.)
- Duración: de 40 a 45 minutos aprox.
- Número de estudiantes: de 6 a 12 aprox. (si es posible, si no se puede realizar con el curso).
- Se les dirá a los estudiantes: Por favor, respondan y comenten oralmente con sus compañeros/as las siguientes preguntas, a partir de la observación de las imágenes que presentaremos. Mostraremos la pregunta N° 1 y luego, las imágenes para comentarlas y, así seguiremos con las demás preguntas y sus imágenes. Recodarles que se lee en todas las asignaturas.

Formular la primera pregunta y mostrar las imágenes en el ppt y volver a preguntar para que los estudiantes vayan comentando sobre ellas en cada dimensión.

1. Actividades de lectura con el/la profesor(a)

- Formular pregunta 1: De las actividades de lectura que han realizado con sus profesores/ras en clases presenciales y en línea, ¿cuál o cuáles les han gustado más? ¿Porqué?
- Ir describiendo breve y objetivamente cada imagen que se va mostrando:

Foto 1: profesor(a) leyendo en voz alta (el profesor lee en voz alta a sus estudiantes).

Foto 2: lectura en círculo (lectura compartida grupal en círculo, van leyendo por turnos).

Fotos 3 y 4: secuencia de interacción (interacción sobre la lectura, profesora formula preguntas y los estudiantes participan y comentan).

Fotos 5: lectura libre (los estudiantes eligen un libro y leen en el lugar que prefieran en la sala).

Foto 6: clase tradicional (leen en una sala organizada espacialmente en donde los estudiantes están sentados en línea frente a la profesora).

Foto 7: lectura del estudiante con el profesor(a) (el estudiante lee un texto con el profesor(a) y este lo va guiando en el proceso de lectura).

Foto 8: Lectura con pares (lectura grupal de un texto con uno o dos compañeros/as de curso para comentarlo).

Foto 9: lectura en clase en línea (leen pantalla con profesor(a) y compañeros cuando tienen clases en línea, lectura de cómic).

Foto 10: Kamishibai (profesor(a) lee un texto en voz alta mostrando sus ilustraciones a través de un Kamishibai).

- Repetir pregunta 1 y dar tiempo para que comenten: De las actividades de lectura que han realizado con sus profesores/ras en clases presenciales y en línea, ¿cuál o cuáles les han gustado más? ¿Porqué? (dar ejemplos de imágenes si no responden).

- Formular pregunta 2 y dar tiempo para que comenten: De qué maneras sus profesores/as les ayudan a comprender mejor los textos? (por ejemplo: explica vocabulario, leemos juntos, me ayuda a leer, me explica estrategias, me da ejemplos, me muestra imágenes o videos, me cuenta sobre el/la autor(a) o su contexto, hace preguntas a mis compañeros/as, me ayuda a descubrir la respuesta por mí mismo/a través de otras preguntas, etc.).
- Formular pregunta 3 y dar tiempo para que comenten: ¿Tienen la oportunidad de comentar con sus profesoras/es y sus compañeros/as las lecturas que realizan en clases?, ¿cómo lo hacen? (por ejemplo, preguntas uno a uno, hay debate, o pueden intervenir, los compañeros/as pueden responderles a sus pares, etc.).
- Fomentar el comentario de los estudiantes después de cada pregunta y profundizar si es necesario.

2. Lugares de lectura

- Formular pregunta 4: ¿En qué lugares de la escuela les gusta que se desarrollen las actividades de lectura? ¿por qué?
- Ir describiendo breve y objetivamente cada imagen que se va mostrando:

Foto 11: lectura en la sala de clases

Foto 12 y 13: lectura en la biblioteca de la escuela.

Fotos 14 y 15: lectura en patio (leyendo en el patio de la escuela).

- Repetir pregunta 4: ¿En qué lugares de la escuela les gusta que se desarrollen las actividades de lectura? ¿por qué?
- Fomentar el comentario de los estudiantes después de cada pregunta y profundizar si es necesario.

3. Tipos de textos y géneros discursivos

- Formular pregunta 5: De los textos que han leído en sus clases presenciales y en línea, ¿cuál o cuáles les han gustado más? ¿Por qué? (pueden ser tipos de textos o ejemplos concretos).
- Ir describiendo breve y objetivamente cada imagen que se va mostrando:

Foto 16: lectura en clase en línea de texto informativo de Ciencias Sociales.

Fotos 17, 18, 19 y 20: lectura de textos multimodales (lectura de texto con imágenes como cómics (17), manga (18), libros pop up (19), organizadores gráficos (20) u otros como afiches y gráficos, etc.).

Fotos 20 y 22: lectura en dispositivos digitales (lectura de textos digitales o en dispositivos tecnológicos como computadores, tablet, celulares, etc.).

- Repetir pregunta 5: De los textos que han leído en sus clases presenciales y en línea, ¿cuál o cuáles les han gustado más? ¿Por qué? (pueden ser tipos de textos o ejemplos concretos).
- Formular pregunta 6: ¿Los textos de qué asignatura(s) les gusta más leer?, ¿en qué asignatura(s) les gusta más leer?, ¿por qué? (En Matemáticas, Lenguaje, Ciencias, Sociales, Ciencias o Inglés, etc., indagar si se puede si es por el/la profesor(a) o la asignatura y sus textos).
- Fomentar el comentario de los estudiantes después de cada pregunta y profundizar si es necesario.

4. Síntesis final

- Mostrar collage final.
- Formular pregunta 7: Por último, cuando leen un texto en la clase, ¿cuál o cuáles de estas situaciones que vimos en las fotografías u otras similares les gustan más? ¿Por qué?
- Fomentar el comentario de los estudiantes después de cada pregunta y profundizar si es necesario.

ENCUESTA DE ACTITUDES HACIA LA LECTURA Y LA ESCRITURA
ENCUESTA PARA ESTUDIANTES DE 3º a 8º BÁSICO





Nombre: _____

Fecha: _____





Curso: _____

Escuela: _____





Te queremos pedir tu opinión sobre diferentes cosas relacionadas con la lectura y la escritura. Aquí abajo verás cuatro ositos con cuatro caras distintas. Tienes que elegir la cara que mejor coincida con tu opinión sobre lo que te vamos a ir preguntando, marcándola con una cruz (x).

Si TE ENCANTA HACER lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si TE GUSTA HACER lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si NO TE GUSTA HACER lo que te preguntamos, marca esta cara.	Si ODIAS HACER lo que te preguntamos, marca esta cara.
			





1. ¿Te gusta leer?

			
---	---	---	--

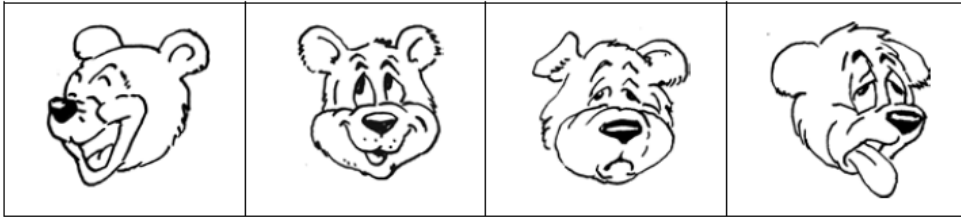
2. ¿Te gusta escribir?

			
---	---	---	--

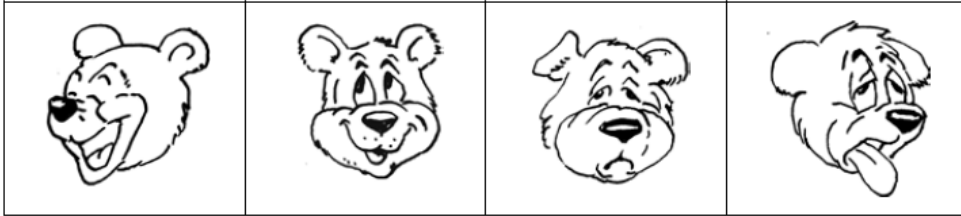
3. ¿Te gusta leer cómics y/o historietas?

			
---	---	---	--

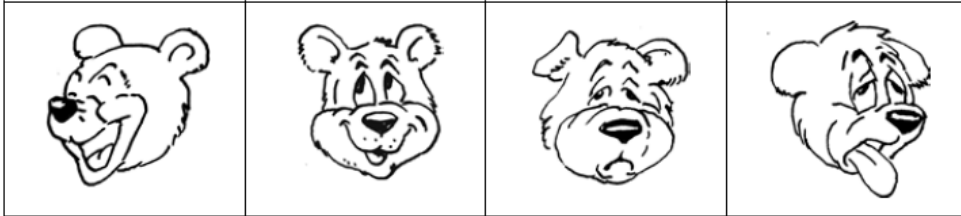
4. ¿Te gusta que te regalen libros?



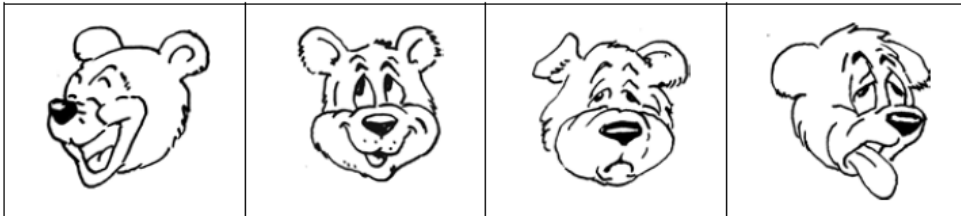
5. ¿Te gusta que te lean en voz alta?



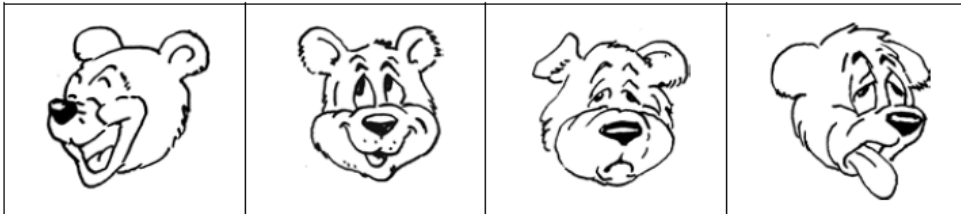
6. ¿Te gusta leer cuentos?



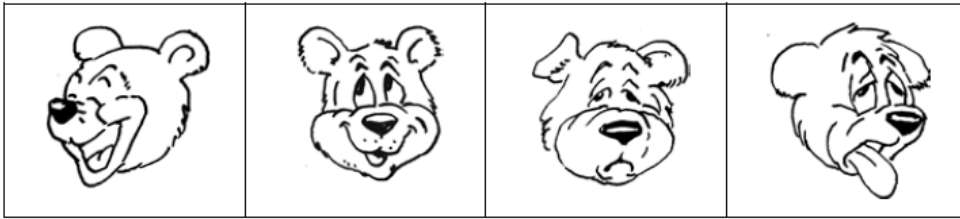
7. ¿Te gusta leer libros o textos que digan cómo son las cosas: animales, deportes, lugares, personas, hechos que han ocurrido, etc.?



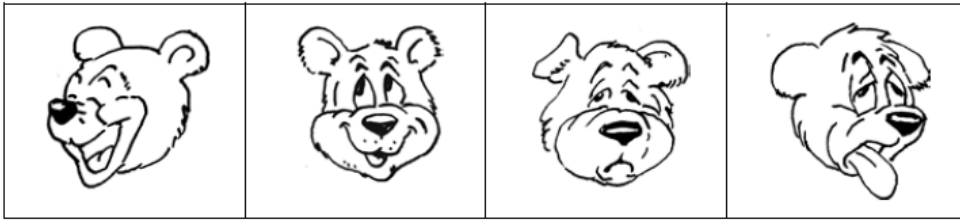
8. ¿Te gusta ir a la biblioteca de tu escuela o de tu comuna?



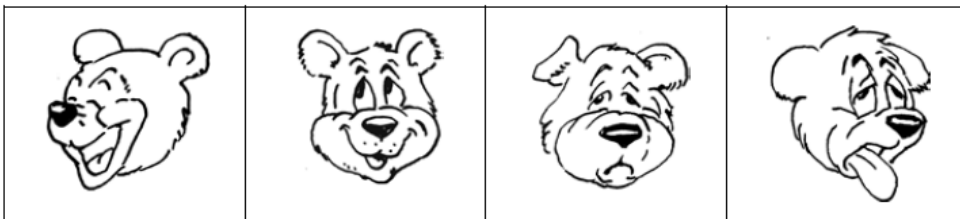
9. ¿Te gustó lo que tuviste que hacer en la escuela para aprender a leer?



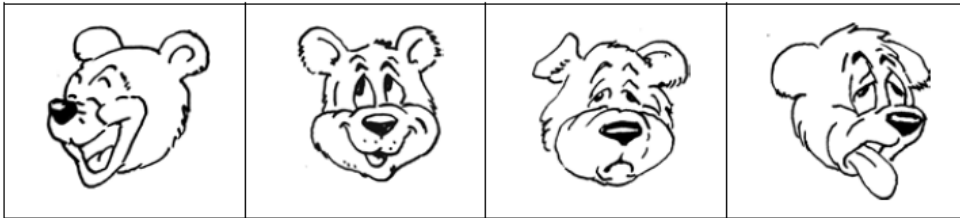
10. ¿Te gustó lo que tuviste que hacer en la escuela para aprender a escribir?



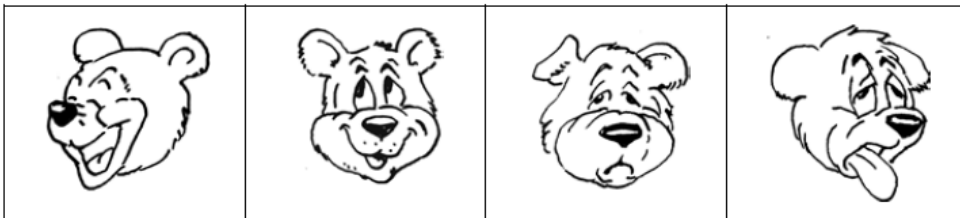
11. ¿Te gustó leer esos libros que usaste para aprender las letras?



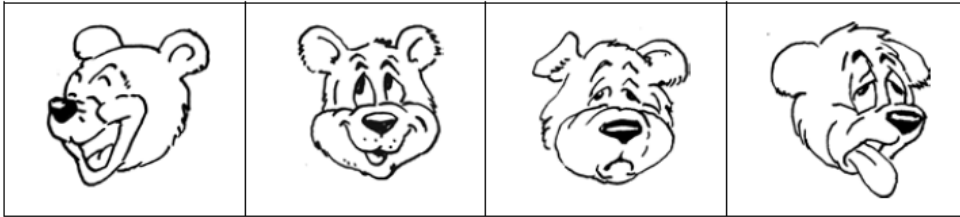
12. ¿Te gustó hacer actividades en clase de Lenguaje para aprender a leer y escribir?



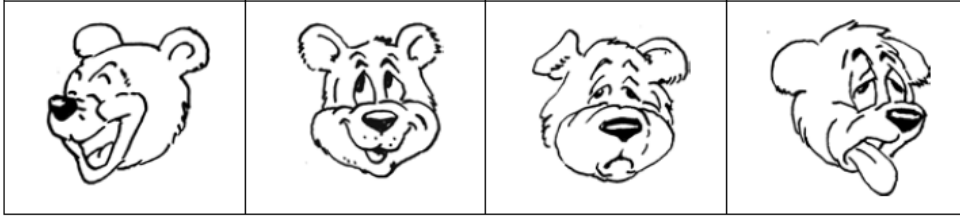
13. ¿Te gusta escribir sobre lo que has leído?



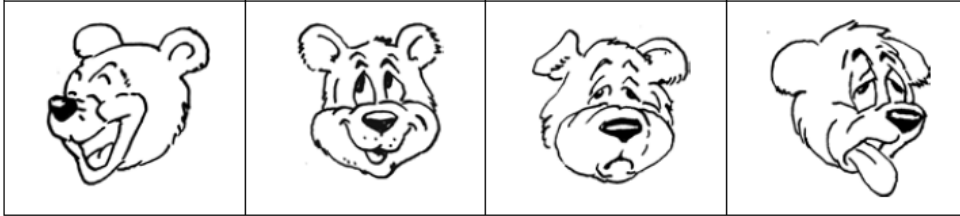
14. ¿Te gusta hacer otras actividades sobre lo que has leído?



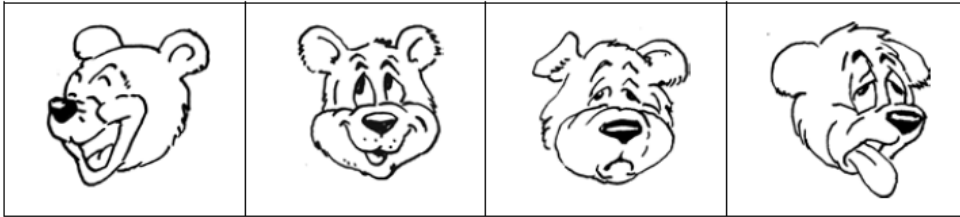
15. ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir que tu profesora o profesor te manda para la casa?



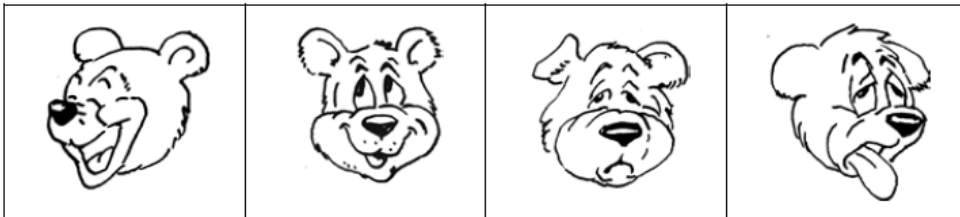
16. ¿Te gusta hablar con tus compañeros y compañeras sobre los libros y textos que estás leyendo?



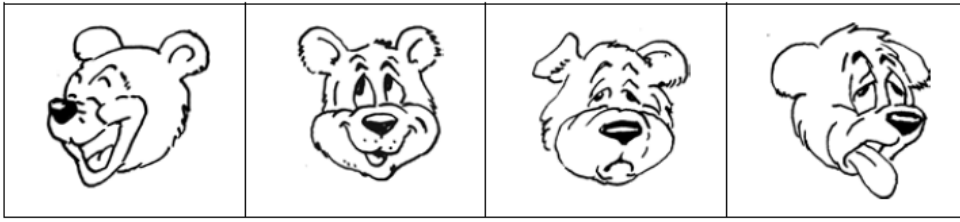
17. ¿Te gusta hacer las tareas de leer y escribir junto con algún compañero o compañera?



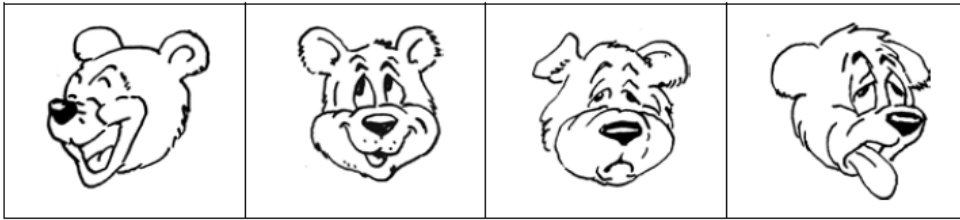
18. ¿Te gusta leer en voz alta en clase?



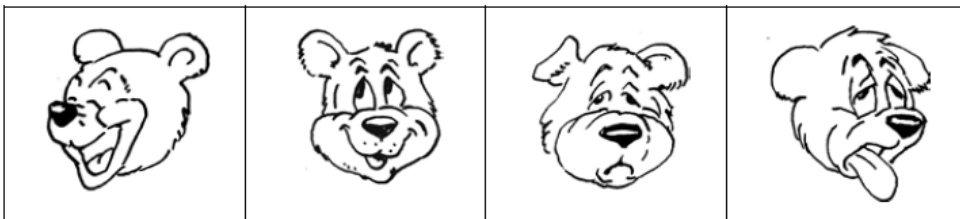
19. ¿Te gusta comentar con otros compañeros y compañeras un libro o texto que has leído (por ejemplo, si te ha gustado o no y porqué)?







20. ¿Te gusta leer junto con otro compañero o compañera?



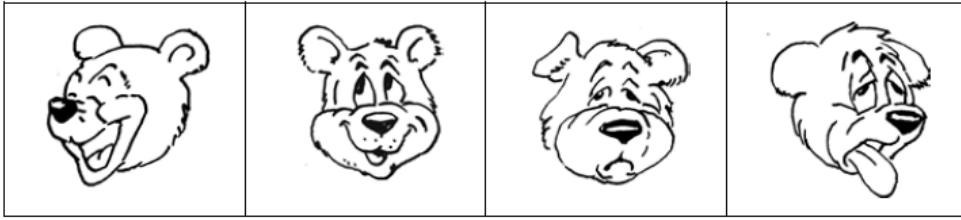
21. ¿Te gusta leer textos en Internet, el computador, el tablet o el celular?



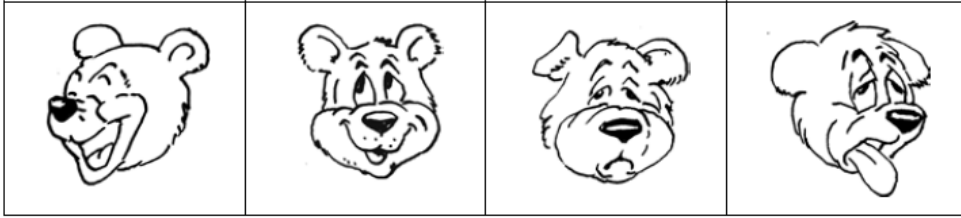
En las siguientes preguntas los ositos tienen un significado un poco distinto.

<p>Si lo que te preguntamos es MUY FÁCIL de hacer, marca esta cara.</p>	<p>Si lo que te preguntamos es FÁCIL de hacer, marca esta cara.</p>	<p>Si lo que te preguntamos es DIFÍCIL de hacer, marca esta cara.</p>	<p>Si lo que te preguntamos es MUY DIFÍCIL de hacer, marca esta cara.</p>
			

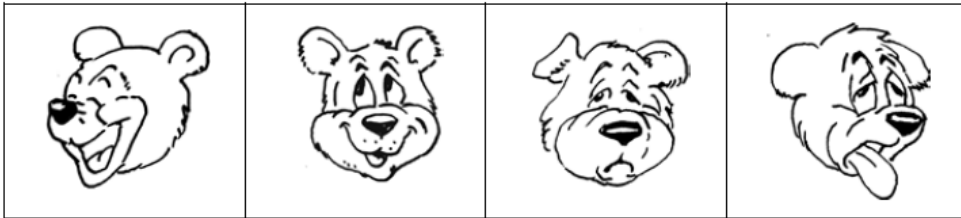
22. ¿Te resulta fácil leer?



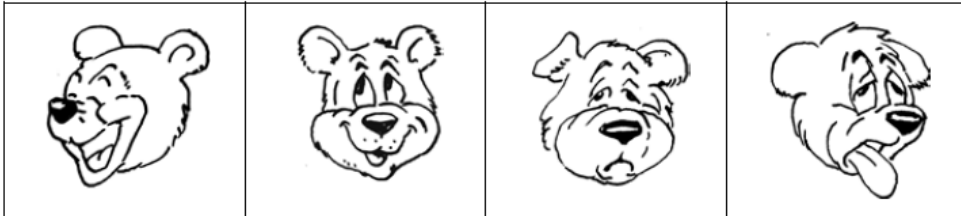
23. ¿Te resulta fácil escribir?



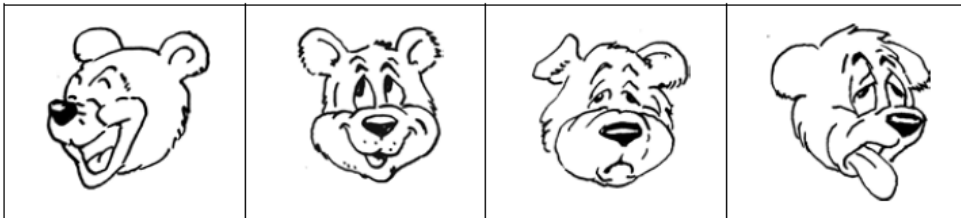
24. ¿Has aprendido fácilmente a leer?



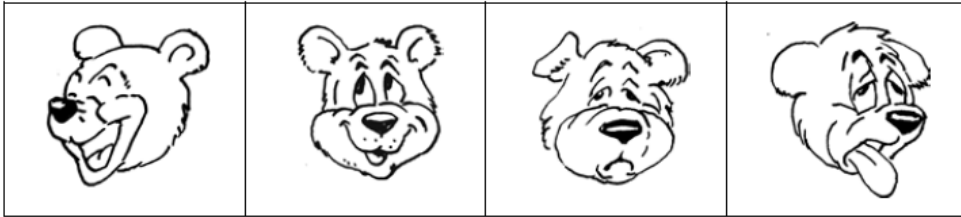
25. ¿Has aprendido fácilmente a escribir?



26. ¿Es fácil para ti entender lo que lees en la escuela?



27. ¿Es fácil para ti entender las palabras que lees?



28. ¿Te resulta fácil acordarte de lo que lees?

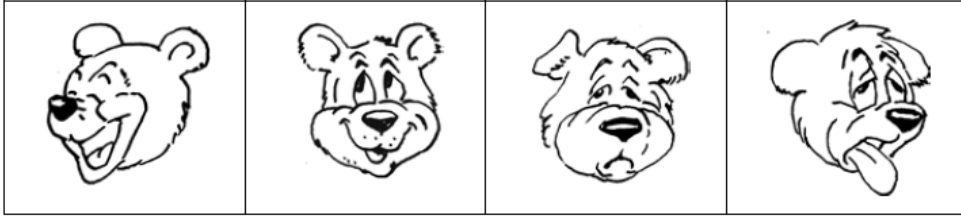


Tabla de especificaciones

Dimensiones	Ítems	Escala	
		Alto	Bajo
Gusto por leer	1-21	3-4 ptos.	1-2 ptos.
Facilidad de la lectura	22-28		

Puntuación	Puntaje
Oso muy feliz	4
Oso feliz	3
Oso aburrido	2
Oso muy aburrido	1
Omitida	0

- Enlace Dropbox a la carpeta con los audios, videos y transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes:

<https://www.dropbox.com/sh/ou04zubadwli72r/AABYkBdNM3GFCFGpaSkKtK-ya?dl=0>

- Enlace Dropbox a la carpeta con los audios, videos y transcripciones de las prácticas docentes en línea y presenciales:

https://www.dropbox.com/sh/cq35smrchppsv6u/AACaB5vfUJ2nBokz_42lollma?dl=0

- Enlace Dropbox a los grupos de discusión aplicados a estudiantes y analizados:

https://www.dropbox.com/sh/sbxfo57dowbab3l/AAC9eSiJM4qi5_-hhPbY-82qa?dl=0

- Enlace Dropbox a la carpeta con certificaciones de artículos enviados, ponencias en congresos y adjudicación de Fondecyr Regular:

<https://www.dropbox.com/sh/sbfazzwwv9klaqu/AAATWJIT-RC9dg6hSCsEM9pVa?dl=0>