



Psicología Educativa

www.elsevier.es/psed



Los diálogos contruidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas.

Carolina Iturra Herrera*

Universidad de Talca, Chile

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 03/04/2013

Revisión recibida: 17/06/2013

Aceptado: 15/07/2013

Palabras clave:

Análisis práctica educativa

Comprensión de textos

Discurso del texto.

Keywords:

Educational practice analysis

Text comprehension

Text discussion

RESUMEN

La meta del presente artículo es describir el tipo de diálogo y el tipo de contenido que emerge en clases dedicadas a la comprensión de textos en segundo ciclo de educación primaria. Dichas clases forman parte de la evidencia audiovisual del sistema de evaluación del desempeño docente 2008. Para analizar estas clases, se segmentó el discurso en el aula utilizando distintas unidades de análisis que permitieron identificar la organización y secuenciación de las tareas desarrolladas, el tipo de interacción verbal construida y el tipo de contenido elaborado. Los resultados mostraron que en la mayoría de las clases se incluyeron tareas vinculadas a las distintas fases del ciclo la lectura. Sin embargo, la interacción verbal se caracterizó por un mayor porcentaje de patrones tipo IRE (inicio, respuesta, evaluación), mientras que las preguntas elaboradas por los profesores para supervisar la comprensión fueron dirigidas a seleccionar información secundaria y de detalle de los textos.

© 2013 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Todos los derechos reservados.

The dialogs built and the content developed of reading instruction in classrooms in Chile

ABSTRACT

The goal of the present paper is to describe the type of dialogue and the type of content that emerges in classes of texts comprehension in the middle school. These classroom's videos were filmed as a part of the Chilean Government National Teaching Assessment System 2008. To analyze these classes, different units of analysis were used to segment the classroom discourse. This allowed identifying the organization and the sequence of the tasks performed, the type of verbal interaction built and the type of developed content. The results evidence that most classes included tasks related to the different phases of the reading cycle, but verbal interaction was characterized by the most conventional IRE (Initiation, Response, Evaluation), and the questions that teachers made produced low-level contents.

© 2013 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. All rights reserved.

Hoy en día existe consenso en la necesidad de mejorar las competencias lectoras en la población estudiantil, particularmente si se asume que la capacidad para comprender aquello que se lee es vital en los actuales contextos culturales y sociales. En este sentido, en las últimas décadas se ha avanzado en el conocimiento sobre la enseñanza de la comprensión de textos. Así por ejemplo, el informe elaborado por el Reading Panel en el año 2000, identificó una serie de estrategias instruccionales que mejoraban la comprensión. Dentro de ellas mencionan el control de la comprensión que permitiría a los lectores regular la misma, el aprendizaje cooperativo, el uso de ma-

pas conceptuales u organizadores gráficos, la indagación en el aula acompañada de retroalimentación inmediata, preguntas predictivas, preguntas de supervisión de la comprensión, la utilización de esquemas textuales o estructuras de los textos y la recapitulación o síntesis de lo leído y comprendido. Respecto a las conclusiones emitidas por el Panel, señalaron por una parte, que la utilización conjunta de estrategias permitiría una mayor eficacia en la enseñanza de la lectura. Por otro lado, mencionaron la necesidad de investigar sobre las formas en que enseñan los profesores y cómo hacen uso de este tipo de estrategias, considerando además, las variables sociales y contextuales.

Al respecto, si bien en los últimos años han emergido investigaciones centradas en describir y evaluar el discurso en aulas chilenas (González, Preiss y San Martín, 2008; Preiss, 2009; Radovic y Preiss, 2010), este tipo de investigación aún es inicial, pero indispensable

*La correspondencia sobre este artículo debe enviarse a Carolina Iturra Herrera. Facultad de Psicología. Universidad de Talca. Campus Lircay s/n, Talca, Chile. E-mail: citurra@utalca.cl

para dibujar líneas de trabajo que permitan potenciar políticas públicas centradas en mejorar la enseñanza en el dominio específico de la comprensión de textos, dado que entregarían una visión de qué efectivamente hacen los profesores en las aulas y cuáles debieran los focos de atención y apoyo en el desarrollo profesional de dichos profesores. En este contexto, el presente trabajo busca describir el tipo de discusión que mantienen en el aula, un grupo de profesores y sus estudiantes cuando trabajan conjuntamente la comprensión de un texto, para de este modo, lograr identificar los mecanismos utilizados por los profesores cuando dialogan con sus estudiantes y el tipo de contenido elaborado a través de este diálogo.

La enseñanza de la comprensión

Los primeros trabajos dedicados a describir los procesos implicados en la comprensión de textos se centraron principalmente en estudiar las características de los lectores competentes, proveyendo información del tipo de proceso y estrategias utilizadas por estos. De esta manera, una buena parte de la enseñanza de la lectura se focalizó en la enseñanza de estrategias de comprensión, pero además, trabajos como el de Cazden (1988) y Duffy, et al. (1987), permitieron entrever la importancia del diálogo y la conversación efectiva del profesor para el desarrollo y aprendizaje de dichas estrategias. Es decir, no sólo bastaba que la instrucción en comprensión de textos se focalizara a la enseñanza de estrategias, sino además, el papel del profesor en dicha enseñanza se tornaba crucial, dado que mediante su discurso, los profesores podían modelar o apoyar el uso de tales estrategias (Tharp y Gallimore, 1988a, 1988b).

En esta línea, algunas investigaciones se centraron en generar modelos de enseñanza en los que fuera susceptible la inclusión de múltiples estrategias. Así, por ejemplo, el trabajo de Palincsar y Brown (1984) *Reciprocal Teaching* o el modelo *Transaccional Strategy Instrucción* propuesto por Pressley et al. (1992), orientaron sus esfuerzos a la enseñanza explícita de estrategias de comprensión considerando, por un lado, las distintas fases o momentos de la lectura (antes, durante y después) y, por otro, los contextos socioculturales del aula y la prestación de ayudas o modelado que debiera efectuar el profesor, para esta enseñanza. A partir de ese momento han emergido modelos explícitos de la enseñanza de la comprensión (Clarke y Graves, 2005; Klinger y Vaughn, 1999; McKeown, Becky Worthy, 1993). Cada uno de uno de estos modelos se dirigiría hacia objetivos distintos vinculados con los propósitos de las clases, los marcos instruccionales, el rol del profesor, el tratamiento del texto y los resultados esperados. (Murphy, K.; Wilkinson, I.; Soter, A. Hennessey, M. y Alexander, J., 2009). Sin embargo, en la mayoría de ellos se asume como principio orientador, el papel que juega el discurso del profesor como modelador del proceso de aprendizaje y la necesidad de generar contextos interaccionales que permitan a los estudiantes participar y construir representaciones del texto que favorezcan el desarrollo de la competencia lectora.

De igual modo, otro de los aspectos cruciales en la enseñanza de la comprensión se refiere al papel que juegan los conocimientos o esquemas previos, dado que estos además de permitirles a los lectores activar sus ideas respecto al contenido del texto, también los utilizarían durante el proceso de lectura (van den Broek y Kremer, 2000). En relación a ello, investigaciones (Langer, 2001) han demostrado que los procesos instruccionales mejoran cuando se sustentan en los conocimientos previos, debido a que permite a los estudiantes expresar sus ideas y comprensiones mediante la discusión con otros. Asimismo, se plantea la necesidad de generar metas o propósitos para la lectura (Sánchez, 1998) que permitan a los estudiantes dirigir y clarificar sus acciones y representaciones.

De esta manera, el foco de atención durante la enseñanza de la comprensión debiera considerar actividades que permitan a los estudiantes cuestionarse acerca del porqué se está leyendo (Rosenshine, Meister y Chapman, 1996), incentivando la capacidad para relacionar

estos conocimientos previos con las nuevas ideas o contenidos albergados en los textos. Para ello, se requiere explicitar las relaciones entre las ideas y las estrategias utilizadas durante el proceso instruccional para lograr comprensiones de alto nivel, entendiendo estas comprensiones como capacidad de interpretar y reflexionar (PISA, 2009), es decir, no sólo adquirir información acerca del tema del texto, sino también pensar sobre el tema y las estructuras textuales y reflexionar sobre el propio pensamiento (Chang-Wells y Wells, 1997).

El rol que juega los profesores y su discurso es vital ya que, además de modelar el uso de estrategias, actuarían como mediadores en la interacción social. Así, las indagaciones y retroalimentaciones que los profesores ofrecen a sus estudiantes les permitirían a estos pensar con el texto, dado que en el contexto de la discusión, los estudiantes harían públicos sus puntos de vista sobre las cuestiones derivadas del texto y negociarían conocimientos, interpretaciones y razonamientos (Applebee, Langer, Nystrand y Gamoran, 2003). En otras palabras, si bien en la actualidad existe consenso sobre la importancia de modelar el uso de estrategias de comprensión, incorporando además el rol clave de los conocimientos previos como vehículo para facilitar el proceso comprensivo durante la lectura, también se reconoce que el tipo de diálogo establecido en las aulas. De esta manera, el tipo de indagaciones que los profesores utilizan para enseñar la comprensión, así como la calidad de las interacciones discursivas permitirían, no sólo lograr la capacidad de extraer información de los textos o evaluar estéticamente los mismos, sino también potenciar en los alumnos capacidades de más alto nivel, como aprender a relacionar y organizar las ideas, interpretarlas y reflexionar acerca de ellas. Desde este punto de vista, el tipo de diálogo, el tipo de contenido explorado, el tipo de preguntas y retroalimentaciones brindadas por los profesores permitirían generar contextos propicios para negociar significados (Edwards y Mercer, 1988) y posibilitar la adopción de un papel más activo y participativo en la construcción del conocimiento.

El tipo de interacción discursiva visto de esta manera en las aulas facilitaría ciertos contextos de trabajo (Sánchez, García y Rosales, 2010; Cazden y Beck; 2003). Así por ejemplo, la adopción de patrones monogales o habla exclusiva del profesor potenciaría un contexto de aprendizaje de exclusiva responsabilidad del profesor, mientras que los diálogos representarían un espacio de mayor participación y discusión de los puntos de vista de profesores y estudiantes. Hay, sin embargo, diferencias entre los tipos de diálogos, produciéndose desde aquellas indagaciones orientadas exclusivamente a la confirmación de las respuestas, como los IRE (Sinclair y Coulthard, 1975), pasando por patrones de tipo IRF (Wells, 1999), hasta diálogos que incluyen retroalimentaciones a las respuestas de los alumnos o aquellos considerados como patrones simétricos (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser y Long, 2003), que implican una mayor participación de los estudiantes en la discusión, siendo muchas veces estos, los encargados de la iniciación y retroalimentación de las indagaciones.

En síntesis, aun cuando se reconoce la importancia de una enseñanza explícita de la comprensión de textos que incorpore el modelaje en el uso estratégico del pensamiento e información, quien finalmente modela a través de su discurso es el profesor y, por tanto, se requiere observar, describir y comprender, los mecanismos y dispositivos que utiliza para promover la comprensión de textos en las aulas.

La enseñanza de la comprensión de textos en Chile

En Chile desde la década de los 90 se han impulsado una serie de reformas y cambios en el sistema educativo. Algunas de ellas de carácter estructural, como la reciente puesta en marcha de la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Mineduc, 2011), organismos orientados a apoyar el quehacer del Ministerio de Educación en la evaluación, orientación y fiscalización del sistema educacional chileno. Otras reformas de carácter curricular se han orientado a la organización y actualización del Marco curricular

Nacional, de los planes y programas de estudios y de los textos escolares. Finalmente, un tercer grupo de acciones han estado dirigidas al quehacer de los profesores, mediante la creación y puesta en marcha del sistema de evaluación del desempeño docente (Mineduc, 2004), campañas focalizadas de actualización y capacitación docente, como los programas P900 o la estrategia LEM. En este sentido, el Ministerio de Educación ha tendido a desarrollar líneas de trabajo orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación.

Respecto a la enseñanza de la comprensión de textos, dos de estos grupos de reformas han contribuido directamente a definir ciertos aspectos metodológicos que deben considerarse e incluirse en los procesos de aprendizaje de la lectura. Por un lado, las adecuaciones al Marco Curricular Nacional expresadas en la inclusión de objetivos, estrategias y metodologías en los planes y programas de estudio. Así por ejemplo, los programas vigentes (Mineduc, 2012) definen los logros de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes. Estas definiciones planteadas como objetivos de aprendizaje, son incluidas en todos los programas, estableciendo diferenciaciones según el grado correspondiente. Asimismo, se incluyen dentro de los programas orientaciones para estructurar las clases considerando las distintas fases de esta: inicio, desarrollo y cierre. Cada una de estas fases debiera orientarse, en el caso de la lectura, a incluir ciertas estrategias tales como, la activación del conocimiento previo, el trabajo en fluidez lectora y clarificación de vocabulario, la lectura en distintas modalidades de los textos (profesor, estudiantes, silenciosa), la indagación después de la lectura a través de discusiones desarrolladas por el profesor y orientadas a examinar las ideas del texto y reflexionar sobre ellas. Si bien, todas estas orientaciones están vigentes desde el año 2011, los programas de estudios anteriores (Mineduc, 2009a) también sugerían ciertas estrategias metodológicas similares a las actuales. La diferencia radicaría en que los programas vigentes incorporan como orientación didáctica, la discusión como parte esencial en el aprendizaje de la comprensión.

Finalmente, la política de textos escolares ha orientado sus esfuerzos para lograr una mayor coherencia entre estos recursos didácticos y los objetivos descritos en los programas de estudio, incorporando en los libros del área de lenguaje, estrategias y actividades de lectura organizadas en función de las tres fases o momentos: antes, durante y después de la lectura. (Mineduc, 2009b).

El segundo grupo de acciones vinculadas directamente con la enseñanza de la lectura, son aquellas dirigidas a potenciar y mejorar el trabajo docente en el aula. Entre este conjunto de reformas o cambios destaca la creación del Marco para la Buena Enseñanza (2003), instrumento que define aquello que se considera como una buena práctica educativa, mediante la descripción de cuatro dominios. A su vez, cada dominio se desglosa en distintos criterios y descriptores. Si bien este marco no describe específicamente orientaciones didácticas para la enseñanza de la lectura, establece en su dominio "Preparación de la enseñanza" ciertas competencias vinculadas a la planificación de la enseñanza.

Conjuntamente con la creación de este Marco, se inició un proceso de evaluación del desempeño docente exclusivo para los profesores que integran los centros educativos públicos o municipales. Dicha evaluación consiste en la aplicación de 4 instrumentos que recogerían evidencia del desempeño profesional (Mineduc, 2004). Los instrumentos se constituyen de una pauta de autoevaluación, entrevista por un evaluador par, informe de referencia de terceros y un portafolio de desempeño pedagógico que se compone de la planificación de una unidad didáctica, además de la grabación de una clase de 40 minutos. Una vez aplicados cada uno de estos instrumentos, se ponderan sus resultados de acuerdo a porcentajes estipulados en el reglamento de evaluación docente. El resultado de este proceso califica cada uno de los desempeños de acuerdo a 4 categorías: Destacados, competentes, básicos e insatisfactorio.

En resumen, el sistema educativo chileno cuenta con declaraciones explícitas de lo que debiera ser una buena práctica pedagógica.

Además, existen orientaciones y estrategias metodológicas que debieran guiar esa práctica en el dominio específico de la comprensión. No obstante, sólo recientemente se ha incorporado formalmente la discusión como estrategia pedagógica que permitiría a los estudiantes modelar sus competencias lectoras y alcanzar el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel, como son la interpretación y reflexión. A la luz de estas nuevas definiciones, es necesario contar con descripciones que permitan identificar cómo efectivamente se aborda la enseñanza de la comprensión de textos en las aulas y cuáles son los dispositivos que utilizan los profesores en esa práctica.

Método

Muestra

30 grabaciones fueron seleccionadas de un total de 538 evidencias audiovisuales recabadas por el sistema de evaluación del desempeño docente año 2008, en clases de lenguaje en segundo ciclo de educación primaria. Dichas grabaciones forman parte del proceso de evaluación del desempeño docente y corresponden al módulo dos del portafolio (Mineduc, 2004), que consiste en la grabación de una clase de 40 minutos, en la que participan los profesores evaluados y sus estudiantes.

Por otro lado, se accedió a todo el material contenido en la planificación de la sesión grabada y a los niveles de desempeño docente obtenidos por los profesores, tal y como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1
Caracterización de la muestra

Evaluación desempeño docente	Nivel curricular (grados)				
	5 grado	6 grado	7 grado	8 grado	total
Básico	6	3	6	1	15
Competente	5	3	5		13
Destacado	1		1		2
Total	11	6	12	1	30

Los criterios usados para la selección fueron que las sesiones grabadas provinieran del segundo ciclo de educación primaria, y en segundo lugar, que la planificación de la sesión se centrara en la enseñanza de la comprensión de textos.

Procedimiento de análisis

Una vez transcritas literalmente cada una de las clases, se procedió a segmentar la interacción discursiva identificando en primer lugar, las actividades típicas de lectura colectiva. Una ATA (Lemke, 1990) es una actividad que se repiten regularmente en las aulas y que se caracteriza porque profesor y alumnos comparten ciertos propósitos específicos y estructuras de participación determinadas. Por ejemplo, en un aula dedicada a la enseñanza del lenguaje tendríamos ATAs orientadas al trabajo en lectura colectiva, a la producción de textos, a la explicación de contenidos, entre otras.

Identificadas las ATAs de lectura colectiva, se dividió la interacción considerando los distintos episodios que componían a cada ATA. Se definen a estos episodios como conjuntos de intercambios comunicativos entre los participantes, que se orientan a la resolución de una tarea o acción, implicando ello ciertas estructuras de participación, por ejemplo, episodios dedicados a planificar la actividad conjunta o activar conocimientos previos, a leer, a interpretar las ideas extraídas del texto, etc. Adicionalmente, se organizaron secuencial-

mente los tipos de episodio considerando el ciclo de lectura (Solé, 2000; Clark y Graves, 2005). De esta manera, en la fase antes de la lectura se incluyeron todos aquellos episodios que temporalmente se desplegaron antes de la lectura del texto y que se orientaron a trabajar los objetivos de la lectura y la activación de conocimientos previos. Para la fase durante la lectura, además de considerar los episodios de lectura, se incluyeron los episodios articulados temporalmente con la lectura, como por ejemplo, aquellos en los que se leía un trozo de texto y posteriormente se supervisaba el vocabulario o las ideas desprendidas de este. Por último, todos aquellos episodios que temporalmente se situaron a posteriori de la lectura o de la articulación de episodios de lectura- vocabulario/interpretación, fueron incluidos en la fase después de la lectura. En tercer lugar, se segmentaron e identificaron los distintos tipos de ciclos que emergían durante la interacción, categorizando estos de acuerdo al tipo de intercambio verbal (Sánchez et al., 2010), es decir, si eran monólogos, ciclos IRE (Inicio, respuesta, evaluación), ciclos IRF (Inicio, respuesta, seguimiento o retroalimentación), ciclos frustrados o aquellos en los que no se llegaba a acuerdo en la negociación discursiva, y/o ciclos de control dirigidos a supervisar el comportamiento de los estudiantes en el aula.

En cuarto lugar, y para describir los tipos de procesos implicados en la comprensión, se identificó el tipo de contenido público que emergió durante la interacción verbal, definiendo a estos contenidos como aquellas ideas que fueron objeto de atención por parte del profesor y sus alumnos y que se explicitaban como resultado de la negociación verbal (Sánchez, Rosales y Suárez, 1999).

Para lograr organizar dichos contenidos, se construyeron categorías dependiendo del tipo de episodio. Así, en los episodios de planificación se buscaba identificar si los contenidos hacían referencia al objetivo de la sesión, si se anticipaba el tema y/o los medios para alcanzarlo. En los episodios de conocimientos previos, se consideró si las ideas evocadas se conectaban con la lectura, mediante la activación de ideas relacionadas con la temática de la lectura, el tipo de texto, o si aludían al uso de estrategias (Sánchez et al., 2010).

En el caso de los episodios de interpretación y guías de trabajo, se analizaron las preguntas de los profesores de acuerdo a tres tipos de categorías: selección, interpretación y reflexión (Vidal-Abarca, 2012).

Finalmente, se recogieron los contenidos elaborados en los episodios de recapitulación, considerando si estos recogían las ideas elaboradas en el transcurso de la ATA, las estrategias utilizadas o si se valoraba el trabajo realizado.

La tabla 2 ofrece un resumen de cada una de las categorías de acuerdo al tipo de episodio.

Adicionalmente para otorgarle mayor confiabilidad al análisis, se utilizó la triangulación de criterios de segmentación, participando en este procedimiento codificadores capacitados en el sistema de análisis. Las puntuaciones de acuerdo obtenidas por los codificadores bordearon el 75%. Por otro lado, en el caso de existir dudas respecto a la transcripción, se contaba con los videos que permitían verificar los criterios de segmentación del discurso, otorgándole credibilidad y transferibilidad al procedimiento (Ruiz, 2012).

Medidas

Para describir globalmente la organización de las Actividades Típicas de Lectura Colectiva se consideraron:

1. Episodios constituyentes de cada una de las ATAs, organizados de acuerdo al ciclo de lectura (antes, durante y después).
2. Porcentaje de Tipo de ciclos presentes en cada uno de los Episodios.

Para describir qué contenidos se hicieron públicos en cada una de las ATAs dedicadas a la lectura conjunta se tomaron en consideración las siguientes medidas:

1. Porcentajes de Contenidos públicos elaborados en los Episodios de planificación, conocimientos previos y recapitulación de cada Actividad Típica de Lectura Colectiva.
2. Porcentaje de preguntas de Selección, Interpretación y Reflexión realizadas durante los Episodios de Interpretación y Guías de Tareas correspondientes a cada Actividad Típica de Lectura Colectiva.

Resultados

Con el propósito de ordenar y dar coherencia a los resultados, en primer lugar se describirán las formas de organización global de cada una de las Actividades típicas identificadas, para posteriormente abordar los contenidos públicos elaborados en cada uno de los tipos de episodios.

Organización global

Considerando la organización global de cada una de las actividades típicas de lectura colectiva, se identificaron episodios vinculados a cada uno de los momentos de la lectura, es decir, todas las ATAs analizadas desplegaron acciones relacionadas al momento antes, durante y después de la lectura. De la totalidad de tipos de episodios identificados, los más característicos fueron aquellos episodios dedicados a planificar, leer, activar conocimientos previos, interpretar las ideas de los textos, guías de tareas y recapitular la sesión.

En términos generales, se observó que en la mayoría de las actividades típicas se incluyó en el momento antes de la lectura, episodios destinados a planificar la actividad conjunta que en muchos casos eran de carácter monológico, tal y como veremos más adelante. En la mayoría de estos episodios se explicitaron los objetivos de la clase como en el siguiente fragmento:

“Profesora: Bueno queridos alumnos, hoy vamos a realizar nuestra clase de Lenguaje, la cual está muy dedicada y exclusivamente a textos informativos, que es lo que hemos estado trabajando todos estos días. Nuestro objetivo de la clase de hoy, para que ustedes lo tengan presente, qué es lo que vamos a aprender hoy día, es que vamos a generar estrategias para comprender y retener la información que nos entregan los textos informativos.”

Por otra parte, sólo en una de las ATAs no se registró un episodio dedicado a activar conocimientos previos. En relación a estos, en la gran mayoría se evocaron ideas vinculadas con la temática de la lectura o con las características del tipo de texto que leerían. El resto de los episodios identificados en esta fase, trabajaron revisando deberes escolares o explicando contenidos relacionados con las características de los tipos de textos.

En relación a los momentos durante y después de la lectura, se detectaron episodios más frecuentes en cada fase y en cada ATA. Además de ello, se identificó que las formas de secuenciar temporalmente cada uno, varió en algunas actividades típicas, así como también el tipo de episodios incluidos en cada una de las fases, tal y como se presenta en la figura 1.

Así en la fase durante la lectura, se distinguieron sesiones en las cuales sólo se leía el texto, mientras que en otras existía una secuenciación de dos tipos de episodios. Dentro de estos casos, los más frecuentes (50%) fueron aquellos que entremezclaban episodios dedicados a leer, seguidos de episodios de interpretación de lo leído.

Por último, uno de los rasgos más distintivos de la muestra, es que la mayoría de los profesores (77%) enfrentó el momento después de la lectura utilizando guías de actividades como recurso de profundización del aprendizaje, brindando generalmente pautas procedimentales para elaborarlas, seguidas de un período de desarrollo y finalmente un momento de revisión. No obstante, no siempre se desplegaron las tres acciones conjuntamente, siendo

Tabla 2
Categorización de los contenidos públicos y preguntas de los profesores

Tipo episodio	Categoría	Definición	Ejemplo
Planificación	Objetivo	Explicitación de los objetivos de la sesión.	<i>Profesora: El objetivo de la clase de hoy es "Conocer e identificar los textos expositivos"</i>
	Tema	Explicitación del tema de la clase.	<i>Profesora: Hoy día vamos a continuar la clase de Lenguaje, algo ya habíamos avanzado ayer. Así es que hoy día vamos a leer cuentos, yo lo voy a leer, el cuento de "Miranda da la Vuelta al Mundo".</i>
	Estrategia	Explicitación de las estrategias y/o medios a utilizar durante la lectura.	<i>Profesora: ¿Cómo vamos a ir viendo nuestro trabajo? Vamos a hacer un cuadro comparativo entre las diferencias de mito y leyenda y también vamos a ir trabajando una guía de la leyenda que vamos ver.</i>
Conocimientos previos	Tipo texto	Alusión al tipo de texto que se leerá en la sesión.	<i>Profesora ¿Qué idea se les viene a la cabeza con la palabra microcuento? Estudiante: Que es un cuento cortito. Profesora: Un cuento corto, ya.</i>
	Tema texto	Alusión al tema del texto a leer.	<i>Pero antes de partir con la lectura me gustaría que miráramos estas imágenes un poquito porque el título está muy relacionado con ellas. Observemos primero, tenemos ahí tres aves. ¿Qué aves tenemos? A ver, Manuel ¿qué aves tenemos? Alumno: Un cóndor, la gallina. Profesora: ¿La gallina dices tú?</i>
	Estrategia	Alusión a estrategias o medios que pueden utilizarse en el transcurso de la lectura.	<i>Profesora: "El Barrido", ¿qué querrá decir un barrido, chiquillos ¿quién me puede decir, de ustedes, qué puede ser un barrido? Estudiantes: Mover algo. Profesora: Sí, pero, claro. Es como mover algo, ir descartando cosas, ya. Voy a hacer un barrido, pero no lo voy a recoger todo, ciertas cosas no más. También se hace esto en la lectura.</i>
Interpretación y/o Guía de actividades	Selección	Preguntas dirigidas a la recuperación de información literal del texto.	<i>Profesora ¿Qué personajes aparecen hasta el momento? Gerardo. Estudiante: El sapito y un zorro. Profesora: Un sapito y un zorro.</i>
	Interpretación	Preguntas dirigidas a relacionar diferentes ideas de distintas partes del texto.	<i>Profesor: Otra pregunta, muchachos, que podríamos hacer, que aparece en el texto, es precisamente el rango social que tiene Juan ¿Cuál será el rango social? Estudiante: La realeza. Profesor: Realeza, realeza y más específicamente, un... Estudiante: Un príncipe. Profesor: ¿Cómo sacó eso usted, John? ¿Cómo lo pudo determinar? Estudiante: Dice "Juan pronto deberá asumir la celebración del trono" o sea que prontamente tendrá que ser Rey y para ser prontamente Rey tiene que ser príncipe. Profesor: Correcto.</i>
	Reflexión	Preguntas dirigidas a incorporar conocimientos previos exigiendo un mayor grado de elaboración vinculado al razonamiento.	<i>Profesora: Ya. A ver. Eso es lo que dice el autor, ahora pensemos un poquito ¿ustedes creen que los perros vagos seguirán invadiendo las ciudades? Alumnos y profesora: (Al unísono) sí. Profesora: ¿Por qué crees tú, Maikol, que van a seguir invadiendo la ciudad? Alumno: Porque algunos perros están enfermos. Así, por ejemplo, algunos los botan y pueden invadir la ciudad. Profesora: Ya, perfecto.</i>
Recapitulación	Tema	Resumen de las ideas o tipo de texto trabajado.	<i>Profesora: Vamos ahora al Baúl de Aprendizaje, ¿Qué fue lo que aprendieron hoy día? Estudiante: Como se crea el microcuento. Profesora: Como se crea un microcuento.</i>
	Estrategia	Identificación de las estrategias o medios utilizados durante la ATA	<i>Profesora: ¿Se les hizo más fácil hacer un esquema? Alumnos: (Al unísono) sí. Profesora: Ya.</i>
	Valoración	Opinión personal sobre la clase	<i>Profesora: ¿Qué les pareció la clase del día de hoy? Estudiantes: Sí... Buena. Profesora: Sí.</i>

la de mayor frecuencia aquella dedicada a desarrollar la guía de trabajo.

Además de la organización global de las actividades típicas de lectura colectiva, se identificaron los tipos de ciclo más característicos en cada uno de los tipos de episodios, esto es, las formas de diálogo al interior de cada una de las actividades típicas. En primer lugar y tal y como aparece en la tabla N°3, en la mayoría de las actividades típicas de lectura colectiva se privilegió el diálogo.

Desde esta perspectiva, gran parte de lo ocurrido en estas aulas implicaba una interacción verbal entre los participantes de cada clase. Así, al sumar los porcentajes de los ciclos IRE e IRF, se aprecia que el 81% de la interacción verbal correspondió al diálogo, frente al 17% del habla del profesor, si consideramos los ciclos monologales y de control. Sin embargo y dependiendo del tipo de episodio, esta por-

ción variaba. Por ejemplo, en los episodios dirigidos a planificar la sesión o ATA, el mayor porcentaje del habla fue de carácter monologal, es decir, gran parte de la explicitación de los objetivos, temas o medios, fueron planteados por los profesores.

En relación a la interacción verbal durante los episodios de conocimientos previos, la gran mayoría fue de carácter dialógico, no obstante, el patrón dominante de interacción se caracterizó por ciclos tipos IRE, lo que implicaba que las preguntas iniciadas por los profesores tendían a acceder a la información entregada por los estudiantes, sin necesariamente explorar o profundizar en dichas respuestas.

En tercer lugar, la interacción verbal en los episodios dirigidos a trabajar las ideas de los textos, que incluyeron episodios de interpretación durante y después de la lectura y los episodios de guías de trabajo, se caracterizaron por el diálogo y mostraron mayor equili-

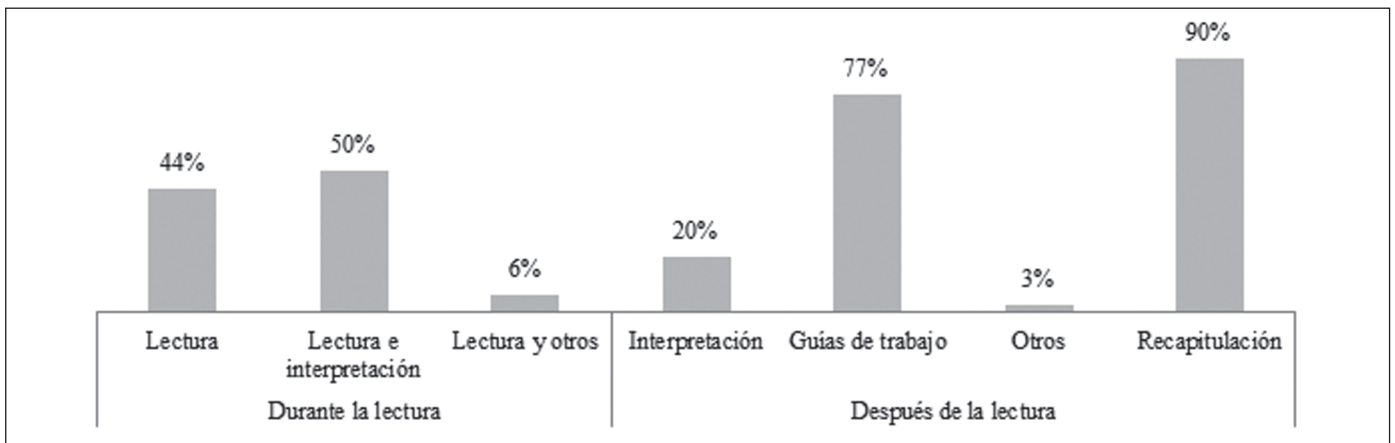


Figura 1. Porcentaje de episodios identificados en las ATAs de lectura colectiva, en los momentos durante y después de la lectura.

Tabla 3

Porcentajes de tipos de ciclos de acuerdo a cada episodio y momento de lectura

Fase Lectura	Episodios	Tipos de ciclos											
		Monologal		IRE		IRF		Control		Frustrado		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Antes	Planificación	41	2.2%	13	1%	8	1%	1	0.0%	0	0	63	4%
	Conocimientos previos	44	2.3%	246	14%	95	5%	12	0.8%	5	0.30%	402	22%
	Otros	5	0.3%	8	0.50%	15	1%	0	0.0%	2	0.10%	30	2%
Durante	Interpretación	31	2.0%	167	10%	142	8%	0	0.0%	5	0.30%	345	20%
	Vocabulario	1	0.1%	6	0.30%	5	0.30%		0.0%	0	0	12	1%
	Guías de trabajo	2	0.1%	3	0.20%	21	1%	0	0.0%	0	0	26	1%
	Otros	14	1.0%	4	0.20%	2	0.10%	1	0.0%	1	0%	22	1%
Después	Interpretación	24	1.0%	108	6%	94	5%	1	0.0%	3	0.20%	230	12%
	Guías de trabajo	54	3.0%	179	10%	75	4%	15	1.0%	4	0.20%	327	18%
	Recapitulación	31	2.0%	127	7%	59	3%	10	0.5%	6	0.40%	233	13%
	Otros	8	1.0%	22	2%	27	2%	2	0.1%	5	0.30%	64	5%
	Total	255	15.0%	883	51%	543	30%	29	2%	31	2%	1741	

brio entre los ciclos IRE e IRF. Este hecho implicaría que los profesores, además de efectuar indagaciones evaluativas como en el siguiente ejemplo de ciclo IRE,

Profesora: ¿Quién será la jueza de llegada? (Dirigiéndose a un estudiante) Matías.

Estudiante: La... la esposa del sapito.

Profesora: La esposa del sapito.

propiciaron un mayor involucramiento de los estudiantes en la discusión de la revisión de las ideas de los textos, como en el siguiente extracto de un ciclo IRF,

Profesora: ¿Paula?

Alumna: Federico.

Profesora: Federico y ¿quién más?

Alumna: Y los amigos

Profesora: Y los amigos. Lo que tú estás diciendo, Damary, está bien, pero está hablando de los personajes que aparecen ahí no mencionan las aves. Vaya a colocarlo ahí también.

Alumna: (Se dirige al pizarrón y pregunta) ¿pongo las aves también, señorita?

Profesora: Sí, se mencionan las aves, pero personajes como activos de la lectura no son. ¿Ya?

No obstante, este equilibrio fue más patente en los episodios de interpretación durante la lectura, en tanto que en los episodios de interpretación después de la lectura, así como en las guías de trabajo, el tipo de diálogo que prevaleció fue del tipo IRE. En otras palabras, fue durante la fase dedicada a supervisar la lectura donde se desplegaron mayores intercambios comunicativos que incluyeron retroalimentaciones a las respuestas de los estudiantes, mientras que aquellos episodios situados en la fase después de la lectura, se privilegiaron indagaciones confirmatorias a las respuestas de los estudiantes

Por último, los episodios dedicados a la recapitulación de lo aprendido fueron principalmente de tipo IRE, recogiendo las respuestas brindadas por los estudiantes.

Hasta ahora, esta visión global ha permitido identificar que en gran parte de las actividades típicas analizadas se incorporaron tareas distintivas de cada una de las fases del ciclo de la lectura, existiendo ciertas diferencias particularmente en la fase durante la lectura. Por otro lado, la interacción discursiva que caracterizó cada una de las fases varió, dependiendo del tipo de tarea u objetivo de esta.

La pregunta que emerge y que se tratará de dilucidar a continuación, es qué contenidos públicos se elaboraron en cada uno de los episodios.

Los contenidos trabajados

Tal y como se recogió con anterioridad, todas las ATAs analizadas incluían un episodio de planificación, no obstante, el tipo de contenido público elaborado varió de una ATA a otra. La figura N°2 muestra los porcentajes obtenidos en cada una de las categorías.

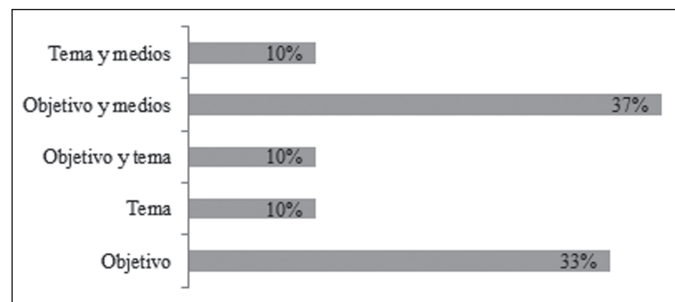


Figura 2. Porcentajes de tipo de contenidos elaborados en los episodios de planificación.

Si se observa la figura, se puede identificar al sumar los porcentajes que contienen la categoría objetivos, 24 profesores (80%) enunciaron los objetivos que se esperaban lograr al finalizar las sesiones, no obstante, estos objetivos son aquellos declarados en los programas de estudio y por tanto, no necesariamente se clarificaba respecto al tema o medios necesarios para el logro de estos. En este sentido, 11 profesores (37%) explicitaron los objetivos y señalaron los medios para lograrlos, mientras que sólo 3 de ellos (10%), además de identificar los objetivos, enunció la temática a trabajar durante la ATA de lectura colectiva.

Algo similar se observó con el contenido público vinculado a la categoría medios, contabilizándose en 11 actividades típicas (47%), mientras que los contenidos relacionados al tema a trabajar, fueron explicitados por 9 profesores (30%). Es necesario señalar que no se detectó en ninguna de los episodios, la elaboración de contenidos públicos vinculados a las tres condiciones, es decir, que además de enunciar los objetivos, se incorporarán los medios o caminos para lograrlos y se indicara el tema de la lectura.

Si bien a la luz de estos resultados se podría indicar que en general, en todos los episodios se establecieron las metas que se debían alcanzar, se debe recordar que el tipo de habla característica de estos episodios era mayoritariamente monologal, y por tanto, una buena parte de los enunciados del profesor no eran indagados en los estudiantes. Esto implicaría que una gran parte de las actividades típicas iniciaba el proceso de enseñanza sin identificar o reconocer si efectivamente los estudiantes comprendían que se esperaba que ellos lo

grararan, al finalizar la clase.

Respecto a los contenidos públicos elaborados en los episodios de conocimientos previos, se pudo establecer que en todos los casos en que se identificó este tipo de episodio, se conectaban directamente con la lectura (Sánchez et al., 2010), es decir, todas las ideas evocadas por los profesores se vinculaban directamente con el texto que se trabajaría en el transcurso de la clase. Las variaciones entre unos y otros se relacionaron con el tipo de contenido evocado, como se desprende de la figura N°3.

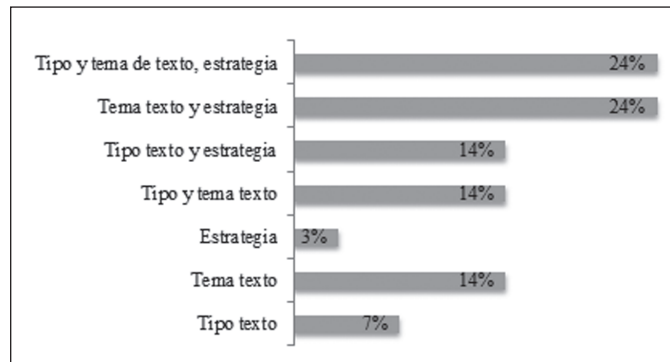


Figura 3. Porcentajes de tipo de contenidos elaborados en los episodios de conocimientos previos.

Nuevamente, si consideramos las tres categorías de contenidos, se puede observar que la gran mayoría de los profesores (22 profesores) efectuaron indagaciones dirigidas a activar ideas previas vinculadas con el tema del texto, no obstante, sólo 7 de ellos incluyó dentro de sus indagaciones, preguntas dirigidas a la evocación de contenidos vinculados con el tipo de texto y estrategias. Al respecto, es necesario recalcar que la categoría que fue menos aludida en estos episodios, correspondía con aquella dirigida a identificar el tipo de textos que debían trabajar durante la sesión, siendo indagada por 18 profesores (59%).

Retomando el tipo de diálogo que caracterizó a estos tipos de episodio, el patrón más preponderante fue de tipo IRE, esto es, la mayoría de las indagaciones se orientaron a recoger estos conocimientos previos elaborados por los estudiantes, confirmando sus respuestas más que profundizando en ellas. En otras palabras, los conocimientos previos activados operaron en la lógica de la identificación o selección de información, sin que necesariamente se diera un tratamiento distinto a los tipos de ideas evocadas.

En relación al tipo de preguntas dirigidas a trabajar con las ideas o contenidos del texto en los episodios de interpretación durante y después de la lectura y en las guías de trabajo, se puede indicar que gran parte de las indagaciones se orientaron a solicitar identificar información, como se aprecia en la tabla N°4.

Tabla 4. Porcentaje de tipo de contenidos elaborados en los episodios de interpretación y en las guías de trabajo

Tipo episodio	Tipo de pregunta y proceso implicado											
	Selección								Interpretación		Reflexión	
	Idea Principal		Ideas secundarias		Información texto		Total selección		n	%	n	%
	n	%	n	%	n	%	n	%				
Interpretación durante	11	2%	86	14%	22	3%	119	19%	83	13%	31	5%
Interpretación después	11	2%	37	6%	43	7%	91	15%	23	4%	41	7%
Guías	30	5%	107	17%	14	2%	151	24%	25	4%	54	9%
Total	52	9%	230	37%	79	12%	361	58%	131	21%	126	21%

De esta manera, del total de contenidos públicos elaborados en las actividades típicas de lectura colectiva, el 58% correspondió a la selección de información, es decir, extraer información literal contenida en los textos. De este porcentaje, la mayoría se relacionaba con ideas secundarias de los mismos (37%), mientras que sólo el 9% de estos contenidos trabajaron ideas principales.

Por otra parte, sólo un 21% de los contenidos públicos elaborados correspondían a procesos de interpretación de las ideas extraídas de los textos. De igual modo, otro 21% de dichos contenidos aludía a propiciar procesos reflexivos en torno a las ideas de los textos, siendo mucho menos frecuente aquellas reflexiones vinculadas con el tipo de texto o las estructuras textuales.

Desde otro punto de vista y analizando los resultados por tipo de episodio, se constató que presentaban ligeras variaciones en relación a los porcentajes de los tipos de contenidos. Así por ejemplo, el mayor porcentaje de contenidos vinculados a la selección de información y a la reflexión en torno a las ideas de los textos, fue identificado en los episodios dedicados a trabajar las guías (24% y 9%, respectivamente), mientras el mayor porcentaje vinculado al proceso de interpretación de las ideas desprendidas de los textos, se registró en el episodios de interpretación durante la lectura con un 13%. Estos resultados dejarían entrever que estos últimos episodios que se despliegan conjuntamente con la lectura del texto, permitirían un mayor número de indagaciones dirigidas a interpretar los textos, además de incluir de igual modo, interacciones verbales de carácter más evaluativo o confirmatorio, como interacciones verbales que incluyeron retroalimentaciones a las respuestas de los estudiantes.

Por el contrario, los episodios de guías de trabajo utilizados en la gran mayoría de las actividades típicas (23), privilegiaron mayoritariamente una interacción verbal centrada en la evaluación de las preguntas contenidas en dichas guías, es decir, una buena parte de la interacción verbal se dirigió a confirmar si las respuestas que los estudiantes elaboraron eran correctas o no.

Respecto a los episodios de interpretación después de la lectura que fueron desplegados en 6 de las ATAs, se puede indicar que al igual que los episodios de interpretación durante, existió un mayor equilibrio entre ciclos IRE e IRF, no obstante, los porcentajes de contenidos públicos orientados hacia procesos de interpretación o reflexión fueron similares al de los episodios de guías de trabajo.

Por tanto y considerando el tipo de proceso cognitivo que debiera suscitarse en las salas de clases, para que los estudiantes logren habilidades cognitivas de más alto nivel vinculadas al pensamiento crítico (Applebee et al., 2003), si bien en estas aulas se recoge la idea de privilegiar el diálogo, finalmente el tipo de preguntas formuladas por los profesores se orientó al reconocimiento o selección casi literal de la información, focalizándose en las ideas secundarias de los textos.

Finalmente, los contenidos públicos que formaron parte de los episodios de recapitulación identificados en 28 de las ATAs analizadas, se orientaron principalmente a identificar las ideas o tipos de textos trabajados durante la sesiones, tal y como se aprecia en la figura n°4.

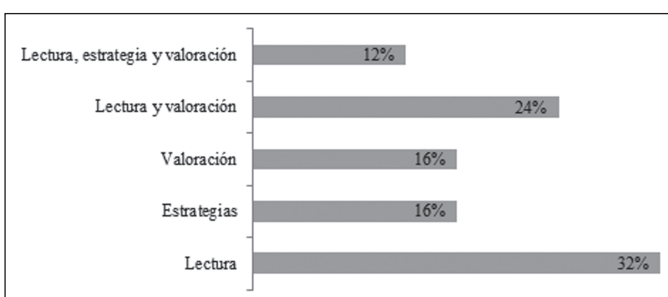


Figura 4. Porcentajes de tipo de contenidos elaborados en los episodios de recapitulación.

En relación a los contenidos que aludían a valorar la sesión o identificar las estrategias utilizadas, estos representaron un porcentaje menor (52% y 28% respectivamente). Es decir, efectivamente los contenidos que se elaboraron públicamente en la interacción se relacionaron con los elementos trabajados en la sesión, no obstante, en la gran mayoría de ellas se optó por resumir o destacar las ideas de los textos, o valorarlo positivo de la experiencia, más que relevar el tipo de medio o estrategia utilizada conjunta o individualmente, para lograr comprender aquello que se leyó. En este sentido, se debe considerar además, que un porcentaje importante del tipo de interacción verbal obedeció a un patrón IRE, es otras palabras, preguntas elaboradas por los profesores y dirigidas a evaluar principalmente si recordaban o no las ideas trabajadas durante la ATA.

Considerando los distintos tipos de contenidos públicos trabajados en cada uno de los episodios, efectivamente se podría plantear que la gran mayoría se vinculó directamente con las ideas de los textos; en los episodios de planificación se indicaron los objetivos, en los episodios de conocimientos previos se evocaron ideas relacionadas con el trabajo posterior, se revisaron las ideas contenidas en los textos y se recapituló finalmente, algunas de las ideas trabajadas en las ATAs. Sin embargo, el modo en cómo se propiciaron los diálogos y discusiones varió de un episodio otro, así como también, la preponderancia del tipo de contenido aludido.

Discusión

Como se señaló al inicio de este trabajo, hoy en día han surgido una serie de modelos orientados a la enseñanza de la lectura y la comprensión de textos. La mayoría de ellos plantea la necesidad de modelar el uso de estrategias de comprensión a partir de la inclusión de distintas tareas organizadas en función del ciclo de lectura: antes, durante y después. Además, consideran al discurso del profesor como un elemento fundamental para apoyar este modelado, que conjuntamente con la discusión en torno al texto, servirían como herramientas de mediación, permitiendo a los estudiantes negociar conocimientos y desarrollar procesos cognitivos de alto nivel, como lo son la interpretación y reflexión. Estos mismos principios son recogidos en las propuestas curriculares del Mineduc, siendo la estrategia del diálogo la de más reciente incorporación.

De esta manera, al retomar los resultados descritos se comprueba que la gran mayoría de las actividades de lectura colectiva se organizó en función del ciclo de lectura, incluyendo distintos propósitos y tareas propias de cada fase. De igual modo, el tipo de interacción discursiva entre los participantes indicaría que en la gran mayoría de las ATAs se privilegió el diálogo y se elaboraron contenidos públicos relacionados con la lectura. Sin embargo, al analizar estos en función del tipo específico de diálogo y el tipo de contenido trabajado se pueden precisar algunos hallazgos.

En primer lugar y respecto a la fase antes de la lectura, en la gran mayoría de las ATAs se cumplió con explicitar los objetivos de la sesión, pero en muy pocos casos los profesores dialogaron con sus estudiantes respecto a estos objetivos, y de este modo, difícilmente se logró verificar si los estudiantes comprendían aquello que se les pedía. En este sentido, se debe considerar la importancia que se plantea a los procesos de planificación de la lectura (Sánchez, 1998; Clark y Grave, 2005) y a la posibilidad que deben tener los estudiantes para cuestionarse acerca del porque leen (Rosenshine, Meister, y Chapman, 1996). Por otra parte, en todos los episodios de conocimientos previos se explicitaron contenidos vinculados con la lectura, sin embargo, en la mayoría de las ATAs el tipo de diálogo se orientó principalmente a evocar información de los estudiantes, pudiendo esto no ser suficiente cuando se trata de indagar sobre los tipos de textos y sus estructuras textuales, o sobre el tipo de estrategias que pueden utilizarse durante el proceso de comprensión, en este sentido, se esperaría una mayor profundización a través del diálogo y discusión entre ellos, que permitiera reconocer cuanto los

estudiantes efectivamente entienden o saben utilizar estos conocimientos. (Langer, 2001)

En segundo lugar, si bien la fase durante la lectura se caracterizó por un mayor porcentaje de contenidos públicos vinculados a los procesos de interpretación y un mayor número de interacciones verbales orientadas a la discusión y acompañadas de retroalimentaciones, de parte de los profesores, este tipo de fase se desplegó sólo en un 50% de la muestra, quedando un porcentaje similar de clases sin la posibilidad de discutir o negociar significados y representaciones (Applebee et al., 2003; Chang-Wells y Wells, 1997).

Finalmente, la fase después de la lectura se caracterizó por interacciones verbales más evaluativas en las que la mayoría de los contenidos elaborados recogían las respuestas de los estudiantes sin necesariamente propiciar discusiones en torno a cada uno de estos contenidos. Así, en los episodios dedicados a trabajar con las ideas de los textos, se dedicaron principalmente a evaluar las respuestas elaboradas por los estudiantes en las guías de trabajo, sin establecer diferencias en el grado de importancia de dichas ideas, como se aprecia en el alto porcentaje de ideas secundarias revisadas. De igual modo, los contenidos elaborados en la recapitulación recogieron las ideas trabajadas, pero el porcentaje de estrategias efectivamente utilizadas por los estudiantes para promover su comprensión. (Clarke y Graves, 2005).

A la luz de estos hallazgos, es necesario plantear a lo menos dos consideraciones finales. Por un lado y retomando todas las adecuaciones y políticas impulsadas por el Mineduc para potenciar el aprendizaje en el dominio específico de la comprensión de textos, se puede señalar que si bien se ha logrado avanzar en la organización que debieran tener los procesos de enseñanza de la lectura, se requiere continuar apoyando el trabajo de los profesores respecto a la forma de planificar y secuenciar las clases dedicadas a esta, incluyendo en ellas, tareas explícitas durante y después de la lectura que permitan a los estudiantes discutir y reflexionar, de manera guiada, respecto al texto, la estructura del mismo, la relación y organización de las ideas de este, las ideas relevantes y el tipo de estrategias utilizadas para lograr su comprensión. Ello sin duda requerirá no sólo contar con líneas de perfeccionamiento específicas para el trabajo en la enseñanza de la comprensión de textos, sino también, instrumentos y recursos que les permitan a los profesores reflexionar acerca de su propia acción pedagógica y cómo su discurso modela el aprendizaje de sus estudiantes.

Por el otro y considerando las características de la muestra, es necesario seguir profundizando acerca de la existencia o no de diferencias entre los distintos desempeños obtenidos por los profesores. Del mismo modo, se requiere analizar en mayor profundidad las guías de trabajo utilizadas como recurso de aprendizaje por la mayoría de las ATAs, para comprobar si estas efectivamente propician el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel y permiten establecer discusiones y reflexiones en torno a los textos.

Extended summary

The goal of the present paper is to describe the type of classroom discussion in a group of teachers and students working together to understand a text, to identify the mechanisms used by teachers when interact with their students and the type of content developed through dialogue. To do this, we selected a sample of 30 classroom videos filmed as a part of the Chilean Government National Teaching Assessment System 2008. These recordings are part of the process of teacher evaluation and correspond to the second portfolio module (Mineduc, 2004), and consists of recording a 40-minute class, involving teachers and their students (see Table 1). The criteria used for selection were that the sessions recorded were from middle school and that the planning of the session were focused on the teaching of reading comprehension.

Once transcribed the classes, these were segment to identify discursive interaction. First, the typical activities (ATAs) of collective

reading were identified, which are activities that repeat regularly in classrooms and are characterized by teacher and students sharing certain specific purposes and participation structures (Lemke, 1990). Secondly, these ATAs were segmented in episodes -which are sets of communicative exchanges with a specific purpose (Sánchez, García and Rosales, 2010), and organized and sequenced according to the reading cycle (Solé, 2000; Clarke and Graves, 2005). Subsequently various types of cycles were segmented and identified. These cycles are verbal exchanges that can be monologues (speech teachers), IRE cycles (Initiation, response, evaluation), IRF (Initiation, response, feedback) Frustrated (verbal negotiation fail) and Control (aimed to behavioral control). Finally the types of public content were identified, defined as those ideas that result of verbal negotiation (See Table 2). To give reliability to the analysis, coders trained in the analysis system triangulated the segmentation criteria, reaching a 75% of agreement. On the other hand, in cases of doubts related to the transcript, the videos were consulted to verify the criteria of segmentation of the speech, giving credibility and transferability to the process (Ruiz, 2012).

Among the results, it was found that most ATAs analyzed included tasks related to each of the phases of reading cycle, identifying differences in the phase after the reading and especially in the phase during the reading (see figure 1). Moreover, one of the characteristics of the sample is that teachers uses working guidelines to bring understanding of the texts. These guidelines consisted in written questions developed by teachers that students must solve. On the other hand, although verbal interaction among participants was characterized by a higher percentage of dialogue, this varied depending on the type of task performed. For example, the communicative interactions in the planning episodes were largely monologic, while the communicative interaction in the episodes of interpretation and correction of working guidelines were IRE interactions.

Regarding the contents made public, most of them were linked to reading, such as the evocation of ideas related to the theme of the text during the moments of planning, or synthesis of ideas related to reading in the recap episodes. However, most of these public contents were produced by verbal interactions IRE kind, that only confirms the answers given by the students, without encouraging discussion and meaning negotiation. Furthermore, differences were found in the percentages of the different categories of the different episodes, and the category strategy were the less frequent (see Figures 2, 3 and 4). finally, the type of questions developed by teachers to check understanding of text ideas were directed to select literal information, often focusing more on the selection of detail or secondary ideas (see Table 4). However, there was a greater elaboration of questions that pointed to the interpretation of ideas in episodes of interpretation in the during reading phase, but these were only detected in 50% of the sample analyzed.

In light of these findings arises on the one hand, the need that the adjustments and policies promoted by the Ministry of Education to enhance learning comprehension, support the work of teachers in how to plan and sequence classes devoted to teaching reading comprehension, so that these can include explicit tasks in the phases during and after the reading, that allow students to discuss and reflect on the text in a guided way. This requires strategies, instruments and resources that enable teachers to reflect on their own pedagogical knowledge and how to use discourse patterns to teach their students to address the compression of the structure of the texts, the relationship and organization of ideas and effective use of strategies of text comprehension.

On the other hand, and considering the characteristics of the sample, it is necessary analyze the existence of differences between the score obtained by teachers in the process of teacher evaluation and their performance in teaching reading comprehension. It would also be important to analyze the role that plays the working

guidelines in the development of high-level cognitive skills and the discussion and reflection about texts.

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen ningún conflicto de intereses

Agradecimientos

El estudio fue realizado gracias a los fondos del proyecto Fondecyt (Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico) N°11110158. Se agradece también, el apoyo del Centro de Estudios del Ministerio de Educación y de CPEIP, quienes dieron acceso al material incluido en el estudio y al Proyecto Mecsup2 "Convenio de desempeño Bicentenario de la Universidad de Talca".

Referencias

- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M. y Gamoran, A. (2003). Discussion-based approaches to developing understanding: Classroom instruction and student performance in middle and high school English. *American Educational Research Journal*, 40, 685-730.
- Cazden, C. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C. y Beck, S. (2003). Classroom discourse. En C. Grasser, M. Gernsbacher y S. Goldman (Eds.), *Handbook of Discourse Process*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Chang-Wells, G. L. y Wells, G. (1997). Modes of discourse for living, learning and teaching. En S. Hollingsworth (Ed.), *International action research and educational reform*. (pp. 147-156). London and Philadelphia: Falmer Press.
- Clark, K. y Graves, M. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher*, 58, 570-580.
- Duffy, G. G., Roehler, L. R., Sivan, E., Rackliffe, G., Libro, C., Melo, M., ... Bassiri, D. (1987). Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, 347-368.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- González, J., Preiss, D. y San Martín, E. (2008). Evaluando el discurso docente: desarrollo de un modelo Rasch a partir de evidencia audiovisual de profesores chilenos de primer ciclo de educación básica en e.l área de lenguaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 137-147.
- Klingner, J. K. y Vaughn, S. (1999). Promoting reading comprehension, content learning and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52, 738-747.
- Langer, J. A. (2001). Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well. *American Educational Research Journal*, 38, 837-880.
- Lemke, J. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Westport, CT: Ablex Publishing.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., y Worthy, J. (1993). Grappling with text: Questioning the author. *The Reading Teacher*, 46, 560-566.
- Ministerio de Educación. Mineduc (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Ministerio de Educación y Centro de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. Mineduc (2004). Reglamento Evaluación Docente. Decreto N° 192 del Ministerio de Educación del 30 de agosto de 2004. Recuperado de www.docentemas.cl
- Ministerio de Educación. Mineduc (2009a). *Actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector de Lenguaje y Comunicación* Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- Ministerio de Educación. Mineduc (2009b). *Política de Textos Escolares*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile: Autor.
- Ministerio de Educación Chileno. Mineduc (2011). Ley N° 20.529, Sobre Sistema de Aseguramiento de la Educación Escolar. Promulgada el 27 de agosto de 2011. Recuperado de www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación Chileno. Mineduc (2012). *Programas de estudio sector Lenguaje y Comunicación*. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Autor.
- Murphy, K., Wilkinson, I., Soter, A., Hennessey, M. y Alexander, J. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101, 740-764.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., y Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35, 135-196.
- OCDE y SIMCE (2009) Informe Resultados Pisa 2009 Chile. Unidad de Currículo y Evaluación SIMCE. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Palincsar, A. M., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- PISA 2009 (2009) *Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (vol.II y vol.I). París: OECD.
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of reading: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19, 1-11.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Schuder, T., Bergman, J. L., Almasi, J., y Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional strategy instruction of reading comprehension strategies. *The Elementary School Journal*, 92, 513-555.
- Radovic, D. y Preiss, D. (2010). Patrones de Discurso Observados en el Aula de Matemática de Segundo Ciclo Básico en Chile. *Psyche*, 19, 65-79.
- Rosenshine, B., Meister, C. y Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Sánchez, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos. Dificultades y ayudas*. Barcelona: Edebé.
- Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumno y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- Sánchez, E.; García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer* (col. Crítica y Fundamentos, 27). Barcelona: Graó.
- Sinclair, J. y Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (Eds.). (1988a). The redefinition of teaching and schooling (Chapter 1, pp. 13-26). En *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University.
- Tharp, R. G. y Gallimore, R. (Eds.). (1988b). A theory of teaching as assisted performance (Chapter 2, pp. 27-43) En *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. New York: Cambridge University.
- Van den Broek, P. y K.E. Kremer (2000). "The mind in action: What it means of comprehend during reading." En B. M. Taylor, M. F. Graves y P. Van den Broek (eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. Newark, DE: International Reading Association.
- Vidal-Abarca, E. (2012). *Actividad de clasificación de preguntas según esquema de PISA*. Documento no publicado.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.