



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  [http://cat.creativecommons.org/?page\\_id=184](http://cat.creativecommons.org/?page_id=184)

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

**TESIS DOCTORAL**



**Universitat Autònoma de Barcelona**

**Dpto.: Didáctica de la Lengua, de la Literatura, y de las Ciencias Sociales  
Doctorado en EDUCACIÓN**

**DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL  
GÉNERO ESCOLAR EXPLICATIVO.**

**ESTRATEGIAS Y CREENCIAS DE DOS DOCENTES EN  
CUARTO NIVEL DE LA ESO**

**Doctoranda: Magdalena Amalia CID GARCÍA**

**Directoras: Dra. M. Uribarri RUIZ BIKANDI**

**Dra. Teresa RIBAS i SEIX**

**Barcelona, junio de 2017**



...El acceso a la lectura y la escritura se refiere a lo que ocurre en las sesiones de estudio, a lo que significan las actividades, a las formas de relación entre los participantes, a las posiciones interpretativas de los textos y a las modalidades de apropiación de la lengua escrita (Kalman, Judith 2003:40)

Judith Kalman, 2003:40



## AGRADECIMIENTOS

El recorrido de este proyecto ha sido largo y complejo. No hubiese sido posible sin el apoyo y la orientación de mis directoras, Uri Ruiz Bikandi y Teresa Rivas quienes en todo momento optaron por favorecer la construcción de aprendizajes necesarios para desarrollar y culminar este proyecto, pese a la lentitud de mi proceso.

Quisiera aprovechar la oportunidad para agradecer a Uri por todo el cariño recibido, la paciencia y esmero con la que desde un primer momento me ha entregado. La energía y dinamismo que transmite en todo su quehacer profesional y personal. Su carácter, así como la fuerza que emana de su discurso me impresionaron desde el primer momento en que la conocí. Recuerdo una anécdota ocurrida en una de las clases que impartió en la universidad de Iquique-Chile. Mis compañeros y yo teníamos la costumbre de explayarnos más allá de lo necesario, e incluso perdernos como quien dice en los caminos de Úbeda. He allí que un día Uri nos dice “no me cuenten películas”, “al grano”, “lo que pedí fue tal...” Ese fue el primero de muchos llamados a tierra que me hicieron tomar conciencia del uso y apropiación del discurso.

Mucho antes de inscribirme en el doctorado de esta prestigiosa universidad, fueron las sesiones de trabajo con Uri, así como su actitud maternal las que me otorgaron el andamiaje necesario para plantear

En segundo lugar agradezco a mi compañero, Pedro Apodaca, por el apoyo incondicional y estratégico que me ha brindado en todo este proceso. Sin su alegría y confianza el camino hubiese sido tormentoso.

En tercer lugar vaya mi agradecimiento a todos y cada uno de los amigos que me brindaron tiempo, consejos y valiosos libros. También a aquellos que se esmeraron por brindarme espacios de recreo y diálogo en esos momentos en que necesitaba despejarme.

También deseo expresar mi sentido agradecimiento atemporal a aquellas abuelas de mi barrio, que sin tener obligación alguna me acogieron tardes maravillosas en el calor de sus hogares. Todas ellas obsequiaron tesoros incalculables a una nena rebelde que no quería usar aretes, ni jugar a las muñecas.

Me transmitieron el placer de la lectura y el gusto por el diálogo crítico, en un ambiente impregnado del aroma del té con hierbas de la estación, que me servían acompañado de ricos pastelillos. Durante la merienda no faltaban retazos de telas que guardaban trazos

del pasado y luces del futuro. Cuántas historias me relataron, no lo sé con precisión, pero sí tengo el recuerdo de las emociones que me trasmitían: resistencia a la adversidad, apego a la libertad de expresión y amor por la vida. Todo ello en un momento histórico donde el miedo, la ignorancia y la indolencia cubrían la espalda de una dictadura feroz.

Por último y no por ello menos importante, quiero agradecer a mis profesoras de enseñanza básica, en especial a dos, María Ojeda y Ángela González. Ambas sembraron en mí el deseo de aprender más allá de las asignaturas que impartían. Modelaron con su práctica el gusto por la danza, el teatro, la literatura y la música. Así como el reconocimiento intuitivo de la construcción sociocultural del aprendizaje.

# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
 <b><i>I.- PARTE TEÓRICA</i></b>	
<b>Capítulo 1. LA LECTURA</b>	<b>25</b>
<b>1.1 La lectura desde el enfoque sociocultural</b>	<b>26</b>
<b>1.2 La mediación docente</b>	<b>28</b>
<b>1.3 Modelos del proceso lector</b>	<b>30</b>
<b>1.4 Procesos implicados en el acto lector</b>	<b>34</b>
<b>1.5 Texto expositivo</b>	<b>34</b>
<b><i>1.5.1 Género discursivo</i></b>	<b>34</b>
<b><i>1.5.2 Texto</i></b>	<b>36</b>
<b><i>1.5.3 Secuencia expositiva</i></b>	<b>37</b>
<b>1.6 Enseñanza de la lectura</b>	<b>38</b>
<b>Capítulo 2. EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL</b>	<b>45</b>
<b>2.1 Zona de desarrollo próximo o potencial</b>	<b>49</b>
<b>2.2 Teoría de la actividad</b>	<b>52</b>
<b>2.3 Sistemas de actividad</b>	<b>55</b>
<b>2.4 Aprendizaje situado y comunidades de práctica</b>	<b>60</b>
<b>Capítulo 3. CREENCIAS DEL DOCENTE</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Pensamiento del profesor</b>	<b>69</b>
<b>3.2 Conceptualización: ¿Qué entendemos por creencias?</b>	<b>74</b>
<b>3.3 Creencias y práctica docente</b>	<b>78</b>
<b>3.4 Clasificación de las creencias docentes</b>	<b>81</b>
<b>3.5 Estudios sobre creencias docentes acerca de la lectura y su enseñanza</b>	<b>83</b>
<b>3.6 Creencias docentes acerca de la lectura en el contexto chileno</b>	<b>89</b>
<b>Capítulo 4. MARCO CURRICULAR</b>	<b>97</b>
<b>4.1 El Sistema Educativo Chileno</b>	<b>98</b>
<b><i>4.1.1 Estructura del sistema educativo</i></b>	<b>99</b>
<b><i>4.1.2 Organización del Marco Curricular Nacional</i></b>	<b>101</b>



4.1.2.1 Situación actual	101
4.1.2.2 Reforma curricular de 1990	102
4.1.2.3 Ajuste curricular 2009	103
4.1.2.4 Coexistencia de dos propuestas de cambio curricular	103
4.1.2.5 Principales consecuencias de la implementación de las Bases Curriculares (2013)	105
4.1.2.6 Evaluación Docente	107
4.1.2.7 Síntesis Contexto Curricular año 2012	110
<b>4.2 Textos prescriptivos</b>	<b>114</b>
<b>4.2.1 Programa de Lengua Castellana y Comunicación 2º medio (2000-2011)</b>	<b>115</b>
4.2.1.1 Análisis del Contenido	115
a) Objetivos de Aprendizaje	115
b) Análisis de la organización de las unidades didácticas	117
c) Análisis de la finalidad didáctica del texto expositivo	122
d) Análisis del rol asignado al docente	123
<b>4.2.2 Ajuste 2009- Lenguaje y Comunicación</b>	<b>125</b>
4.2.2.1 Análisis del eje de lectura en 2º año medio	126
<b>4.2.3 Programa de Lenguaje y Comunicación (2012-2017)</b>	<b>128</b>
4.2.3.1 Análisis del Programa de Lenguaje y Comunicación	128
a) Objetivos de aprendizaje	128
b) Organización de la unidad “Textos no literarios”	131
c) Finalidad didáctica de la lectura de textos expositivos	133
d) Rol asignado a los docentes	135
<b>4.2.4 Texto del estudiante Lenguaje y Comunicación 2º medio</b>	<b>137</b>
<b>4.2.5 Contraste entre contenidos del Texto del estudiante y el Programa de la asignatura de LyC</b>	<b>141</b>
<b>4.2.6 Guía didáctica para el docente (LyC 2012)</b>	<b>145</b>
<b>4.2.7. Mapas de Progreso</b>	<b>151</b>
<b>4.2.8. Evaluación SIMCE de Lenguaje y Comunicación</b>	<b>159</b>
4.2.8.1 SIMCE Lenguaje y Comunicación: objeto de evaluación 2º medio	160
4.2.8.2 Resultados SIMCE Lenguaje 2012	162
4.2.8.3 Implicaciones de los resultados SIMCE	164

## **II.-PARTE EMPÍRICA**

<b>Capítulo 5. METODOLOGÍA</b>	<b>171</b>
<b>5.1 Marcos, Objetivos y Preguntas de investigación</b>	<b>171</b>
<b>5.2 Método</b>	<b>173</b>
<b>5.3 Procedimiento, contexto y actores del trabajo de campo</b>	<b>175</b>
<i>5.3.1 Acercamiento y acuerdos con la docente E</i>	<b>175</b>
<i>5.3.2 Descripción del Liceo X</i>	<b>176</b>
<i>5.3.3 Descripción general de los estudiantes del centro</i>	<b>177</b>
<i>5.3.4 Descripción de la sala de Lenguaje</i>	<b>178</b>
<i>5.3.5 Descripción del grupo curso observado</i>	<b>179</b>
<b>5.3.6 Participantes</b>	<b>180</b>
<i>5.3.6.1 Docente informante principal</i>	<b>180</b>
<i>5.3.6.2 Docentes observadoras (externas)</i>	<b>183</b>
<i>5.3.6.3 Docente par</i>	<b>184</b>
<i>5.3.6.4 Docente formadora</i>	<b>184</b>
<i>5.3.6.5 Grupo de discusión</i>	<b>185</b>
5.3.6.5.1 <u>Docente L.</u>	<b>185</b>
5.3.6.5.2 <u>Docente M</u>	<b>185</b>
5.3.6.5.3 <u>Docente N</u>	<b>185</b>
<b>5.4 Técnicas y procedimientos</b>	<b>186</b>
<i>5.4.1 Observación participante</i>	<b>187</b>
<i>5.4.2 Diario de campo</i>	<b>187</b>
<i>5.4.3 Recolección de documentos</i>	<b>187</b>
<i>5.4.4 Grabación audio-vídeo de clases</i>	<b>188</b>
<i>5.4.5 Entrevistas</i>	<b>188</b>
<i>5.4.6 Diálogo entre pares</i>	<b>189</b>
<i>5.4.7 Grupo de discusión</i>	<b>190</b>
<b>5.5 Análisis de la información</b>	<b>191</b>
<b>Capítulo 6. RESULTADOS</b>	<b>197</b>
<b>6.1 Entrevista (semiestructurada) docente E</b>	<b>199</b>
<i>6.1.1 Contextualización</i>	<b>199</b>
<i>6.1.2 Análisis</i>	<b>201</b>

6.1.2.1 <i>Uso de textos</i>	201
6.1.2.1.1 <u>Textos expositivos</u>	201
6.1.2.1.2 <u>Actividades en torno al texto</u>	203
6.1.2.1.3 <u>Dificultades lectoras</u>	204
6.1.2.2 <i>Factores contextuales</i>	208
6.1.2.2.1 <u>Nivel sociocultural de los estudiantes</u>	208
6.1.2.2.2 <u>Marco normativo-organizativo</u>	209
<b>6.1.3 <i>Síntesis Práctica Lectora</i></b>	<b>212</b>
<b>6.1.4 <i>Sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E</i></b>	<b>213</b>
6.1.4.1 <i>Lectura y enseñanza de textos expositivos</i>	
6.1.4.2 <i>Representación del aprendizaje</i>	215
6.1.4.2.1 <u>El aprendizaje está limitado por el contexto sociocultural</u>	215
6.1.4.2.2 <u>Tipos de aprendizajes</u>	216
6.1.4.3 <i>Síntesis del sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E</i>	217
<b>6.2 <i>Análisis de la 1ª sesión</i></b>	<b>219</b>
6.2.1 <i>Lectura</i>	221
6.2.2 <i>Acciones de la docente E</i>	226
6.2.2.1 <i>Organización de la participación estudiantil</i>	226
6.2.2.2 <i>Colaboración en el desarrollo de las actividades</i>	230
6.2.3 <i>Síntesis Práctica lectora</i>	233
<b>6.3 <i>Análisis de la 4ª sesión</i></b>	<b>237</b>
6.3.1 <i>Síntesis de las sesiones</i>	239
6.3.1.1 <i>Síntesis de la 3ª sesión</i>	239
6.3.1.2 <i>Síntesis de la 4ª sesión</i>	240
6.3.2 <i>Los textos utilizados</i>	241
6.3.3 <i>Actividades en torno a los textos</i>	244
6.3.4 <i>Lectura</i>	254
6.3.5 <i>Resumen</i>	256
<b>6.4 <i>Auto-confrontación directa</i></b>	<b>259</b>
6.4.1 <i>Análisis Práctica lectora</i>	261
6.4.1.1 <i>Actividades en torno a la lectura</i>	261
6.4.1.2 <i>Acciones docentes</i>	266
6.4.1.3 <i>Obstáculos</i>	270
6.4.1.4 <i>Reflexión sobre la propia práctica docente</i>	273

<b>6.4.2 Síntesis Práctica Lectora</b>	<b>277</b>
<b>6.4.3 Sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E</b>	<b>278</b>
6.4.3.1 CRS en torno a la lectura de textos expositivos en el aula	278
6.4.3.2 CRS en torno a la disciplina en el aula	280
6.4.3.3 CRS en torno al aprendizaje	283
<b>6.4.4 Síntesis del sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E.</b>	<b>285</b>
<b>6.5 Diálogo entre pares</b>	<b>287</b>
<b>6.5.1 Análisis</b>	<b>289</b>
6.5.1.1 La lectura y enseñanza del texto expositivo	289
6.5.1.2 Cuestionamientos	291
6.5.1.3 Reflexión sobre la práctica docente	298
6.5.1.4 Sugerencias didácticas	303
<b>6. 5. 2 Síntesis del análisis conjunto de las respectivas categorías centrales</b>	<b>309</b>
<b>6.6 Entrevista a la docente formadora</b>	<b>313</b>
<b>6.6.1 Análisis</b>	<b>314</b>
6.6.1.1 Desempeño docente	314
6.6.1.2 Práctica lectora del texto expositivo	315
6.6.1.3 Logro de aprendizajes	317
6.6.1.4 Gestión y organización de la sesión	317
6.6.1.5 Estrategias y recursos didácticos	319
<b>6.6.2 Síntesis “Desempeño docente”</b>	<b>322</b>
<b>6.6.3 CRS de la formadora</b>	<b>323</b>
6.6.3.1 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo	323
6.6.3.2 Representación del aprendizaje	324
<b>6.6.4 Síntesis de los CRS de la formadora</b>	<b>326</b>
<b>6.7 Grupo de discusión (GD)</b>	<b>327</b>
<b>6.7.1 Análisis</b>	<b>328</b>
6.7.1.1 Desempeño docente	328
6.7.1.2 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo	329
6.7.1.3 Logro de aprendizajes	333
6.7.1.4 Gestión y organización de la sesión	334

6.7.1.5 Estrategias y recursos didácticos	335
<b>6.7.2 Síntesis “Desempeño docente”</b>	<b>337</b>
<b>6.7.3 CRS del grupo de discusión</b>	<b>339</b>
6.7.3.1 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo	339
6.7.3.2 Aprendizaje	342
6.7.3.3 Disonancia entre expectativas docentes y actuación pedagógica	344
<b>6.7.4 Síntesis de los CRS del grupo de discusión</b>	<b>347</b>

### **III.-PARTE CONCLUSIVA**

<b>Capítulo 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	<b>353</b>
<b>7.1 Respuestas a las preguntas de la investigación</b>	<b>354</b>
7.1.1 Bloque 1, Docente E	354
7.1.2 Bloque 2, Docente observadora	357
7.1.3 Bloque 3, Creencias docentes	361
<b>7.2 Matriz condicional/secuencial (Matriz)</b>	<b>364</b>
<b>7.3 Teoría sustantiva</b>	<b>367</b>
7.3.1 Aclaración necesaria	367
7.3.2 Representación de los estudiantes como sujetos lectores precarios y dependientes	367
<b>7.4 Limitaciones del estudio</b>	<b>371</b>
<b>7.5 Aportes y Prospectiva del estudio</b>	<b>372</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>377</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>CD</b>
1. Textos prescriptivos de la práctica docente de Lengua	
2. Transcripciones docentes participantes	
3. Textos aula	

## ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

### TABLAS

Tabla 1. Características contrastadas de los dos tipos de aprendizaje que plantean Rogoff y sus colaboradores (Villar, 2003:601-602)	<b>64</b>
Tabla 2. Marcos curriculares en Enseñanza Básica, año 2012	<b>111</b>
Tabla 3. Marcos Curriculares en Enseñanza Media, año 2012	<b>112</b>
Tabla 4. Textos Prescriptivos analizados	<b>114</b>
Tabla 5. Aprendizajes Esperados relacionados con el texto expositivo (MINEDUC, 2009a)	<b>144</b>
Tabla 6. Organización de la Guía didáctica para el profesor (Serrano, 2009)	<b>147</b>
Tabla 7: Mapa de Progreso del Aprendizaje de Lectura	<b>155</b>
Tabla 8: Eje de habilidades de la prueba de Comprensión Lectora (MINEDUC, 2012c:3)	<b>161</b>
Tabla 9 Tipos de textos utilizados en las pruebas Comprensión de Lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2014:16)	<b>161</b>
Tabla 10. Puntaje Comprensión de Lectura según tipo de centro (SIMCE, 2012)	<b>162</b>
Tabla 11. Puntajes promedio SIMCE Lenguaje 2º medio 2012, según grupo socioeconómico (GSE) y su variación respecto de la evaluación 2010 (Agencia de Calidad de la Educación, 2012:9)	<b>163</b>
Tabla 12. Estrategias/técnicas empleadas en la recolección de datos	<b>186</b>
Tabla 13. Resumen de textos leídos en la 1ª sesión	<b>221</b>
Tabla 14. Características de los textos leídos en la 4ª sesión	<b>241</b>
Tabla 15. Texto n°1. Nuevo Sistema de Cámaras Inteligentes	<b>242</b>

## **FIGURAS**

Figura 1. La estructura jerárquica de la actividad de acuerdo a Leontiev	<b>55</b>
Figura 2. Estructura de la actividad humana, Engeström, 1987	<b>56</b>
Figura 3. Modelo de la tercera generación de la Teoría de la actividad (Engeström, 2001)	<b>57</b>
Figura 4. Dominios y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza	<b>108</b>
Figura 5. Esquema de categorías y subcategorías. Entrevista E	<b>200</b>
Figura 6. CRS de la docente E	<b>200</b>
Figura 7. Esquema de la macro-categoría Práctica lectora	<b>220</b>
Figura 8. : Esquema de la categoría central Práctica lectora	<b>260</b>
Figura 9. Esquema de categoría CRS de la docente E, derivado de la auto-confrontación directa	<b>260</b>
Figura 10. Síntesis categorial del diálogo entre pares	<b>288</b>
Figura 11. Esquema de la categoría Creencias docentes A y E, derivado del diálogo entre pares	<b>298</b>
Figura 12. Perspectiva de la Docente Formadora sobre el Desempeño de la Profesora E	<b>313</b>
Figura 13. Creencias, representaciones y saberes de la docente formadora	<b>314</b>
Figura 14. Análisis del Grupo de discusión sobre el desempeño de la profesora E	<b>327</b>
Figura 15. Temáticas en torno a las cuales se extraerán los CRS del GD	<b>328</b>

## INTRODUCCIÓN

El germen de la presente tesis se encuentra en el momento en el que, como docente universitaria, supervisé el desarrollo de la práctica pedagógica de un grupo de docentes-discentes de un programa de formación en el que se abordó en profundidad, o al menos así se creía, la enseñanza de la lectura-. En esa ocasión, pude constatar que las prácticas observadas se distanciaban de lo que cada docente consideraba que había realizado y se distanciaban aún más del enfoque teórico que promovía el programa de formación.

El hecho relatado hizo que cuestionara el sistema de enseñanza desarrollado y mi representación del aprendizaje de la comprensión lectora. Además sembró la inquietud sobre la ausencia de la voz y las creencias docentes en los procesos de formación: ¿Cuándo y cómo las y los docentes contrastan lo que hacen y lo que creen que hacen?; ¿En qué medida la teoría recibida en la formación inicial y/o continua se vuelve parte de la práctica?; ¿Qué permite u obstaculiza ese aprendizaje?. Estas interrogantes me acompañaron y de alguna forma se han plasmado en la investigación desarrollada.

Otro elemento que contribuyó al desarrollo del presente estudio fue el Trabajo de Fin de Máster que elaboré sobre los géneros discursivos, a través del cual me aproximé a una parte de la temática abordada en esta tesis. Sin embargo, el objeto de estudio definitivo y la forma de abordarlo surgieron del intercambio de ideas con mis directoras, así como de las pistas y señales que con gran generosidad y paciencia me entregaron.

Este proyecto de investigación se plantea descubrir y comprender las actividades desarrolladas en torno a la lectura y enseñanza del texto expositivo en un aula de segundo año de enseñanza media chilena. Así como las creencias que determinan esa práctica pedagógica.

Opté por estudiar la práctica lectora del texto expositivo debido a su marcado uso como herramienta facilitadora de conocimientos en el sistema educativo. En el caso específico de la asignatura de Lengua Española, esta práctica lectora cumple una doble función. Por una parte es un contenido a enseñar y, por otra, es un recurso didáctico por medio del cual se accede a diversos conocimientos e instrucciones.



En el ámbito chileno no se conocen estudios sobre la práctica lectora de este tipo de texto en el aula desde la perspectiva docente. En cambio, existen estudios cuantitativos sobre evaluación de la comprensión lectora de textos expositivos y del uso de estrategias

lectoras en estudiantes (Peronard, Gómez, Parodi y Nuñez 1998; Peronard, 2001/2; Parodi, 2004). Estas investigaciones dan cuenta del resultado del proceso lector, pero no entregan información sobre el mismo. Un estudio reciente aborda la lectura de diferentes textos (Iturra, 2015) en aula y entrega información sobre la forma en que distintos docentes organizan las actividades en torno a la lectura. Sin embargo, no recoge la perspectiva de los docentes sobre la práctica desarrollada.

Algunos estudios internacionales se focalizan en el “resultado”. Así, existen estudios sobre comprensión lectora de diversos tipos de textos, cuyo análisis ofrece información sobre el nivel lector de estudiantes de distintos países del mundo. Además, aportan también sugerencias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora (PISA, 2012). Ante este escenario, parece pertinente desarrollar estudios adicionales que analicen cualitativamente el discurrir de la práctica lectora en el aula y en especial la del texto expositivo.

... El problema es que sabemos mucho sobre lo que necesitan los alumnos, pero muy poco o nada sobre las necesidades de los profesores para asumir el reto que plantean nuestras “innovaciones” sobre el aprendizaje de la lectura... (Sánchez, 2010: 19)

Consideramos que existe la necesidad de comprender e interpretar el proceso de enseñanza de la lectura de textos expositivos a nivel “micro”, más cercano y específico. Por ello en este estudio se pretende conocer la perspectiva docente sobre lo que implica la lectura y enseñanza del texto expositivo en un aula específica. Con tal fin se seleccionó a una profesora de lengua española (en adelante docente E), a quien se le graba realizando clases en la que se leen textos expositivos. Además se selecciona a otras cinco profesoras que actúan como observadoras analíticas de la práctica de E, en un intento de ampliar la comprensión del fenómeno estudiado al entorno profesional de la localidad y de contrastar la práctica de E con otras docentes de la misma ciudad. Las seis docentes participantes tienen una amplia y destacada trayectoria profesional.

Esta investigación se enmarca en un enfoque interpretativo para el cual las condiciones del contexto en el que trabaja la docente observada son relevantes, pues contribuyen a comprender su práctica pedagógica y las creencias que guían la misma. También resultan

importantes las condiciones macro contextuales que rodean y de alguna forma influyen en la actuación docente, por ello se realiza un análisis profundo de dicho contexto.

Desde una perspectiva más bien metodológica, identificamos el diálogo como instrumento clave para acceder a la perspectiva y creencias docentes, puesto que a través de él se crea la oportunidad de conocer lo que el otro piensa y a la vez permite contrastar los propios pensamientos, ideas y /o conocimientos. Por ello se seleccionan técnicas que facilitan el intercambio verbal del análisis observado. Es así como la profesora E confronta de forma directa su práctica, a través de la técnica de auto confrontación -en la que es acompañada por la investigadora- y del diálogo con otra profesora que ha visionado su clase (docente A). Las profesoras observadoras confrontan sus prácticas de modo indirecto al visionar y analizar la práctica de E. Este proceso lo realizan de forma distinta, una en una entrevista abierta con la investigadora (docente formadora-F), otras entre colegas (grupo de discusión-GD), y una, en el diálogo directo y fraterno con la profesora observada (docente par- A).

En el actual escenario de cambio e innovación en la Educación, y más concretamente en el sistema chileno, el presente estudio **contribuirá a** un mayor conocimiento de los presupuestos y creencias del profesorado que modelan su práctica docente en diferentes contexto socioculturales en las etapas de la enseñanza, y más específicamente a la capacitación a través de la formación continua de docentes. Sus conclusiones enriquecerán el debate y la investigación en torno a la comprensión lectora de textos expositivos que actualmente constituye un tema mayor en los sistemas de educación de la OCDE y de la realidad latinoamericana, avivado por las evaluaciones PISA.

Por otro lado en cuanto a **su relevancia**, esta investigación trata de construir un modelo comprensivo de la interacción didáctica que subyace al desarrollo de la lectura, así como a los significados que se crean, los marcos de referencia, la repercusión en la actualización e innovación de la tarea docente, así como otros aspectos que emerjan durante la investigación.

Con esa pretensión, la investigación hasta aquí sintetizada se desarrolla y organiza en tres partes fundamentales, que a continuación explicamos brevemente. La primera parte conforma el marco teórico, en él se presentan las referencias a las disciplinas científicas que explican y sitúan nuestro objeto de estudio permitiendo su aprehensión y comprensión. Este primer apartado se divide en cuatro capítulos temáticos.

El primer capítulo expone los principales elementos teóricos de uno de los conceptos fundamentales de la tesis, la lectura. Se explicita la concepción de lectura que se utiliza en la investigación. Por otra parte, se mencionan los modelos teóricos que explican el proceso lector. Se explica el concepto de género discursivo y se explicita la perspectiva teórica desde la que abordamos el texto expositivo en el estudio.

El segundo capítulo se refiere al enfoque sociocultural. Este enfoque da forma a la concepción de la investigadora, lo que se refleja en el objeto de estudio, la metodología empleada y el procedimiento de análisis de los datos. El capítulo explica sucintamente el origen de este enfoque, algunos elementos y etapas del constructo teórico y los principales representantes asociados a los elementos referidos.

El tercer capítulo aborda el estudio de las creencias docentes, en él se presenta una síntesis del recorrido de esta área de investigación. Se mencionan algunas de las discrepancias que surgen en torno a la explicación de la relación entre actuación pedagógica y creencias docentes y se define la posición conceptual que se abordará en este estudio. También se expone información sobre estudios de esta temática que son relevantes para esta investigación.

El cuarto capítulo presenta el contexto curricular chileno, este tiene como finalidad entregar una perspectiva gráfica que contribuya a comprender el trasfondo del sistema educativo en el que se inserta la práctica pedagógica de la docente E. Se explican las reformas educativas que de alguna forma marcan la trayectoria profesional de los docentes en Chile. Se explica brevemente la situación sociopolítica en las que se generan los cambios en el sistema educativo. También se exponen y analizan los documentos oficiales o normativos que regulan el desempeño de los docentes de lengua de enseñanza media, así como los recursos oficiales que debe utilizar el docente en la enseñanza de la asignatura en segundo año medio, a decir: Currículum nacional de Lengua, específicamente los objetivos de aprendizaje del eje de lectura; el programa de la asignatura (antiguo y nuevo) referido a la lectura y enseñanza del texto expositivo; la guía didáctica docente vigente; el texto del estudiante, el mapa de progreso lector y los criterios de la evaluación nacional (SIMCE) de Lenguaje.

La segunda parte del estudio es el apartado empírico, en el que se contempla los capítulos cinco y seis. El capítulo cinco se refiere a los aspectos metodológicos de la investigación. El capítulo seis presenta los resultados de la investigación.

La tercera parte y final contiene el capítulo siete. Presenta la discusión teórica a través de la respuesta a los tres bloques de preguntas que surgieron de la investigación. Seguidamente se expone la matriz condicional/secuencial que grafica los elementos macro y micro contextuales que delimitan de forma directa e indirecta la práctica pedagógica de la lectura que gestiona la docente E. Después se especifica el elemento sobre el cual se elabora una explicación teórica sustantiva derivada de la investigación realizada.

Finalmente se concluye con la explicación de las limitaciones del estudio, los aportes y perspectivas de la investigación desarrollada.



# **I. PARTE TEÓRICA**



# Capítulo 1

---

## LA LECTURA





# Capítulo

# 1

## LA LECTURA

El concepto de lectura implica necesariamente la comprensión lectora. Se lee con la intención de comprender. La lectura implica un proceso de construcción de sentido en el cual el lector participa de forma activa a través de sus conocimientos previos (Alonso, 1995; Alonso y Mateo, 1985; Colomer y Camps, 1996; Mateos, 2010; Solé, 2006, 2012, 2013). De acuerdo a Johnston (1989), en la construcción del sentido del texto se requiere el empleo de “estructuras esquemáticas” de conocimiento y de los distintos sistemas de señales propuestos por el autor (palabras, sintaxis, macroestructura, información social) con el propósito de plantear hipótesis. Estas hipótesis se comprueban utilizando diversas estrategias lógicas y pragmáticas. Enfatiza el autor que adicionalmente se requieren inferencias realizadas a través del contexto.

Podemos afirmar, pues, que la lectura es una actividad compleja. El lector logra la comprensión lectora cuando es capaz de activar y conjugar un conjunto de procesos cognitivos. A su vez, el texto debe cumplir un conjunto de presupuestos y el contexto debe proporcionar condiciones que permitan la articulación entre lector y texto (Sánchez, 1998).

Estos autores citados y sus planteamientos tienen un enfoque esencialmente cognitivo. Nuestra investigación desea ir más allá y dar cuenta del aspecto sociocultural que la lectura conlleva en un contexto escolar específico.

### **1.1 La lectura desde el enfoque sociocultural**

Entendemos que la lectura es una herramienta cultural que se construye de forma social y configura procesos intelectuales superiores (Vygotsky, 1979). Concebir la lectura desde el enfoque sociocultural significa comprender las prácticas desde las que el texto ha sido creado, así como la comprensión de los valores e intereses de los grupos en los que esas prácticas se desarrollan (Rinaudo, 2006).

Paulo Freire (1984) se aproxima a la concepción del enfoque sociocultural. Concibe el proceso lector como un hecho mediado por el contexto social. Enfatiza que la comprensión lectora se logra cuando existe una lectura crítica, lo que requiere la identificación de relaciones entre el texto y el contexto (Freire y Macedo, 1989). En la misma línea, otros autores coinciden en apreciar la lectura como una práctica sociocultural insertada en una determinada comunidad que posee historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas específicas, además de requerir de un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas (Barton, 1994; Barton y Hamilton, 1998; Guthrie, Shaffer, Wang y Afflerbach, 1995; Kalman, 2002, 2004; Rockwell, 2001; Street, 1993). Profundizando en esta orientación, Barton y Hamilton (1998) señalan que el estudio de la práctica lectora ha de centrarse en un hecho que no es neutro y en el que hay mediación social sujeta a relaciones de poder.

La práctica lectora implica sujetos lectores que leen textos en contextos específicos y bajo determinadas prácticas culturales. Al respecto, Hull (1994) señala que existen reglas sociales que determinan su aprendizaje y uso. En la misma línea, Barton y Hamilton (1998) señalan que las prácticas adquieren forma a partir de normas sociales que pautan el uso y distribución de textos, junto con determinar la probabilidad de producirlos y acceder a ellos. Rockwell (2001) precisa que el texto es un objeto cultural utilizado y apreciado a partir de la esfera social del lector. Esta apropiación del texto está directamente influida por el entorno social.

Por su parte, Chartier (1991) argumenta que la apropiación transforma las prácticas culturales y los significados según cada contexto. En su investigación indaga en las evidencias de esas prácticas y las identifica en los protocolos o formas de lectura incluidos en el mismo objeto lector<sup>1</sup>.

Los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído (Chartier, 1991: 80).

El autor pone de manifiesto que las formas de leer reflejan creencias que sobrepasan el dominio textual. La lectura implica relacionarse con los materiales escritos pero desde un determinado contexto que genera apropiaciones de lo escrito de acuerdo a ese ámbito. Chartier (op. cit.) y otros historiadores de la lectura (Darton, 1989; Viñao, 1999; Boyarin, 1992) plantean que para investigar protocolos de lectura y maneras de leer es necesario el análisis de los materiales impresos, las creencias sobre la lectura y la producción oral que la acompaña.

Si consideramos el contexto escolar, podemos imaginar diversos tipos de práctica lectora y por tanto de apropiación de esa práctica. Al referirnos al contexto nos basamos en Kalman (2002), quien enfatiza la importancia de este en los procesos de uso de la lengua escrita. Esta autora lo define como “la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos. El contexto es una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica” (Kalman, 2002:25). Por ello, la autora invita a replantear las prácticas de enseñanza, asumiendo que la lectura y la escritura son prácticas comunicativas que se vinculan a situaciones y contextos concretos, en los que adquieren múltiples posibilidades de realización. Esta investigadora aboga por replantear las líneas didácticas predominantes, pues en su opinión estas tienden a fragmentar la lengua escrita y presentarla al estudiante en pequeñas unidades sin contexto. Enfatiza que las prácticas de lengua escrita y el conocimiento sobre el aprendizaje del lenguaje indican que el uso eventual de la lectura y la escritura, así como su apropiación, necesitan de:

procesos de contextualización, de formas de vinculación con la vida cotidiana, con usos y expectativas sociales, con otras formas de expresión y, sobre todo, con otros lectores y escritores. Para ello, tenemos que construir prácticas educativas que

---

<sup>1</sup> Esta afirmación la realiza desde su investigación en torno a las prácticas de lectura que se desarrollaron en la edad moderna.

capitalicen los conocimientos de los educandos para crear oportunidades de conocer y experimentar con formas desconocidas (Kalman, 2002: 25)

## **1.2 La mediación docente**

Desde el enfoque sociocultural se identifica al docente como un mediador en el sentido que Vygotsky (1979) le atribuye a la mediación. Es decir, otorgándole importancia tanto al contenido, a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué) y a los agentes sociales (quién enseña) y sus características. Vygotsky especifica que la actividad práctica e instrumental en interacción o cooperación social permite el proceso de formación de las funciones superiores. Bowman (2007), basándose en Vygotsky, señala que los instrumentos de mediación provienen del medio social externo y, en el caso de la enseñanza en el aula, del docente. Considera que el docente debe presentar una propuesta de enseñanza que contribuya al proceso de construcción de los conocimientos que el estudiante realiza, empleando para ello herramientas mediacionales, tales como: diálogo, participación de los sujetos, distintas situaciones de uso de la lengua escrita, etc.

Wertsch (1998) profundiza en el concepto de mediación de Vygotsky y lo enriquece apoyándose en ideas de Leontiev, Bajtín y Burke<sup>2</sup>. Como consecuencia, realiza una propuesta que destaca la actividad y mantiene en el centro al instrumento mediador que vincula el desarrollo personal con la sociedad y la historia. Propone la acción mediada como la unidad de análisis pertinente en el enfoque sociocultural. Indica que esta unidad de análisis debe tener en cuenta la tensión irreductible entre el agente y los instrumentos de mediación que éste utiliza. Esto implica entender la acción a partir de la unión entre ambos elementos. Si trasladamos esto al ámbito escolar y en concreto a la práctica lectora en el aula, debemos considerar tanto al agente (profesor) como a los instrumentos mediadores (su discurso, manual de asignatura, textos adaptados, textos reales, guías, pizarra, etc.) empleados en un aula concreta con determinados estudiantes. Dichos instrumentos son todos aquellos recursos que el profesor usa para la práctica lectora. Esta práctica puede estar vinculada a la enseñanza de la comprensión lectora y/o a la lectura

---

<sup>2</sup> Kenneth Burke es el autor de la Teoría Dramatística. Destaca la comunicación como medio de relación humana y como acción. A su vez, concibe la acción como unidad de análisis "...una técnica de análisis del lenguaje y del pensamiento como modo de acción" (Burke, 1967:332).

como medio para otros fines: aprendizaje de algún contenido de la asignatura, lectura informativa, recreación, etc.

Wertsch (Op. Cit.) señala que cuando el agente usa determinados instrumentos de mediación estos no son neutros sino que influyen en el agente quien cambia una vez que domina el uso de las herramientas. Si esta imagen la proyectamos en el proceso de lectura en el aula, podríamos inferir que, por ejemplo, el libro de la asignatura, que tantas veces utiliza el profesor para que los estudiantes lean y desarrollen distintas actividades, puede modificar la práctica docente y/o la apreciación que el profesor tiene de ese instrumento mediador en su práctica pedagógica cotidiana. En síntesis, la mediación multiplicaría el poder de ciertas acciones pero a la vez restringiría e impediría otras.

Wertsch (Op. Cit.) recoge los postulados de Bajtín y amplía la noción del instrumento de mediación, señalando que el lenguaje es un instrumento de mediación a través de ciertas configuraciones de sí mismo, pero no como un sistema de signos abstractos. Estas configuraciones son los géneros discursivos y los lenguajes sociales que surgen de espacios y circunstancias sociales (en otro apartado profundizaremos en sus respectivas definiciones). A la vez, identifica y destaca la vinculación de estos mediadores sociales con las estructuras de poder y autoridad inherentes a los diversos contextos sociales en los que habitamos. Al trasladar esta concepción de la mediación al contexto escolar, identificamos como algunos discursos gozan de poder y configuran prácticas pedagógicas y sociales. Un ejemplo de esta mediación son los Programas de las asignaturas. Contienen los contenidos y objetivos que se derivan del Curriculum nacional diseñado por el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC).

La inclusión de los géneros discursivos como instrumentos de mediación social nos lleva a reflexionar sobre el uso que en el aula de Lengua se hace de ellos. Nos preguntamos si los docentes utilizan estos discursos, con intencionalidad didáctica, durante la práctica lectora o si más bien emplean textos desprovistos de anclajes sociales de producción contextual. Probablemente dicho uso dependerá de la formación que haya recibido el profesor y también de sus creencias. Esta será una de las temáticas de la presente investigación: estudiaremos las características de los textos expositivos que la docente participante usa en un aula de segundo año de enseñanza media, así como la motivación y finalidad de ese uso.

### **1.3 Modelos del proceso lector**

Desde la década de los sesenta se ha desarrollado el interés por comprender el proceso lector. Dicho interés ha dado paso a distintas perspectivas teóricas que concuerdan en que existen diversos niveles de comprensión que abarcan desde los grafemas hasta el texto en su totalidad. Sin embargo, discrepan en cuanto al modo en que estos niveles se relacionan. Estas diferencias dan origen a tres modelos: bottom-up (ascendente), top-down (descendente) e interactivo (Adam, 1982; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987).

El modelo bottom-up tiene su origen en las investigaciones iniciadas por Hunt (Hunt, 1978; Hunt, Lunneborg y Lewis, 1975 en Alonso y Mateos, 1985) y continuadas por otros investigadores (Jackson y McClelland, 1979; Keating y Bobbitt, 1978 en Alonso y Mateos, 1985). Este modelo teórico sostiene que la comprensión lectora se obtiene de un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías y continúa en forma ascendente hacia unidades lingüísticas mayores: palabras, frases, oraciones. Esto culminaría con la comprensión semántica del texto, sin que se requiera de la operación inversa (Aldekoa y Ruiz-Bikandi, 2010; Alonso y Mateos, 1985; Colomer y Camps, 1996; Mateos, 2010; entre otros). Cairney (1990) explica que los teóricos del modelo ascendente creen que los lectores procesan el texto de forma lineal hasta desentrañar su significado y transferirlo a sus mentes.

El modelo bottom-up tuvo inicialmente gran aceptación, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza. Posteriormente otros autores identificaron insuficiencias en el modelo. Alonso y Mateo (1985), citando a otros autores (Haviland y Clark, 1974; Hugins y Adams, 1980; Pearson, 1974), refieren que se demostró que el procesamiento de un determinado nivel requiere de la información obtenida de los niveles subordinados pero también de la que está presente en los niveles de orden superior. Por tanto, el modelo ascendente sería insuficiente para explicar el proceso lector (Alonso y Mateos, 1985).

Por otra parte el modelo top-down, de procesamiento descendente, también concibe la lectura como un proceso unidireccional y jerárquico. Sin embargo, en este caso los procesos más complejos dirigen toda la actividad. El lector realizaría hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito (Frederik, 1979 en Solé, 1987:2). Es decir, emplearía

sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria en vez de la decodificación textual progresiva ascendente de las unidades lingüísticas. Para este modelo la comprensión lectora se realiza cuando el sujeto lector utiliza tanto las redundancias presentes en el texto como su capacidad para aplicar conocimientos previos (Smith, 1971).

Según indican Aldekoa y Ruiz-Bikandi (2010), el modelo descendente enfatiza que tanto los conceptos que el lector tiene en su mente como sus conocimientos previos guiarían la comprensión lectora. Esos elementos formarían un esquema a través del cual el sujeto lector interpreta lo que lee. Estos investigadores destacan que la explicación descendente del proceso lector permitió comprender la lectura como un acto de interpretación, superando la idea de una simple decodificación textual. Diversos estudios (Adams, 1982; Just y Carpenter, 1980) pusieron de manifiesto que el modelo de procesamiento descendente por sí mismo no era capaz de explicar la complejidad del proceso lector, pues comprobaron que el lector requiere decodificar previamente para luego realizar operaciones de nivel más alto.

En los años ochenta surgió un nuevo modelo teórico que superó las deficiencias y aunó las fortalezas de los modelos antes descritos, dando origen al modelo interactivo. Este concibe la lectura como un proceso en el que simultánea e interactivamente se ponen en práctica los procesamientos de información ascendente y descendente. Por tanto, la comprensión no depende exclusivamente del texto ni del lector (Aldekoa y Ruiz-Bikandi, 2010; Solé, 1987).

El modelo interactivo sostiene que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe del tema (Anderson y Pearson, 1984). Al iniciarse el proceso lector, el sujeto activa sus conocimientos previos sobre el tema del texto, haciendo uso de la memoria a largo plazo. Se activan esquemas de conocimiento que organizan la información de manera estructurada, haciendo uso del dominio del sistema lingüístico y de los conocimientos sobre el tema que posee el sujeto lector. La memoria a corto plazo también juega un papel importante en el transcurso del proceso lector, pues permite retener datos por unos segundos e ir procesando la información para continuar con la lectura comprensiva.

Alonso y Mateos (1985) manifiestan que la comprensión lectora se obtiene cuando el sujeto lector está en condiciones de realizar la construcción de una representación



coherente del texto, utilizando para ello la activación y verificación de esquemas de conocimiento pertinentes al texto leído en los diversos niveles de abstracción. Los esquemas permitirían al sujeto lector interpretar la información explícita, realizar inferencias, seleccionar, generalizar e integrar la información.

Los investigadores Sánchez, García-Pérez y Rosales (2010) estiman que comprender equivale a construir tipos de representaciones mentales a partir del texto y de la puesta en marcha de determinados procesos. Estos tipos de representaciones se darían en tres niveles: superficial, profunda y crítico-reflexiva.

*La comprensión superficial* se obtendría cuando el sujeto lector utiliza la información explícita del texto, la selecciona y organiza pudiendo resumir, parafrasear y recordar la información obtenida. Sin embargo, no es capaz de aportar información nueva al texto. También puede ocurrir que la comprensión sea sólo fragmentaria, es decir que el sujeto lector no sea capaz de seleccionar ni organizar adecuadamente la información obtenida.

*La comprensión profunda* implicaría que el sujeto lector comprende el mundo o la situación a la que se refiere el texto, utiliza información explícita y también conocimientos previos. Este nivel de comprensión requiere una integración pertinente de la información a procesos locales del texto aunque no necesariamente logrará la comprensión global del texto.

*La comprensión crítica o reflexiva* se obtiene cuando el sujeto lector es capaz de reparar y resolver posibles inconsistencias presentes en el interior del texto o frente a otros textos. En este nivel el lector está en posición de evaluar la calidad del texto, su intencionalidad y el grado de consecución de esos fines.

Para Alonso (2005) y otros investigadores (Mateos, 2010; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010; Solé, 1987) el nivel de comprensión que puede lograr el sujeto lector se ve condicionado por diversos procesos cognitivos pero también por la motivación y el uso de procedimientos adecuados.

## 1.4 Procesos implicados en el acto lector

Aldekoa y Ruiz-Bikandi (2010: 220), basándose en estudios elaborados desde distintas disciplinas (psicología cognitiva, inteligencia artificial y lingüística textual), indican que actualmente existe acuerdo en concebir la lectura simultáneamente como un proceso “interactivo; de reconocimiento rápido exacto y automático de las palabras; inferencial y de construcción del sentido”. Además, indican que desde los modelos interactivos se otorga relevancia al uso de la memoria durante la comprensión, pues quien lee emplea procesos mentales que se apoyan en la memoria. Dichos procesos son de bajo nivel (microprocesos) y de alto nivel (macroprocesos) e interactúan de forma constante influyendo unos en otros con la finalidad de procesar e interpretar el texto.

Los procesos de bajo nivel surgen en el procesamiento de las letras, las palabras y las expresiones léxicas (Aldekoa y Ruiz-Bikandi, 2010; Cuetos, 2011). Los procesos de alto nivel son indispensables para entender el significado global del texto, son de índole sintáctica y semántica. En ambos procesos la memoria de corto y largo plazo es constantemente utilizada por el lector. Para construir el significado del texto el lector necesita previamente construir la estructura semántica del texto. Para ello debe distinguir la información relevante de la que no lo es. Además, se deben integrar ideas básicas en ideas más generales para crear la macroestructura (Cuetos, 2011).

Kintsch y Van Dijk (1978) abordan el procesamiento de información lectora desde su modelo situacional. Indican que una vez que el lector ha desarrollado el proceso sintáctico, pasa al semántico mediante el cual procesa el texto en unidades de significados y establece relaciones de subordinación entre las mismas, identificando las ideas principales. El lector logra establecer relaciones jerárquicas de la información al aplicar “reglas” sobre la base proposicional del texto de forma recursiva. Los autores denominan a esas reglas “macrorreglas” pues se utilizan para identificar la macroestructura textual, es decir, la estructura semántica del contenido global del texto.

Las macrorreglas son, en primer lugar, la *Selección/Omisión*, que consiste en suprimir la información redundante del texto basal que no es necesaria para la interpretación del resto. En segundo lugar, la *generalización*, que consiste en reemplazar varios enunciados por una proposición más general. Por último, la *construcción*, que permite sustituir una secuencia de proposiciones por una nueva que contiene el sentido global de la secuencia.

No obstante, “la macroproposición de una secuencia de oraciones no se asigna solamente después de la aplicación de las macrorreglas, sino que el lector formula una hipótesis acerca de ella tan pronto como una o más oraciones proporcionan suficiente información para hacer tal hipótesis” (Van Dijk, 1980: 213). Para ello el lector se apoya en elementos del texto (primeras oraciones, título y subtítulos) y del contexto de la lectura.

De acuerdo con Kintsch y Van Dijk (1978), las macrorreglas dependen de dos estructuras cognoscitivas: los esquemas y las superestructuras. Durante la lectura el lector activa los esquemas a través de sus metas, el contexto y la información del propio texto. Las superestructuras permiten al lector reconocer otras estructuras y a la vez determinan el orden global de las partes del texto.

## **1.5 Texto expositivo**

### ***1.5.1 Género discursivo***

En el presente estudio empleamos “texto expositivo” incluyendo en su concepción textos de carácter explicativo e informativo. Este uso no obedece a la adscripción a determinada teoría sino a que en el programa de la asignatura de lengua (Enseñanza Media chilena) se utiliza de esta forma. Ese uso es asumido por los profesores participantes en la investigación.

El estudio de la práctica lectora en el aula requiere de la identificación de los conceptos de género discursivo y texto, especialmente en este estudio que tiene una perspectiva sociocultural. Para definir el primer término nos basaremos en Bajtín, investigador que profundiza en el concepto de género integrando componentes sociales e históricos. Bajtín (1982), identifica los enunciados (orales y escritos) como el medio por el cual nos comunicamos, estos abarcan más que palabras y oraciones, incluyen la pertenencia a un contexto de uso en un determinado ámbito social. Señala que los géneros reflejan las características de la interacción discursiva a través de los siguientes elementos: *el contenido temático, el estilo y la composición*. Estos elementos están vinculados con la totalidad del enunciado y a la vez se determinan entre sí por la esfera de actividad social en la que se producen. Los hablantes utilizan el género pertinente a la actividad que realizarán mediante el lenguaje en una situación discursiva específica. Su intención

discursiva surge y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada, de no ser así, tendríamos que inventar constantemente géneros apropiados a cada contexto comunicativo.

Bajtín distingue dos tipos de géneros discursivos, *los primarios* (o simples) y *los secundarios* (o complejos), que se derivan de los primarios. Sin embargo, ambos se relacionan. Los primarios se presentan en la comunicación cotidiana, ya sea de forma oral o escrita y serían más simples (conversación, cartas, anécdotas, chistes, etc.). Los secundarios en cambio derivan de los primarios y son más complejos, se distancian de la realidad en la que originalmente surgieron adquiriendo una mayor abstracción (cuentos, novelas, actas, informes, etc.). Los géneros secundarios pueden llegar a contener géneros primarios. Una novela puede relatar una noticia, presentar cartas e incluso reproducir una conversación. De esto podemos deducir que los géneros secundarios en su proceso de elaboración reelaboran o adaptan géneros primarios.

En el contexto escolar también existen géneros discursivos que se han desarrollado en esa esfera social y particular. En palabras de Ruiz-Bikandi y Camps (2009), los géneros discursivos se clasificarían en géneros pedagógicos (o escolares) y en géneros disciplinares. Para estas autoras, el discurso de cooperación didáctica entre docente y estudiantes genera la creación de los géneros pedagógicos, tales como: explicación de un tema, esquemas interactivos de iniciación, respuesta y feedback (IRF). Estos se estructuran de forma relativamente estable, permitiendo la comprensión entre docentes y estudiantes. Por otra parte, el género disciplinar se manifiesta a través de usos discursivos frecuentes de cada asignatura, como por ejemplo, el resumen de textos en la asignatura de Lengua o el informe de laboratorio en la clase de ciencias. Ambos géneros pueden variar de acuerdo a las características de los sujetos y el contexto. No obstante, “actúan como horizontes de expectativas que facilitan la mutua comprensión y sirven de modelos de uso de la lengua para la finalidad social específica en cada caso” (Ruiz-Bikandi y Camps (2009): 213). En relación con el estudio realizado, hemos identificado géneros escolares y disciplinares que forman parte de la práctica pedagógica cotidiana de la profesora participante.

### **1.5.2 Texto**

En cuanto al término “texto”, existen diversas definiciones que han surgido desde distintas disciplinas. No obstante, Dressler y De Beaugrande (1997) señalan que las distintas definiciones de texto tienen en común el considerarlo un producto verbal así como una elaboración lingüística. Especifican que no todas las elaboraciones lingüísticas pueden ser consideradas texto y definen este como un acontecimiento comunicativo que requiere para su realización de siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, intertextualidad e informatividad. La manifestación de cada una de ellas en el texto depende de la concreción de las otras. Por tanto, no pueden analizarse de forma aislada.

La distinción entre discurso y texto no ha logrado unanimidad entre las teorías lingüísticas. Para los propósitos de este estudio nos guiaremos por la perspectiva de Adams (1992), para quien el concepto de discurso corresponde a un ámbito de investigación mayor que el que alcanza el concepto de texto, limitado al dominio básicamente lingüístico. El discurso sobrepasa el ámbito lingüístico, aborda el ámbito social, el uso. De Beaugrande y Dressler (1981), sostienen que existe una relación de inclusión e interdependencia entre texto y discurso. El discurso se evidencia a través de ciertos textos y estos surgen en y a través de determinadas situaciones discursivas.

El interés por clasificar los textos es antiguo y procede de distintas disciplinas. Actualmente, tal interés se debe especialmente a la lingüística del texto que concibe al texto como un producto de la actuación lingüística y de la interacción social. Esta disciplina aspira a explicar la naturaleza de los textos. Sin embargo, la creación de una tipología que pueda dar cuenta de todos los elementos implicados en la formación de un texto es sumamente compleja y aún no existe consenso sobre el tema. Estudios dedicados a este tema evidencian que las tipologías facilitan la comprensión de elementos teóricos, pero también pueden generar cierta distorsión del uso y funcionamiento de los textos en ámbitos socioculturales.

De las diversas tipologías textuales que existen, destacamos las propuestas de Werlich (1975) y Adam (1992), por ser las que mayor influencia han tenido en el ámbito escolar y porque, a nuestro parecer, son las más comprensibles. Werlich propone una tipología basada en las estructuras cognitivas, para ello utiliza una dimensión cognitiva y otra

lingüística, desde las cuales aborda la realidad y su representación. Plantea la existencia de cinco tipos textuales básicos que vincula con las operaciones cognitivas y que designa bases textuales. Estas son: *descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa e instructiva*. Este autor señaló que las bases textuales se organizan en secuencias, puesto que su presencia en los textos no es homogénea. Esta idea la asume Adam (1992) y crea la propuesta de las secuencias textuales prototípicas, enfatizando el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. Concibe el texto como un conjunto de secuencias que se articulan y alternan entre sí. Su propuesta presenta cinco tipos de secuencia: *descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa y dialogal*.

### ***1.5.3 Secuencia expositiva***

De acuerdo a los objetivos de este estudio, solo nos referiremos a la secuencia expositiva. Adam (1992) señala que esta secuencia se caracteriza por informar el porqué de algo. Su utilización consistiría en justificar palabras y explicar hechos. Por tanto, se asociaría generalmente al análisis y la síntesis de representaciones conceptuales. Calsamiglia y Tusón (2012) indican que la explicación parte del supuesto previo de que existe información, entendida como un conjunto de datos que se han obtenido a través de la experiencia y/o de la reflexión, que a su vez pueden ser obtenidos de forma directa o indirecta. Por otra parte, señalan que la explicación como actividad discursiva consiste en hacer saber, hacer comprender y aclarar. Esto presupone un conocimiento que no se cuestiona sino que se utiliza como punto de partida. A la vez, evidencia un contexto en el que existe un agente que cuenta con un saber y un interlocutor o público que está en situación de interpretarlo a través de sus conocimientos previos y de la aclaración que el agente realizará sobre determinado conocimiento. Esta situación comunicativa se define de forma asimétrica debido a la diferencia en el dominio del conocimiento. Agregan las autoras que el propósito inherente a la explicación es modificar el estado epistémico del receptor, puesto que se pretende dar a conocer información compleja de entender, o bien nueva para el receptor. Sin embargo, la explicación podría modificar el estado epistémico del emisor al comprender con mayor claridad los contenidos en el mismo acto de enunciación.

La secuencia explicativa, de acuerdo con Adam (1992), posee un esquema prototípico que se construye en función de preguntas que deben responderse, a lo largo del esquema,

a través de estrategias discursivas. A estas estrategias les corresponden procedimientos específicos: definición, clasificación, reformulación, ejemplificación, analogía y citación.

## **1.6 Enseñanza de la lectura**

La lectura en la enseñanza secundaria es una práctica cotidiana en diferentes asignaturas, aunque su realización adquiere mayores connotaciones en la asignatura de Lengua, principalmente porque su finalidad es más amplia y compleja. Se lee para aprender diversos contenidos de esta área del saber, para adquirir el gusto por la lectura y también para evaluar la comprensión lectora de textos literarios y no literarios. Sin embargo, diversos estudios sobre la lectura como medio de aprendizaje en la enseñanza secundaria (Mateos, 2010; Solé y Minguela, 2013; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010) dejan de manifiesto que las prácticas lectoras más extendidas en libros de textos y en las prácticas docentes son las que generan un nivel de comprensión superficial, al no ser frecuentes actividades que promuevan el análisis crítico, el contraste de ideas o la resolución de problemas nuevos.

Por otra parte, Mateos (2010) indica que una de las quejas más frecuentes de los docentes en secundaria es la falta de comprensión de los estudiantes refiriéndose a aquellos textos que deben leer para aprender los contenidos de las materias que se les enseña. Las causas por las que los estudiantes no alcanzan niveles más profundos de comprensión lectora pueden ser de diversa naturaleza. Sin embargo, la autora lo atribuye especialmente al tipo de enseñanza, ya que se espera que los estudiantes lean y entiendan en profundidad, pero no se les ayuda a conseguirlo.

En opinión de Cairney (1990), aun cuando existe gran cantidad de investigación sobre la comprensión lectora, todavía falta modificar la forma en que esta se enseña en los ámbitos escolares. Cuestiona que la enseñanza de la comprensión se limite a su comprobación. Aboga por replantear los enfoques de la enseñanza de la comprensión lectora teniendo por objetivo que los docentes cuenten con estrategias que enseñen a los estudiantes a crear significado y no limitarlos al rol de lectores pasivos que solo desarrollan el nivel literal superficial. Para este autor, los docentes deben modificar sus prácticas y apoyar a los

estudiantes en el proceso de construcción de significado, para lo cual sugiere adoptar los siguientes principios (Cairney, 1990:38-39):

- 1- Hacer hincapié en textos completos.
- 2- Proponer actividades de enseñanza después de considerar con detenimiento el objetivo de la lectura de cualquier texto.
- 3- Dar oportunidad a los lectores para que utilicen formas alternativas de construir significados, por ejemplo, mediante el dibujo, la escritura y la representación teatral.
- 4- Poner en contacto a los niños con los textos.
- 5- Facilitar el acceso a una amplia variedad de textos.
- 6- Proponer diversos objetivos de lectura.
- 7- Ayudar a los niños a mantener intactos el significado y el objetivo.
- 8- Apoyar a los niños (“andamiaje”) cuando tratan de construir el significado de los textos.
- 9- Planear actividades que aprovechen las fuertes relaciones entre la lectura y otras formas de lenguaje.
- 10- Aceptar las respuestas e interpretaciones individuales
- 11- Diseñar contextos docentes en los que puedan experimentarse, demostrarse y valorarse las estrategias de utilización y aprendizaje satisfactorios del lenguaje.
- 12- Proporcionar demostraciones positivas de lectura, que pueden exigir que los profesores lean, hablen sobre su propia lectura y muestren cómo poner en común lo que han leído.
- 13- Ayudar a los niños a que utilicen la lectura para aprender cosas sobre ellos mismos y su mundo.

En la misma perspectiva que Cairney, diversos investigadores estiman que en el aula tendrían que enseñarse estrategias para que los educandos adquirieran mayor conciencia y dominio de la competencia lectora (Cooper, 1990; Colomer y Camps, 1996; Mateos, 1991, 2010; Solé, 1993, 1997; Solé y Minguela; 2013; McDonald y Thornley, 2009; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010; Vidal-Abarca y Martínez, 1998). Mateos (2010); McDonald y Thornley, 2009; Solé y Minguela (2013), señalan que la comprensión profunda y la crítica o reflexión se estimulan y desarrollan en aula cuando el docente explicita los objetivos, promueve la reflexión, anima con preguntas, guía la lectura, transfiere el control, plantea debates... Vidal-Abarca y Martínez (1998) inciden especialmente en facilitar las inferencias mediante la formulación de preguntas, activación de conocimientos previos y auto-explicaciones.

Por otra parte, Colomer y Camps (1996) señalan que el docente debe contar con la capacidad de saber leer y la capacidad para saber cómo leer. Sólo desde esta base será



capaz de enseñar y guiar a sus estudiantes en la lectura de diversos tipos de textos, en la interpretación de los mismos, en la ejercitación de habilidades del lenguaje y estrategias que le permitan progresivamente la autonomía lectora. El lector estratégico no nace, se forma. Por tanto es producto del aprendizaje y ese aprendizaje debería enseñarse en aula (Mateos, 2010; Palincsar y Brown, 1984; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010; Solé y Minguela, 2013; Wray y Lewis, 1997).

Nos parece relevante suscribir en este apartado lo expresado por Kalman y Díaz (2007) sobre la necesidad que tienen los lectores “precarios” de desarrollar experiencia lectora que les permita construir pensamiento propio y contrastarlo con el de otros lectores. Las investigadoras advierten que no es suficiente con que el lector lea:

...enfaticamos que no basta con leer: para que un lector pueda examinar las ideas de otros y defender sus opiniones y creencias de manera crítica y reflexiva, tiene que apropiarse de las prácticas de lenguaje que se usan para estos fines y esto requiere de la interacción con otros alrededor de los textos y examinar las ideas de otros (Kalman y Díaz, 2007: 405-406).

Kalman y Díaz (Op. Cit.), identifican la escuela como el lugar propicio para que la práctica lectora que fomenta el pensamiento crítico y reflexivo se desarrolle. Señalan que el modo de comprender los significados particulares y sociales de un texto es en diálogo con los demás. Además abogan por el uso escolar de textos con temáticas diversas aun cuando esas temáticas puedan generar cuestionamientos en algunos sectores sociales más conservadores.

Desde el enfoque sociocultural no existen propuestas metodológicas sino más bien planteamientos y principios que el propio docente debe readaptar para elaborar su personal forma de concebir la enseñanza. No obstante, Clemente y Domínguez (1999) destacan que la principal consecuencia de este enfoque es la necesidad de no limitar la enseñanza de la lectura a un aprendizaje individual y a no representarla como un conjunto de habilidades que tiene por finalidad lograr la decodificación textual sino más bien como una construcción social.

Desde otra perspectiva de investigación, aunque dentro del enfoque sociocultural, diversos autores (Bowman, 2007; Kalman, 2002, 2003, 2004; Kalman y Díaz, 2007; Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chavez y Angelillo, 2010; Zavala, Niño y Ames, 2004; Goody y Watt, 1968; Barton y Hamilton, 1998; Street, 1993) conciben la lectura como una actividad social y contextualizada. Unos la llaman alfabetización o cultura

escrita y otros literacidad. Barton y Hamilton (1998:109) caracterizan la literacidad de la siguiente forma:

... no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.

Los estudios de literacidad o alfabetización han estado especialmente centrados fuera del aula, concretamente en comunidades vernáculas y en comunidades marginales. Recientemente se han realizado investigaciones en las que se aborda la lectura en el ámbito educativo pero solo en el sistema de enseñanza para jóvenes y adultos (Bowman, 2007; Kalman, 2004). Consideramos que los estudios de los distintos tipos de literacidad pueden contribuir a una mayor comprensión de la práctica lectora en el aula y sobre todo a generar mayor conciencia sobre la concepción de la lectura como una actividad situada social y culturalmente.



## **Capítulo 2**

---

# **EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL**



# Capítulo

# 2

## EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

El paradigma contextual, donde se adscribe el enfoque sociocultural, trata de superar los distintos reduccionismos derivados de la dicotomía entre un modelo mecanicista (Skinner), basado en estímulos y respuestas, y un modelo organicista (Piaget), que estudia el cambio cualitativo, unidireccional y orientado al estado final o meta. Dentro de este último modelo se enmarca la teoría piagetiana y posteriormente, los desarrollos del enfoque sociocultural, sobre todo, al explicar que el aprendizaje debe preceder al desarrollo e incluir el concepto de contexto referido a los distintos ambientes con sus características físicas y sociales que enmarcan los cambios tanto en el aprendizaje como en el comportamiento humano, tal y como se explica en este capítulo.

Este paradigma, de acuerdo con Lerner (1998), pone el acento en la explicación holística y considera simultáneamente los aspectos cuantitativos y cualitativos, reversibles e irreversibles, universales y particulares, continuos y discontinuos, tanto a nivel descriptivo como explicativo. Este paradigma es el que mejor explica el desarrollo y aprendizaje a lo largo del ciclo vital. Aunque, ciertamente, su concepción multidimensional dificulta su estudio, si lo comparamos con otras teorías o perspectivas que se centran en una sola dimensión, como el paradigma mecanicista o el organicista.

Este enfoque pretende explicar las relaciones entre los procesos mentales humanos y el contexto cultural, histórico e institucional (Wertsch, 1998). Se basa en la Teoría Socio-histórica de Lev Vygotsky. La conceptualización de este enfoque recibe este nombre porque Wertsch y Stone (1985) utilizaron el término “sociocultural” aunque reconocían que el término “sociohistórico” era una referencia importante al legado Vygotskiano.

Cabe señalar que es Vygotsky quien desde la teoría histórico-cultural explica el aprendizaje y el desarrollo cognitivo como fenómenos fundamentalmente socioculturales. Esta perspectiva supera la concepción del aprendizaje como una copia o memorización de contenidos, ligada a las concepciones mecanicistas y/o conductistas del aprendizaje y pone el acento no solo en los aspectos socio-culturales sino también en la construcción de los procesos internos en los distintos contenidos a aprender. Esta perspectiva socio constructivista se representa a través de la tríada “sujeto – objeto - instrumentos mediadores” (Cole, 1999; Cole y Wertsch, 1996; Daniels, 2003; Leontiev, 1981; Luria, 1976; Vygotsky, 1979; Wertsch, 1999). Es decir, la concepción social de los fenómenos mentales y afectivos (psicológicos) crea un vínculo entre la actividad externa e interna de las personas y, a la vez, una conexión entre el medio social y el sujeto gracias a la *internalización* y la *mediación*.

Es así que la internalización implica una reconstrucción del proceso interpsicológico al intrapsicológico. Sin embargo, este hecho no es automático, requiere transformaciones progresivas a través del tiempo (Wertsch, 1999). El concepto de internalización está ligado al de *zona de desarrollo próximo (ZDP)*, éste corresponde a las funciones psicológicas que se mantienen entre personas y que son previas a la realización individual. No obstante, este concepto lo abordaremos con más profundidad en el siguiente apartado de este mismo capítulo.

Es preciso señalar que las funciones mentales superiores se construyen en base a los signos que tienen el carácter de externos o mediados. Estos signos son construcciones socio-históricas y se internalizan a través de procesos de cooperación social. “Median” la experiencia externa del sujeto con su entorno físico y social que es, como han señalado diversos autores, esencialmente cultural (Cole y Wertsch, 1996; Cubero y Santamaría, 1992; Engeström, 1996). Al respecto Vygotsky señala que:

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas,

elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que a aspecto psicológico se refiere. El signo actúa como un instrumento de actividad psicológica, al igual que una herramienta lo hace en el trabajo (Vygotsky, 1979:88).

Para este autor, las significaciones de objetos, acciones y comportamientos constituyen un segundo aspecto de la mediación cultural de las interacciones del sujeto con su entorno, al cual denomina *mediación semiótica*. El lenguaje junto a su función de comunicación, expresión y producción de significados, sería su exponente (Rickenmann, 2007). En esta línea, Cubero y Santamaría consideran que la mediación semiótica de los procesos psicológicos influye en la concepción de la naturaleza del desarrollo, pues “...los saltos cualitativos responsables del desarrollo psicológico están asociados a la aparición de nuevas formas de mediación semiótica, bien a través del uso de nuevos signos, bien a través del uso de signos más avanzados” (1992: 25).

Otro de los autores paradigmáticos de este enfoque, Wertsch (2007), señala que la mediación se presenta de forma explícita e implícita. La explícita implica el uso intencional del signo en una actividad con el objeto de resolver un problema, por tanto suele ser obvia y de carácter duradero. La mediación implícita, en cambio, implica el uso no intencionado de signos, generalmente al servicio de la comunicación verbal, integrándose al pensamiento sin hacerse materia de reflexión consciente, por lo que tiende a ser menos obvia y de carácter pasajero.

Por otra parte, Rickenmann (2007) también considera que los dos aspectos de la mediación de Vygotsky son interpretados hoy en día como “...mediaciones sociosemióticas y conllevan una redefinición no dualista de la articulación enseñanza/aprendizaje conducente al desarrollo...”. Este concepto implica “...una concepción dialéctica en la cual los procesos intelectuales y la actividad se influyen mutuamente” (Rickenmann, 2007:442).

Partimos, en nuestra investigación, de la idea básica referida a que las prácticas sociales están impregnadas de elementos culturales (lenguaje, artefactos, herramientas, obras, etc.) que conforman maneras de ser y de comportarse en el mundo, siendo ésta la base de la construcción de las personas como miembros de una comunidad, de una cultura concreta. En este proceso la actividad juega un rol fundamental para la organización socio-cultural de la acción individual. Los aspectos sociales respecto a la construcción del conocimiento



recogido en la perspectiva socio-cultural, superan la comprensión del aprendizaje como un hecho meramente individual y descontextualizado, como se ha venido explicando desde enfoques o planteamientos más tradicionales de corte conductista.

Así desde la propuesta teórica de Vygotsky se aborda la interacción entre niños y adultos, aunque no se profundiza en la interacción entre pares. No obstante, desde el enfoque sociocultural de base Vygostkiano destacan dos investigadores que han abordado el tema, Tudge (1990, 1992) y Forman y McPhail (1993).

En concreto, Tudge (1990) señala que la interacción entre iguales no siempre provoca aprendizaje, puesto que puede suceder que los estudiantes tengan niveles cognitivos muy heterogéneos y no logren comunicarse, o que predomine la idea de unos sobre otros y que incluso el más avanzado quede relegado tras la discusión en el grupo. Estos resultados se hallaron en una investigación sobre las consecuencias cognitivas de la colaboración entre compañeros Tudge (1990). Al respecto, este autor concluye que cuando se interviene en la zona de desarrollo próximo, no se logra el desarrollo del menos competente en cualquier condición, se requiere un determinado entorno que ordene y guíe la participación de los interlocutores. Por esta razón, lo más relevante de esta interacción entre iguales se refiere al mismo proceso de interacción. La observación de estos procesos conlleva sus dificultades metodológicas, pero supone un reto para profundizar en la construcción y generación de conocimiento entre iguales.

Igualmente, Forman y McPhail (1993) profundizan en la interacción entre iguales con el fin de favorecer la zona de desarrollo próximo, también conocida, en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como área de desarrollo potencial. Estos autores hacen hincapié en los siguientes aspectos:

- a) El origen de la motivación y comprensión individual en las prácticas socioculturales se sitúa, principalmente, en el proceso de participación guiada.
- b) Las ventajas del aprendizaje colaborativo con iguales y su evaluación no se pueden limitar únicamente a aspectos relacionados con el logro académico individual, diagnosticado a partir de pruebas puntuales; dicha evaluación de la colaboración tiene que llevarse a cabo de manera holística, tanto en lo que se refiere al contexto, como al tiempo en que se ha realizado el aprendizaje.
- c) El discurso de los participantes en el análisis de los procesos de colaboración es muy relevante, en la medida que nos ofrece las claves en lo referente a las comprensiones compartidas, a las disposiciones afectivas de los participantes respecto a la tarea y a cómo es definida por ellos la actividad.

Estos aspectos son abordados a través del cuestionamiento que las docentes observadoras realizan sobre el tipo de participación que la profesora observada (Docente E) desarrolla en el aula. La formadora reflexiona sobre lo necesario que resulta para el aprendizaje de cada estudiante contar con la oportunidad de compartir con otros compañeros el desarrollo de las actividades establecidas por la profesora, dado que entre pares pueden comunicarse mejor, disipar dudas y aprender de los otros. La necesidad de compartir entre pares no es privativa de los escolares, también es extensiva a los docentes. En el estudio realizado esto se hace palpable en un comentario que Docente E hace a otra profesora, indicándole lo positivo que es para ella hablar de su práctica con otra profesora y así intercambiar ideas e incluso profundizar en las propias.

## 2.1 Zona de desarrollo próximo o potencial

Si nos referimos más específicamente a zona de desarrollo próximo, Vygotsky define la misma (ZDP) de la siguiente forma:

Distancia entre el nivel de desarrollo actual del niño, determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel superior de desarrollo intelectual, determinado a través de la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capaces (1979:133)

La ZDP implica, pues, que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es fomentado por la actividad conjunta con personas más capaces, lo que produce un avance cognitivo en el niño. Este proceso ha despertado gran interés por investigar su concreción, es decir, la forma en que esa actividad conjunta provoca avance cognitivos. Es así como surge el concepto de *intersubjetividad* (Trevarthen, 1988), que alude a la comprensión compartida entre los participantes de una determinada actividad (Kaye, 1982; Rommetveit, 1979, 1985; Trevarthen, 1988). Esto significa que es necesario contar con una base común para lograr la implicación en actividades conjuntas. Por lo tanto, la intersubjetividad es imprescindible para la creación de zonas de desarrollo próximo y así generar conocimientos construidos con sentido y significado.

En palabras de Trevarthen (1988), la intersubjetividad se logra a través de dos procesos que ocurren de forma simultánea, estos son:

- Adopción de un foco compartido de atención. Esto genera un punto de inicio que facilita el desarrollo de la actividad conjunta entre los participantes. Dicha actividad permitirá que los participantes, en especial el más inexperto, expandan su conocimiento y la comprensión de nuevas situaciones.
- Acuerdo en la naturaleza de la comunicación. Este acuerdo implica la adopción de un papel para cada participante en la comunicación, junto a la utilización de ciertos mecanismos (verbales y no verbales) que favorezcan la comunicación efectiva.

Así mismo, otros autores (Göncü, 1993; Rommetveit, 1979; Stone, 1988; Wertsch, 1988) consideran que la construcción de la “comprensión compartida” se logra mediante mecanismos de comunicación, entre los que destacan la *prolepsis*. Ésta implica al menos dos presuposiciones entre los participantes de una interacción. Una se refiere a que el diálogo entre los participantes se basa en la sinceridad y el interés de entenderse. Otra, que cada participante presupone que el otro posee cierto conocimiento relevante sobre el tema. Esto queda de manifiesto en la interacción discursiva, el hablante no emite toda la información del tema, deja huecos que debe rellenar el oyente, pues se entiende que ambos comparten cierta información. La interacción será exitosa si el oyente es capaz de construir el conocimiento que el hablante presupone.

Por otra parte, Bruner y sus colaboradores (Wood, Bruner y Ross, 1976). se han referido especialmente al comportamiento del adulto en la zona de desarrollo próximo, haciendo uso de la metáfora del *andamiaje*. Así se conceptualiza el andamiaje como la técnica instruccional centrada en una tarea específica en la que los expertos favorecen la participación y el dominio de la tarea por parte del novato (Wood, Bruner y Ross, 1976). El andamiaje se focaliza en los esfuerzos del adulto (experto) y en la forma en que esto se relaciona con los éxitos o fracasos del niño. Es decir, se hace más hincapié en la ayuda del adulto que en la de los iguales para favorecer el área de desarrollo próximo. El andamiaje hay que entenderlo, también, como una ayuda guiada que incide en los procesos internos de construcción del conocimiento y, por lo tanto, esta concepción se incluye, también, en el paradigma contextual.

Igualmente Greenfield (1984) señala que el *andamiaje* implica que el adulto adapta su participación en la interacción para que su comportamiento conecte con el del niño y de esa forma generar gradualmente el apoyo necesario. El adulto eleva el nivel tanto de sus expectativas como de demandas al niño cuando éste evidencia comprender y progresar

en el dominio de las habilidades puestas en juego. El niño deberá adquirir mayor responsabilidad en la tarea, a este proceso se le denomina *transferencia de control* y se caracteriza porque poco a poco va fomentando el aprendizaje autónomo, respetando los ritmos individuales de cada aprendiz.

Más específicamente, Rogoff (1998) distingue entre zona de desarrollo próximo y andamiaje, para esta autora la distinción radica en el sujeto al que se le coloca el foco, puesto que en la zona de desarrollo próximo se pretende contribuir a que alguien de menos competencia participe en actividades socioculturales, de forma que exceda lo que podría haber hecho sin ayuda. Esto implica no solo la actividad y rol del experto, sino también la actividad y las contribuciones de los novatos en la empresa que se comparte. En cambio, el andamiaje se focaliza en la actividad y comportamiento solo del experto. Esta distinción nos parece importante, dado que en la explicación del andamiaje se pone el acento en el adulto, sin profundizar ni en la propia actividad ni en la posible ayuda de los iguales en la construcción y avance del conocimiento.

Así, Palacios (1987) ha profundizado en la zona de desarrollo próximo y señala que el adulto intenta ajustar la tarea y sus demandas a las competencias que evidencia el niño, destacando que es imprescindible la percepción que el adulto tiene de dichas competencias. A esa percepción la denomina zona de desarrollo percibido. La identificación de la competencia del niño va a influir en el tipo de interacción que se realice y en los mecanismos que se utilicen para elaborar un conocimiento compartido de las situaciones que surjan del aumento de competencias del aprendiz.

Al centrar el aprendizaje y su desarrollo en el contexto educativo formal, la propuesta de Vygotsky en palabras de Moll (1990) implica que la escolarización asuma el papel de la planificación y creación de zonas de desarrollo próximo. Esas zonas deben favorecer que los estudiantes logren el dominio y el uso consciente de los instrumentos mediadores - que determinada cultura considera importantes- y de ese modo desarrollen una actividad mental superior.

Si nos referimos al ámbito escolar se entiende que el profesor actúa como un agente cultural, puesto que su rol es enseñar en un contexto en el que las prácticas y los medios están socioculturalmente determinados. También actúa como mediador, ya que debe ofrecer el apoyo necesario al estudiante para que este se incorpore con éxito a situaciones y saberes culturalmente valorados (Hernández-Rojas, 1998). La cooperación del profesor

no es unidireccional ni constante, porque entonces no se produciría la transferencia de responsabilidad y toma de control por parte del estudiante.

Para Vygotsky, en contraposición a las tesis piagetianas, donde el desarrollo debe ir por delante del aprendizaje, el aprendizaje siempre precede al desarrollo y es deseable que esté se adelante al desarrollo:

Una enseñanza dirigida hacia una etapa de desarrollo ya realizada es ineficaz desde un punto de vista del desarrollo general del niño, no es capaz de dirigir el desarrollo, sino que le va a la zaga. La teoría del área de desarrollo potencial origina una fórmula que contradice exactamente la orientación tradicional: la única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo (Vygotsky, 1984:113)

Vygotsky plantea que la instrucción para ser efectiva debe ser prospectiva. En el marco de la instrucción prospectiva, Álvarez y Del Río (1990) indican que para Vygotsky las situaciones de enseñanza y aprendizaje son importantes porque activan y potencian el proceso de mediación. Estos autores, interpretando a Vygotsky, hablan de mediación en dos sentidos (1990:110):

- Una *mediación instrumental* se basa en los signos y a los procesos representacionales implicados en los contextos de enseñanza y aprendizaje.
- Y una *mediación social* que hace alusión a los aspectos interaccionales (tanto del profesor o compañero más capaz, como del propio alumno) en el contexto de enseñanza y aprendizaje para favorecer la construcción de los procesos mentales del alumno.

En definitiva la aportación de Vygotsky respecto a la influencia de la estructura social en el desarrollo y aprendizaje, ha superado la concepción de un individuo que crece independiente del medio social. Este autor al profundizar en los mecanismos externos que afectan al proceso de construcción del conocimiento ofrece una explicación para el lenguaje más relevante que la perspectiva piagetiana. El lenguaje ha de entenderse como un instrumento que facilita la colaboración y la cooperación entre los individuos y, por lo tanto, es un elemento fundamental del intercambio social.

## 2.2 Teoría de la actividad

Leontiev (1981) señala que *la actividad es un formato social organizador y regulador del comportamiento humano*. La actividad da sentido a las acciones prácticas y a las acciones mentales y permite extraer su significado. Es así que el sentido se establece en el proceso de apropiación cultural (Cubero y Santamaría, 1992; Leontiev, 1981).

En opinión de Daniels (2003), en la teoría sociocultural se destaca la mediación semiótica con un énfasis especial en el habla, en cambio en la Teoría de la actividad es la actividad misma la que pasa a un primer plano de análisis. Este autor ha hecho hincapié respecto a cómo los dos enfoques intentan teorizar y darnos instrumentos metodológicos para investigar los procesos por los que los factores sociales, culturales e históricos conforman la propia actuación humana.

No obstante, es preciso destacar que para Leontiev todos los procesos mentales tienen en el fondo una actividad orientada a objetos y la acción es la unidad fundamental para analizar esos procesos “El significado no se elimina, sino que aparece de manera secundaria, vinculada a formas elevadas y complejas de acción” (Zichenko, 1995:42).

Si bien Leontiev (1981) desarrolla la Teoría de la actividad humana, lo hace en base a la propuesta de Vygotsky (1979); éste crea las bases de dicha teoría al plantear, tal y como recoge Montealegre (2005), los siguientes aspectos:

- a) lo social se referencia como la parte fundamental de lo psíquico y el carácter mediatizado de la psiquis humana a través del instrumento y el signo (instrumento psicológico);
- b) la sociogénesis de las formas superiores de comportamiento, las establecidas como funciones psíquicas superiores. A lo largo del proceso del desarrollo, el niño asimila no solo el contenido de la experiencia cultural de la humanidad, sino también los medios del pensamiento cultural.
- c) la ley genética del desarrollo cultural: a saber, toda la función psíquica tiene lugar en dos ocasiones, en dos planos, primero en el plano social y luego en el plano psicológico; primero entre las personas como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. Sin olvidar que el desarrollo de las funciones psíquicas siempre comienza con la formación de acciones externas

En concreto, Leontiev explica que las actividades se diferencian de acuerdo a la finalidad en torno a la que se articulan. Cada actividad tiene un motivo que la estimula, el cual tiene su origen en las condiciones sociales en las que se generan y en el desarrollo del sujeto a través de ellas. Las personas desarrollan acciones que forman parte de las actividades. En palabras de este autor, la acción implica la asunción por parte de un agente de un objeto intermedio en el marco de la cooperación social. Esto permite separar el objeto de la actividad de su motivo, es decir separar al sujeto del objeto.

... la separación de una acción supone que el sujeto activo tiene posibilidad de reflejar psíquicamente la relación existente entre el motivo objetivo de la acción y su objeto. En caso contrario, la acción es imposible, al estar vacía de sentido para el sujeto (Leontiev, 1981:61).

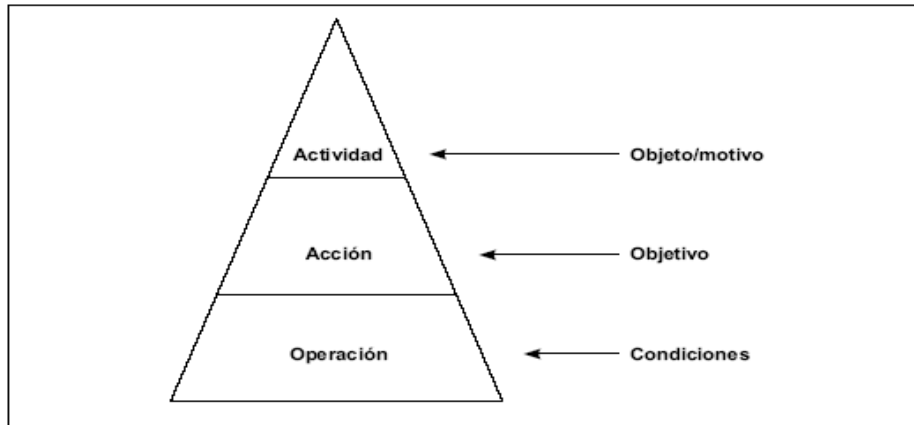
En relación a la organización de la acción, Leontiev (1981) plantea su jerarquización, diferenciando entre operaciones, acciones y actividades, tal como se puede observar en la Figura 1:

- El nivel más alto de la jerarquía lo ocupan las actividades, éstas orientan el comportamiento humano dado que siempre tienen un objetivo, un motivo último que les otorga sentido.
- Las acciones son los componentes de las actividades. Son comportamientos de menor rango, dirigidos a una meta específica y subordinada a la consecución de los objetivos de la actividad en la que se integran.
- Las operaciones, a su vez, son los componentes más básicos de las acciones, que se adaptan a las condiciones específicas de realización para llevarse a cabo. En este caso, lo que necesita ser realizado (la acción destinada a una meta) se concreta a partir de las condiciones objetivas (objetos disponibles, circunstancias) que definen cómo puede ser realizado en cada caso, esa concreción son las operaciones.

Siguiendo a este autor, cada nivel jerárquico no es reductible al anterior, ya que aporta algo nuevo, de forma que las operaciones generalmente son comportamientos simples, automatizados, realizados sin conciencia. Sin embargo, las acciones adquieren sentido desde el punto de vista de unas actividades de mayor rango que tienen que ver con significados relevantes en el contexto del entramado sociocultural de la comunidad. Es decir, se conceptualizan como sistemas de actividad los que guían y dan sentido al

comportamiento; no obstante, su concreción puede ser distinta para diferentes individuos y en diferentes situaciones.

**Figura 1.** La estructura jerárquica de la actividad de acuerdo a Leontiev.



### 2.3 Sistemas de actividad

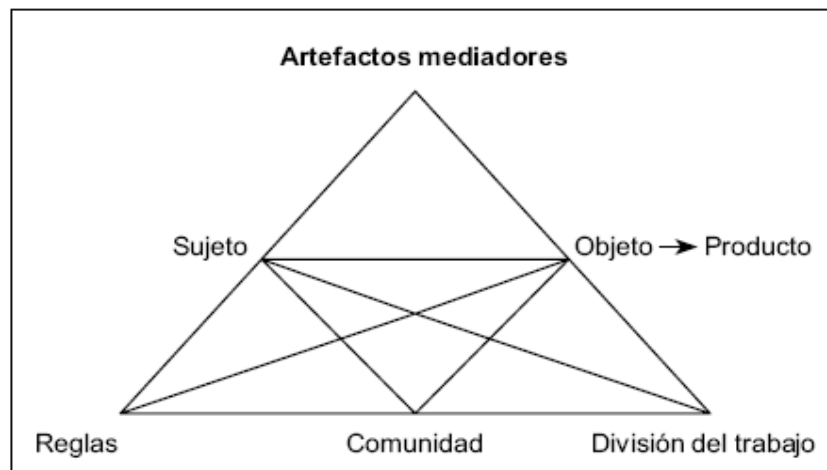
Si nos referimos a los sistemas de actividad, Engeström (2001a) considera que la Teoría de la actividad histórico-cultural ha evolucionado a través de tres generaciones. La primera, a cargo de Vygotsky y la idea de mediación cultural. La segunda, centrada en Leontiev, quien al identificar la actividad como unidad de análisis amplía la comprensión de la acción individual a la acción colectiva y de las interrelaciones entre el individuo y su comunidad. La tercera, a la cual pertenece él mismo, aporta la reconceptualización de la Teoría de Leontiev, en lo que respecta a lo colectivo y la cooperación de la actividad.

La tercera generación de la teoría de la actividad necesita desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas y las redes de interacción de los sistemas de actividad. Wertsch (1991) presentó las ideas de Bakhtin (1981, 1986) sobre dialogicidad como una forma de ampliar el marco vygoskyano. Ritva Engeström (1995) ha dado un paso más al aunar las ideas de Bakhtin con el concepto de actividad de Leontiev (Engeström, 2001:2; **a o b?**)

Este autor ha propuesto la Teoría del aprendizaje expansivo, ésta se haría cargo de abordar la diversidad cultural, el diálogo entre perspectivas distintas y las redes de sistemas de actividad. Para cumplir ese objetivo amplía la unidad de análisis, proponiendo la siguiente representación gráfica de la actividad, que se puede apreciar en la Figura 2.



**Figura 2.** Estructura de la actividad humana, Engeström, 1987.

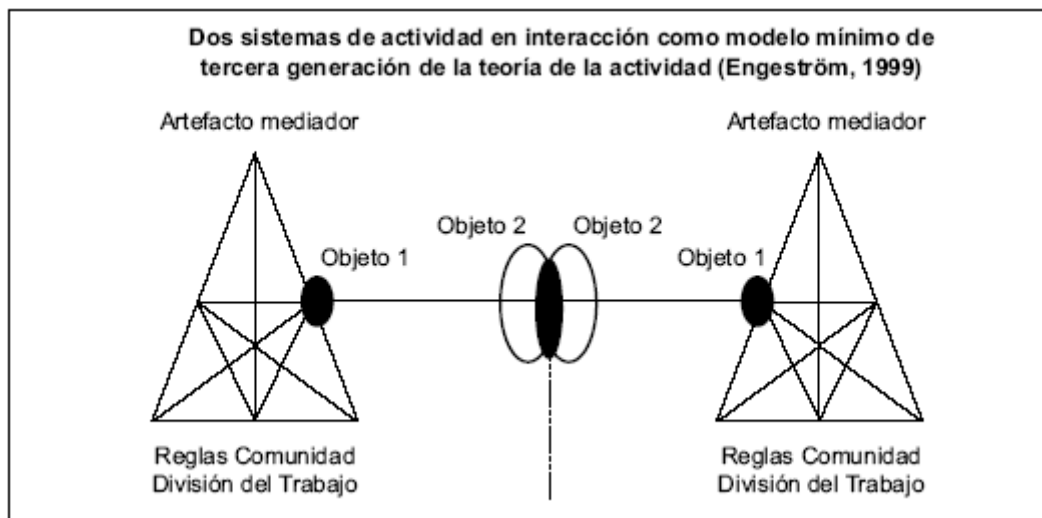


En el modelo, el *sujeto* hace referencia al individuo o sub-grupo cuya actuación es seleccionada como punto de vista del análisis. El *objeto* se refiere a la materia prima o el espacio del problema al que la actividad se orienta y que se amolda y transforma en los resultados con la ayuda de *artefactos* de mediación que pueden ser físicos y simbólicos, internos o externos. La *comunidad* implica múltiples individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general y que se conciben como diferentes ante otras comunidades. La *división del trabajo* se refiere a dos dimensiones: la horizontal entre los miembros de la comunidad y la vertical, del poder y del estatus. Las *reglas* se refieren a las regulaciones explícitas e implícitas.

Engeström explica que:

*El triángulo superior de la figura puede considerarse como la “punta del iceberg” representando las acciones individuales y grupales embebidas en un sistema de actividad colectivo. El objeto... evidencia que las acciones de orientación a objetos/objetivos están siempre, explícita e implícitamente, caracterizadas por la ambigüedad, la sorpresa, la interpretación, la producción de sentido y el potencial para el cambio... (2001a: 2)*

A partir de este esquema Engeström (2001b) complejiza el triángulo mediacional, incluyendo los contextos como sistemas de actividades relacionadas, tal como se puede observar en la Figura 3.

**Figura 3.** Modelo de la tercera generación de la Teoría de la actividad (Engeström, 2001)

En la Figura 3 se aprecia que *el objeto/objetivo se desplaza de un estado inicial no pensado, vinculado a determinada materia prima, a un objeto/objetivo significativo construido colectivamente por la actividad del sistema (objeto 2) y a un objeto/objetivo construido potencialmente de manera compartida o en común (objeto3). El objetivo de la actividad es un blanco móvil, que no se reduce a metas conscientes a corto plazo* (Engeström, 2001b: 3). La actividad es considerada como una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora.

Es así que de acuerdo a Engeström (2001b) la teoría de la actividad, tal como su generación la representa puede resumirse en los siguientes principios:

- 1- *Principal unidad de análisis*, el sistema de actividad colectivo mediado por artefactos y orientado a objetos, teniendo en cuenta la red de relaciones con otros sistemas de actividad. Dichos sistemas se llevan a cabo mediante el establecimiento de acciones y operaciones.
- 2- *La multiplicidad de voces de los sistemas de actividad*. Cada sistema de actividad es siempre una comunidad de varias perspectivas, tradiciones e intereses. La división del trabajo en una actividad crea diferentes posiciones de los participantes, estos llevan sus propias historias diversas, y el propio sistema de actividad lleva a la multiplicación de los niveles y hebras de la historia grabada en artefactos, reglas y convenciones. Las múltiples voces se multiplican en las redes de interacción de los sistemas de actividad. Esto genera problemas, pero también innovación, exigiendo acciones de traducción y negociación.
- 3- *La historicidad*. Los sistemas de actividad cobran forma y, a su vez, se transforman durante extensos períodos de tiempo. Sus conflictos y posibilidades únicamente se pueden comprender a contra-fondo de su propia

historia. La propia historia debe ser analizada en la historia local de la actividad y de sus objetos, así como la historia de las ideas teóricas y los instrumentos han conformado la actividad.

- 4- *El papel central de las contradicciones como fuentes de cambio y desarrollo.* Las contradicciones hay que diferenciarlas de los conflictos. Éstas históricamente han acumulado tensiones estructurales dentro y entre los sistemas de actividad. La contradicción más relevante de las actividades del capitalismo es la que tiene lugar entre el valor del uso y el valor de intercambio de los productos básicos. Esta contradicción primaria penetra en todos los elementos de los sistemas de nuestra actividad. Las actividades son sistemas abiertos, es así que cuando un nuevo elemento es adoptado desde el exterior (por ejemplo, una nueva tecnología o un nuevo objeto), en muchas ocasiones conlleva a una contradicción secundaria intensificada cuando algunos de los antiguos elementos (por ejemplo, las normas o la división del trabajo) choca con el nuevo. Dichas contradicciones suponen conflictos, aunque siempre son innovadores intentos de cambiar la actividad.
- 5- *La posibilidad de transformaciones expansivas en los sistemas de actividad.* Los sistemas de actividad se trasladan a través de ciclos relativamente largos de transformaciones cualitativas; en el caso de que las contradicciones de un sistema de actividad sean intensificadas, algunos de los participantes empiezan a cuestionar y alejarse de las normas establecidas

Más específicamente, Engeström (1987) ha señalado que las contradicciones son parte de la actividad humana, tanto a nivel individual como social. Esto implica que cualquier producción debe ser en sí misma independiente y subordinada a la vez a la producción total de la sociedad. Señala que la contradicción fundamental se origina en la división del trabajo. Considera que los sistemas de actividad son formas complejas en las que el equilibrio es una excepción, en su lugar rigen las perturbaciones, tensiones, transformaciones e innovaciones locales (Engeström, 2001a). Al respecto, plantea que en el seno de la actividad humana existen cuatro niveles de contradicciones:

- Nivel 1: Contradicción primaria. Se refiere a una contradicción interna dentro de cada componente de la actividad central (1987:82).
- Nivel 2: Contradicción secundaria. Se refiere a las contradicciones entre los componentes de la actividad central. Cuando un nuevo elemento entra en el sistema de actividad de fuera aparecen las contradicciones secundarias entre los elementos.
- Nivel 3: Contradicción terciaria. Aparece cuando se introduce un objeto más avanzado culturalmente (1987:83).

- Nivel 4: Contradicción cuaternaria. Son aquellas que surgen entre la actividad central en proceso de cambio y sus actividades vecinas de interacción (1987:83)

Este autor cuestiona las teorías tradicionales de aprendizaje porque se centran en que un sujeto o una organización adquieren conocimientos o habilidades que se identifican como estables.

El problema es que gran parte de las más interesantes formas de aprendizaje en el trabajo organizacional viola esa presuposición. Las personas y las organizaciones están todo el tiempo aprendiendo algo que no es estable, ni siquiera definido o entendido antes de tiempo (Engeström, 2001a: 4).

Estas concepciones de Engeström (1987, 2001a) se basan en la descripción que Bateson (1972) hace de los procesos de aprendizaje y propone la teoría del aprendizaje expansivo. Dicho aprendizaje alude al proceso mediante el cual un individuo modifica el repertorio de su cultura al participar en un ámbito de prácticas, de tal modo que actúa de un modo diferente al que hubiese actuado si el conjunto de disposiciones culturales no hubiera cambiado. En este contexto se ha situado el objeto de la actividad de aprendizaje expansivo como toda la actividad del sistema en que los aprendices están comprometidos. Este tipo de actividad de aprendizaje produce nuevos patrones culturales de actividad y específicamente en el trabajo crea nuevas formas de actividad laboral. Es decir, los aprendices son capaces de aprender algo que todavía no existe, construyen un nuevo objeto bajo una concepción colectiva de la actividad y lo implementan en la práctica diaria (Engeström y Sannino, 2010).

En nuestro estudio, analizamos las actividades que la profesora observada (Docente E) establece y dirige, así como las acciones que desarrolla para cumplir su objetivo. Por otra parte, analizamos los distintos sistemas de actividades que se entrecruzan en la práctica docente, a saber: el programa establecido por el Ministerio de Educación chileno ante la lectura de textos expositivos y la práctica pedagógica que la profesora desarrolla ante ese tema en un aula de segundo año de enseñanza media.

La tercera generación de la Teoría de la Actividad Histórico-Cultural se presenta como una propuesta de intervención, ya que promueve la transformación expansiva al situar el sistema en el que los aprendices están comprometidos, como el objeto de la actividad de aprendizaje. Esta expansión produce nuevos patrones culturales de actividad y nuevas formas de actividad laboral. La expansión es promovida a través del *Laboratorio de*

*cambio* (Change Laboratory). Éste laboratorio ha sido implementado por investigadores del Centro Helsinki como una herramienta de intervención formativa, por medio de la que se pueden identificar potenciales formas de trabajar con las cuales experimentar (Engeström y Sannino, 2010).

Si bien en nuestra investigación no se desarrolla ni se estudia la implementación del laboratorio de cambio, nos parece relevante mencionarlo, puesto que este tipo de intervención formativa se presenta como una proyección del modelo de análisis utilizado y podría orientarnos en la propuesta de futuras investigaciones derivadas de este estudio.

## **2.4 Aprendizaje situado y comunidades de práctica**

Las teorías de aprendizaje que contemplan el contexto como parte del mismo se formulan en base al modelo sociocultural de Vygotsky (1979), Leontiev (1981) y Luria (1976). En la actualidad existe gran interés en la investigación enfocada en el desarrollo culturalmente situado. Investigadores como Lave y Wenger (1991); Rogoff (1993); Engeström (2001a), entre otros, aportan conceptos claves para comprender el aprendizaje desde la perspectiva sociocultural.

Presentamos a continuación un breve repaso de las propuestas conceptuales de los investigadores mencionados. Comenzaremos con la definición de aprendizaje como actividad situada desde la perspectiva de Lave y Wenger (1991), para estos autores la actividad tiene como característica central el proceso al que denominan *participación periférica legítima*, este se refiere a que los aprendices participan inevitablemente en comunidades de práctica en las que desarrollan progresivamente el dominio del conocimiento y de la destreza hasta convertirse en expertos, es decir, alcanzar la participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. Interpretan la *comunidad de práctica* como el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje situado, y la entienden como una agrupación de personas que buscan y aprecian ciertas empresas y que tienen a su disposición determinados medios para conseguirlas.

Desde su enfoque teórico sostienen que “...el aprendizaje no está meramente situado en la práctica –como si se tratara de algún proceso independiente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado-, el aprendizaje es parte integral de la práctica social

generativa en el mundo en que se vive” (Lave y Wenger, 1991:4). El aprendizaje se entiende como un aspecto de la actividad, conceptualizando el aprendizaje como participación en el mundo social.

Estos investigadores se sienten próximos a la interpretación de la *zona de desarrollo próximo* que adquiere una perspectiva “colectivista” o “societaria”, y que Engeström plantea del siguiente modo:

La distancia entre las actividades diarias de los individuos y la forma, históricamente nueva, de la actividad de la sociedad que puede generarse colectivamente como una solución para el doble vínculo potencialmente materializado en las actividades cotidianas. (Engeström, 1987:174).

Lave y Wenger estiman que los investigadores que se identifican con la interpretación societaria de la ZDP se enfocan en los procesos de transformación social. Indican que por su parte compartirían con ellos “...el interés por extender el estudio del aprendizaje más allá del contexto de la estructura pedagógica, incluyendo la estructura del mundo social en el análisis, y tomando en cuenta de manera central la naturaleza conflictiva de la práctica social”. Sin embargo, indican que ellos colocan mayor énfasis “...en los aspectos que conectan la transformación sociocultural con las relaciones cambiantes entre novatos y veteranos en el contexto de una cambiante práctica compartida” (Lave y Wenger, 1991:11).

Nuestra investigación se realiza en un contexto de enseñanza formal y no en una comunidad de práctica en la que participan expertos y novatos, en la que estos novatos por medio de la participación periférica legítima adquieren mayores grados de participación y responsabilidad en las actividades desarrolladas. No obstante, estimamos que la noción de aprendizaje situado también es válida en el contexto de la enseñanza formal. A la vez, coincidimos con los principios con los que Wenger (2001:270-272) resume la perspectiva social del aprendizaje:

- aprender es inherente a la naturaleza humana: es una parte continua y esencial de nuestra vida, no un tipo especial de actividad separable del resto de nuestra vida:
- aprender es, por encima de todo, la capacidad de negociar nuevos significados: hace intervenir a toda nuestra persona en una interacción dinámica de participación y cosificación...;
- el aprendizaje crea estructuras emergentes: requiere una estructura y una continuidad suficientes para acumular experiencia y una perturbación y una discontinuidad suficientes para negociar continuamente el significado. A este

- respecto las comunidades de prácticas constituyen estructuras elementales del aprendizaje social;
- el aprendizaje es fundamentalmente de la experiencia y social: supone nuestra propia experiencia de participación y cosificación, así como formas de competencia definidas en nuestras comunidades...;
  - el aprendizaje transforma nuestras identidades: transforma nuestra capacidad de participar en el mundo modificando al mismo tiempo quiénes somos, nuestras prácticas y nuestras comunidades.
  - Aprender constituye trayectorias de participación: construye historias personales en relación con las historias de nuestras comunidades, conectando así nuestro pasado y nuestro futuro en un proceso de devenir individual y colectivo;
  - Aprender significa tratar con límites: crea límites y los enlaza; supone multifiliación en la constitución de nuestras identidades, conectando así- mediante el trabajo de conciliación- nuestras múltiples formas de participación y nuestras diversas comunidades.
  - Aprender es una cuestión de poder y energía social: se desarrolla con la identificación y depende de la negociabilidad; conforma y es conformado por las formas en evolución de la afiliación y de la propiedad del significado...
  - Aprender es cuestión de compromiso: depende de las oportunidades de contribuir activamente en las prácticas de las comunidades que valoramos y que nos valoran a nosotros, de integrar sus empresas en nuestra comprensión del mundo y de hacer un uso creativo de sus respectivos repertorios;
  - Aprender es una cuestión de imaginación: depende de procesos de orientación, reflexión y exploración para situar nuestras identidades y prácticas en un contexto más amplio;
  - Aprender es una cuestión de alienación: depende de nuestra conexión a los marcos de convergencia, coordinación y resolución de conflictos que determinan la eficacia social de nuestras acciones,
  - Aprender supone una interacción entre lo local y lo global: tiene lugar en la práctica, pero define un contexto global para su propia localidad. En consecuencia, la creación de comunidades de aprendizaje depende de una combinación dinámica de compromiso, imaginación y alineación para hacer que esta interacción entre lo local y lo global sea un motor de nuevos aprendizajes.

Estos principios nos parecen relevantes para comprender el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural. En el presente estudio identificamos creencias en distintos niveles de análisis, uno de esos niveles es la identificación del concepto o principios de aprendizaje que tiene la maestra observada sobre la práctica lectora de textos expositivos. Otro nivel es la representación que construyen las comunidades de prácticas que se identifican en la investigación (grupo de discusión, la docente observada y su colega de departamento) sobre las condiciones del aprendizaje, así como el tipo de aprendizaje que se puede lograr durante la práctica lectora de textos expositivos.

Otra perspectiva sobre el aprendizaje es la que aborda Rogoff (1993, 1997), a través de la *comunidad de aprendizaje* refiriéndose a personas que participan de manera activa en empresas con significado sociocultural compartido con otras. Juntas realizan prácticas con instrumentos culturales que han sido heredados de generaciones anteriores, esto genera *apropiación participativa*. Rogoff define este concepto como “...el modo en que los individuos se transforman a través de la implicación en una u otra actividad preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (1997:113).

Considera que el aprendizaje es un proceso de transformación de la participación, es decir, que las personas se desarrollan en función de los roles que desempeñan y de la comprensión de las actividades en las que participan. Utiliza el término *participación guiada*, refiriéndose a las interacciones entre niños y adultos tanto en situaciones de instrucción como en las actividades cotidianas de la vida diaria que se comparten con compañeros de distintas capacidades. Define la participación guiada como:

...un proceso interpersonal en el que las personas manejan sus propios roles y los de otros, y estructuran las situaciones (bien facilitando o bien limitando el acceso a las mismas) en las que se observan y participan en actividades culturales. Por su parte, estas empresas colectivas constituyen y transforman las prácticas culturales con cada nueva generación (Rogoff, 1997:116).

Si bien la propuesta de Rogoff (1997) se apoya en la ZDP de Vygotsky (1979), discrepa en cuanto a que éste en el proceso de desarrollo otorgaría mayor énfasis al papel del maestro, lo que implicaría un proceso de transmisión cultural unidireccional en el cual el aprendiz solo participa de forma pasiva-receptiva. Desde su propuesta esta autora al plantear la *participación guiada*, aborda al individuo, la interacción y la actividad cultural significativa en la que participan formando un conjunto que cambia. El aprendizaje del individuo se lograría en la interacción social de la práctica cultural realizada, además sería progresivo. Las personas paulatinamente van aumentando su nivel de experticia, pasando de la periferia de la comunidad de aprendizaje a ejercer actividades de mayor responsabilidad. En este sentido, su propuesta se asemeja a la *comunidad de práctica* de Lave y Wenger (1991) y va más allá del concepto vygostkiano de área de desarrollo próximo, incorporando la práctica cultural y la comunidad de aprendizaje como conceptos claves para entender un aprendizaje culturalmente situado.



Rogoff y sus colaboradores (Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2010, en Villar, 2003) intentan acercar su propuesta de aprendizaje desde la participación en comunidades de práctica, al aprendizaje en el contexto de la instrucción. Al respecto, diferencian entre aprendizaje a partir de la *participación con interés* y aprendizaje a partir de la *instrucción planificada*. En la Tabla 1, se presentan las diferencias entre un tipo de aprendizaje y el otro, para lo cual los investigadores se han basado en seis dimensiones.

**Tabla 1.** Características contrastadas de los dos tipos de aprendizaje que plantean Rogoff y sus colaboradores (Villar, 2003:601-602)

	Participación con interés (intent participation)	Instrucción planificada (assembled-line instruction)
Estructura de la participación	Colaborativa, horizontal, con responsabilidades que fluyen entre los participantes	Jerárquica, con roles prefijados que se intentan seguir
Roles	Personas con experiencia guían al tiempo que actúan y dejan participar. Los aprendices toman la iniciativa	Los expertos planifican, gestionan y dividen las tareas, pero no participan en ellas. Los aprendices reciben información.
Motivación y propósito	La motivación es fundamental en la actividad. Se comprende la relación de pasos a dar para conseguir el propósito	La motivación es principalmente extrínseca, a partir de recompensas y castigos. A veces no se conocen los pasos a dar para conseguir el propósito.
Fuentes del aprendizaje	Aprendizaje a partir de la observación durante la participación en empresas compartidas	Aprendizaje a partir de lecciones y ejercicios muchas veces descontextualizados, fuera de toda empresa con un propósito en sí misma
Comunicación	Comunicación a partir de la acción conjunta, palabras y gestos se aportan y demandan la información a medida que se necesita	Comunicación principalmente verbal. Cuestiones e interrogantes que se plantean a los aprendices
Evaluación	La evaluación tiene lugar durante las empresas compartidas y ayuda al aprendizaje	La evaluación frecuentemente separada del aprendizaje, para poner a prueba el conocimiento de recetas

Estos investigadores consideran que ambos tipos de aprendizaje no son excluyentes y que en la vida cotidiana se presentan de forma complementaria. Conciben el aprendizaje como un proceso que no está vinculado a determinadas prácticas y lugares, ni a actividades o contenidos. Es así que especifican que aun cuando los dos tipos de aprendizaje

establecidos se desarrollan durante toda la vida, sí presentarían diferencias culturales e históricas, puesto que en algunas culturas el aprendizaje se concibe en la participación comunitaria, mientras en otras los niños deben asistir a instituciones educativas en las que desarrollan actividades planificadas y se someten a la dirección del profesor.

En lo que se refiere a nuestro trabajo de investigación, estos dos tipos de aprendizajes se observan, aunque en dos ámbitos distintos. Uno de esos ámbitos sería el aula observada, donde la maestra parece centrarse en la *instrucción planificada* como medio para lograr ciertos aprendizajes. El otro sería el discursivo, en el cual las docentes observadoras contrastan sus CRS sobre la práctica lectora y la enseñanza del texto expositivo, con lo observado en el aula de la profesora Docente E. Algunas de ellas parecen aproximarse al aprendizaje obtenido a través de la *participación con interés*, mientras otras expondrían una combinación de ambos tipos de aprendizajes.



## **Capítulo 3**

---

# **CREENCIAS DEL DOCENTE**



# Capítulo

# 3

## CREENCIAS DEL DOCENTE

### 3.1 Pensamiento del profesor

La investigación sobre las creencias docentes tiene su origen en el desarrollo del paradigma del Pensamiento del profesor. Dicho paradigma surge en la década de los setenta en oposición a la corriente experimental en investigación educativa que se focalizó en los resultados del proceso de enseñanza –aprendizaje y que se conoce como el *paradigma proceso-producto* (Clark y Peterson, 1986; Doyle, 1985). Desde este paradigma se concebía una relación causal entre la actuación docente y los resultados obtenidos por parte de los estudiantes (Fang, 1996), ignorando los procesos mentales que producen la acción docente. El profesor era visto como un ejecutor de la normativa curricular, que carecía de capacidad para desarrollar su labor profesional de forma autónoma, por tanto debía seguir instrucciones de los expertos que están fuera del contexto escolar.

En la década de los ochenta aparece en la investigación una tendencia cognitiva focalizada en la relación entre el pensamiento del profesor y su propia acción. En ese sentido los estudios sobre el pensamiento del profesor reconducen la investigación educativa hacia aspectos no observables de la actuación pedagógica (Imbernón, 1994). La metodología de investigación utilizada procede de la psicología cognitiva que también influyó en el estudio de los procesos mentales como medio para explicar la relación entre acción y cognición (Marcelo, 1987). De este período destaca la obra de Jackson (1968) *La vida en las aulas*, que intenta comprender los procesos que ocurren en el aula a través de la descripción del pensamiento y planificación del profesor. Este autor establece las bases conceptuales de posteriores investigaciones. Señala que las decisiones docentes en el aula obedecen a impulsos y sentimientos que surgen ante la complejidad de las distintas situaciones que allí acontecen. Identifica tipos de enseñanza que en parte reflejan creencias y teorías docentes, denominadas: preactiva, postactiva e interactiva. Las dos primeras se refieren al trabajo realizado por el profesor fuera del aula. La interactiva se refiere al trabajo que el profesor desarrolla en interacción con los estudiantes.

De acuerdo con Marcelo (1987), el origen formal del Paradigma del pensamiento del profesor ocurre el año 1975 durante el marco del Congreso Nacional de Estudios en EEUU sobre la Enseñanza (liderado por el National Institute of Education, 1974) en el que Shulman (2005) da a conocer el informe de la comisión que dirigió, señalando el reconocimiento del profesor como un profesional capaz de reflexionar y tomar decisiones frente a la actividad compleja del aula. En dicho informe se equipara la imagen profesional del docente con la de profesionales bien valorados y no como un técnico que solo sigue instrucciones de los expertos.

Para los precursores de este Paradigma, el pensamiento del profesor presenta antecedentes internos y externos que lo determinan. Estos antecedentes influirían en los procesos cognitivos de los profesores y en consecuencia en sus comportamientos. El objetivo fundamental de este paradigma busca identificar los procesos de razonamiento que se producen en la mente del profesor. Se asume que éste es un sujeto que realiza juicios, toma decisiones y genera rutinas propias de su profesión en un entorno complejo: de acuerdo con el efecto provocado en los estudiantes decide qué contenidos y acciones incorporar o no a su práctica, que constituyen rutinas o guiones orientadores de su quehacer pedagógico (Clark y Yinger, 1979; Shavelson y Stern, 1981)

El paradigma del pensamiento recibe distintos nombres: *pensamiento del profesor* (Marcelo, 1987); *procesos de pensamiento de los docentes* (Clark y Peterson, 1986); *paradigma mediacional cognitivo* (Winne y Marx, 1977); *conocimiento profesional del profesor* (Shulman, 1986, 2005). No obstante, sus investigadores coinciden en que pretende reconocer el estatus de la profesión docente. Los estudios orientados bajo este paradigma se han centrado principalmente en dos enfoques de investigación: *el modelo de toma de decisiones* y *el modelo de procesamiento de la información*. En el primero se representa al profesor como una persona que continuamente valora situaciones, procesa la información en torno a esas situaciones, toma decisiones sobre qué hacer al respecto, guía su actuación en razón de esas decisiones y observa las consecuencias de sus acciones en los estudiantes. En cambio, en el segundo se representa al profesor como una persona que afronta un ambiente complejo con muchas tareas a resolver. Ante lo cual redefine la situación mediante un proceso de simplificación que requiere que atienda a un número reducido de aspectos del ambiente, ignorando otros.

Una de las aportaciones fundamentales de este paradigma es la realizada por Clark y Peterson (1986), quienes elaboraron un modelo en el que se relaciona la investigación de las conductas del profesor y sus efectos en los estudiantes. Para ello plantearon dos dominios que tienen una presencia relevante en el proceso de enseñanza: a) *los procesos de pensamiento de los maestros* y b) *las acciones de los maestros y sus efectos observables*. Este modelo indica que los procesos de pensamiento de los docentes se desarrollan en su mente, por tanto no se pueden observar. Sin embargo, la conducta del docente, así como la del estudiante y las puntuaciones que califican su rendimiento sí son observables. Los fenómenos incluidos en el dominio de *las acciones de los maestros* pueden medirse con mayor facilidad que las del dominio de *los procesos de pensamiento* y ser investigados a través de métodos empíricos,.

Según Clark y Yinger (1979) los procesos de pensamiento de los maestros se construyen en torno a un *contexto psicológico* (teorías implícitas, valores, creencias) y a un *contexto ecológico* (recursos, circunstancias externas, restricciones administrativas, etc.) que deben ser tomados en cuenta al momento de investigar sobre pensamientos del profesor.

Además Clark y Peterson (1986) señalan que el dominio de los procesos de pensamiento abarca tres categorías principales:



- a) la planificación del docente (pensamientos preactivos y postactivos);
- b) sus pensamientos y decisiones interactivas y
- c) sus teorías y creencias.

Las dos primeras categorías se basan en la distinción sobre enseñanza, establecida por Jackson (1968), entre fases preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza. La tercera categoría se refiere a los conocimientos que poseen los profesores, entendido como un conjunto de estructuras cognitivas, teorías y creencias (implícitas y explícitas) que influyen en la planificación, la toma de decisiones y la actuación en las aulas. A la vez dicho conocimiento se ve influido por las interacciones producidas en el aula.

Los estudios desarrollados en torno a las teorías implícitas y creencias de los profesores contaron inicialmente con menos trabajos de investigación, sin embargo en la actualidad gozan de mayor interés y difusión (Clark y Peterson, 1986). Los investigadores de este ámbito concuerdan en el objetivo de comprender de qué modo la conducta cognitiva del profesor o conductas de otra índole son dirigidas por un sistema personal de creencias, valores y principios que le otorga sentido a la actividad.

En esta perspectiva, Shulman (1986, 2005) plantea que las creencias y las teorías implícitas fundamentan la toma de decisiones de los profesores, puesto que orientan las ideas sobre la construcción del conocimiento y sobre el modo en qué se enseña o se debe enseñar. Elabora el *Modelo de razonamiento y acción pedagógica* que describe como cíclico y dinámico. Este proceso se genera cuando el profesor reflexiona sobre qué y cómo se aprende o cuando piensa y planifica su actuación en el proceso de enseñanza. En esas circunstancias las creencias se relacionan con las condiciones del aula dando pie a la configuración de las acciones que se concretarán en el aula.

Shulman (1986, 2005) también se refiere a la importancia del conocimiento que el maestro tenga de la materia y de su transformación en enseñable. Inicialmente indica la existencia de tres tipos de conocimientos que son relevantes para establecer procesos de razonamiento y acción pedagógica y en estudios posteriores agrega cuatro más. Estos son: *conocimiento del contenido* (de la materia impartida); *conocimiento pedagógico* (principios y estrategias de organización de la clase); *conocimiento del currículo* (dominio de programas y materiales); *conocimiento de los alumnos y del aprendizaje* (sus características); *conocimiento del contexto* (grupo, comunidad, cultura) y *conocimiento didáctico del contenido* (formas de enseñar los diferentes contenidos).

Marcelo (2005) explica que el paso de la década de los ochenta a los noventa implicó para los estudios del pensamiento del profesor gran interés por el conocimiento de los docentes. Dicho cambio se originó en la estrechez del análisis psicológico y cognitivo de la investigación, junto a una mayor influencia contextual y epistemológica que considera a los profesores como profesionales que producen una epistemología de la práctica que amerita ser investigada. El reconocimiento de que los profesores elaboran conocimiento sobre la enseñanza se debe a los aportes de investigadores como Shön (1992, 1998), quien aboga por identificar al profesor como un profesional práctico y reflexivo.

Ahora bien la consideración del docente como un profesional reflexivo influye en la forma de investigar la acción docente en el aula y el significado que el propio docente asigna a ese acontecer (Shön, 1992). Los profesores construyen un conocimiento que les permite adaptar la enseñanza a las particularidades de los estudiantes y a las condiciones del aula. Shön concibe el éxito de la profesionalidad docente como la habilidad para utilizar la complejidad y resolver problemas prácticos que ocurren en el aula. Define esa habilidad como la integración inteligente y creadora del conocimiento y la técnica. Esto implica comprender la relación entre concepciones y creencias con la práctica de forma dialéctica y no de forma unidireccional o lineal.

Shön distingue tres conceptos o fases dentro del pensamiento práctico: *Conocimiento en la acción*, esto quiere decir que el conocimiento está implícito en la acción y se produce de forma espontánea; *reflexión en la acción*, esta se realiza durante la actuación misma, permitiendo reelaborar estrategias en la acción de acuerdo a lo que la situación requiere; *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, esto implica la capacidad para reflexionar de forma posterior en torno a la acción desarrolla y al proceso de reflexión que permitió esa acción. Esta fase es la que genera el proceso de aprendizaje continuo en el profesor.

Otros investigadores (Porlán y Rivero, 1998; Tardif, 2004; Tamir, 2005) consideran que el conocimiento profesional de los docentes corresponde a un saber plural, temporal y heterogéneo del que las creencias también forman parte. Dicho saber es de naturaleza diversa, se genera en diferentes momentos y proviene de distintas fuentes.

Moreno (2005) estima que los investigadores de la década de los 90 se percatan que para la formación del profesorado resultan importantes tanto las creencias del profesor como la profundización en el conocimiento desarrollado por el mismo. Indica que en el ámbito

de las matemáticas adquirió relevancia el contexto de la enseñanza y se tornó prioritario dar cuenta de estudios sobre concepciones y creencias del profesor.

En la actualidad las investigaciones sobre el pensamiento del profesor tienden a abordar el estudio de concepciones y creencias desde una perspectiva más antropológica y sociocultural, alejándose de la influencia cognitiva. Al respecto Moreno (2005) señala que es necesario clarificar las relaciones entre concepciones y creencias porque aún tienen un marcado acento cognitivo.

Si bien valoramos los diferentes ámbitos de investigación que el paradigma del pensamiento del profesor ha desarrollado, profundizaremos en lo que concierne a las creencias, puesto que esta temática se relaciona de forma directa con nuestra investigación.

### **3.2 Conceptualización: ¿Qué entendemos por creencias?**

Al investigar la definición de creencias dentro del campo de la investigación educativa se observa cierta confusión en este término y en otros relacionados con el mismo. El hecho de que desde diversas ciencias como la antropología, la filosofía, la psicología, y la sociología, entre otras, se estudien las creencias, ha contribuido al intento de clarificación de su definición. De acuerdo a Borg (2003) y a Fang (1996) la visión de la enseñanza como una actividad de pensamiento y la de los profesores como sujetos que elaboran sus propias teorías sobre la enseñanza han llevado a que la investigación sobre creencias se haya focalizado en el área de la didáctica. Sin embargo, aun cuando en las últimas tres décadas se ha investigado intensamente las creencias, especialmente las de los profesores, todavía no existe consenso en relación a su definición

Thompson (1992) señala que las creencias se caracterizan por ser estructuras mentales susceptibles de cambios en función de las experiencias. Phipps y Borg (2007) indican que se asemejan a lentes, a través de las cuales cada individuo mira e interpreta el mundo. Facilitan cierta disposición hacia aspectos del mundo propio, por tanto inciden en la forma en que se interactúa

Marrero (1993) no usa el término *creencias*, sino el de *teorías implícitas*, y señala que los profesores poseen dichas teorías producto de una síntesis de conocimientos personales e

históricos que han sido adquiridos a través de la formación y la práctica pedagógica. Desde otra perspectiva, Tardif (2004) señala que gran parte de la competencia profesional de los profesores se origina en su experiencia de vida, en la cual se funden progresivamente las creencias y representaciones, además de hábitos prácticos y rutinas de acción. Plantea la existencia de una continuidad entre las creencias, los saberes del docente y las experiencias de socialización vividas durante la infancia y la juventud. Añade además que estos elementos se interrelacionan conformando la *trayectoria profesional* del docente, bajo la cual es posible comprender la naturaleza del saber (hacer y ser) y movilizarlo en el cotidiano quehacer docente. A este respecto clasifica los saberes del docente en:

- *Pedagógicos*, son doctrinas o concepciones que proceden de reflexiones racionales y normativas sobre la práctica educativa que sirven de guía hacia sistemas relativamente coherentes de representación y de orientación de la actividad de enseñanza.
- *Disciplinares*, proceden de la tradición cultural de diversos campos del conocimiento, se presentan a través de disciplinas y se reflejan en los programas escolares.
- *Curriculares*: corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- *Experienciales*: estos se adquieren en el ejercicio de las funciones y prácticas profesionales. Se basan en el quehacer cotidiano y en el conocimiento de su medio. Se incorporan a la experiencia personal y colectiva por medio de hábitos y habilidades que permiten al docente contar con certezas subjetivas que posibilitan la comprensión del contexto escolar y que contribuyen a interpretar y orientar su práctica cotidiana.

Pese a la confusión terminológica aludida, existe consenso en la comunidad científica al comprender las creencias como un sistema. Uno de los primeros investigadores en establecer las características de los sistemas de creencias fue Abelson (1979), quien abogaba por diferenciar entre conocimientos y creencias. Planteó que inevitablemente habría diferencias entre los sistemas de conocimiento y los de creencias. Menciona siete características del sistema de creencias (Abelson, 1979: 355-360):

1. Los elementos (conceptos, proposiciones, reglas, etc.) de un sistema de creencias no están consensuados (...)
2. Los sistemas de creencias se refieren en parte a la existencia o no de determinadas entidades conceptuales (...)
3. Los sistemas de creencias incluyen a menudo representaciones de “mundos alternativos (...)
4. Los sistemas de creencias dependen en gran medida de componentes valorativos y afectivos (...)
5. Los sistemas de creencias tienden a incluir una cantidad sustancial de material episódico (...)
6. El contenido a ser incluido en un sistema de creencias suele ser muy “abierto”. Es difícil delimitar las fronteras del sistema de creencias, excluyendo conceptos irrelevantes (...)
7. Las creencias pueden sostenerse con un grado variable de certeza (...)

Nespor (1987) también estima que las creencias forman un sistema y opina que se reestructuran de acuerdo al entramado de conocimientos. Para este investigador las creencias se configuran por medio de experiencias que se asocian a situaciones y sucesos personales. Por tanto incluyen afectos, sentimientos y evaluaciones, así como memorias de experiencias personales, presunciones existenciales sobre la existencia o no de entidades que pueden alternarse entre lo real e ideal y que no están sujetas a la evaluación externa o al razonamiento crítico. Los autores Green (1971) y Rokeach (1960), citados por Thompson (1992), también conciben las creencias como un sistema.

Pajares (1992:307) coincide en esa concepción y define las creencias como *construcciones personales, proposiciones consideradas como ciertas por el individuo... no-evidentes dado que se basan en el juicio y la evaluación personales*. Especifica que no es posible concebir las creencias como elementos aislados. Las creencias son sistemas que conforman una guía que orienta a las personas a definir y comprender el mundo y a ellas mismas.

Por otra parte, Woods (1996), en el intento de explicar el proceso de toma de decisiones de los docentes, propone otro sistema, y aunque incluye el término creencias, lo interrelaciona con dos conceptos más. Su propuesta es el modelo etno cognitivo cuyo acróstico es BAK: las creencias (beliefs), las presuposiciones (assumptions) y el conocimiento (knowledge). Por *creencias* se refiere a la aceptación de un hecho que no se puede demostrar y sobre el cual no hay acuerdo. Con *presuposiciones* alude a un hecho que aceptamos temporalmente como cierto, pese a que no ha sido demostrado. Al referirse

a *conocimiento* indica que se trata de cosas que conocemos y de hechos que han sido validados o pueden demostrarse. Los tres términos interrelacionados conformarían un todo que permitiría contar con una visión global del pensamiento del profesor.

Según Ballesteros (2000) la principal novedad de la propuesta de Woods radica en que su esquema es capaz de interrelacionar tres formas de conocimiento que los docentes usan en su práctica para interpretar su quehacer y tomar decisiones sobre la enseñanza. Woods (1996) considera que un aspecto relevante de su modelo es la interrelación de los conceptos que lo conforman y el análisis de esas interrelaciones a través del discurso de los profesores. Plantea que se pueden establecer tres preguntas en torno a los pensamientos del docente (Woods 1996: 196):

- ¿Están relacionados con los sistemas de saberes previos? (lo que el docente sabe)
- ¿Están relacionados con los sistemas de creencias? (lo que el docente cree)
- ¿Están relacionados con los sistemas de suposiciones? (lo que el docente cree que sabe)

Estas preguntas corroboran la complejidad que puede presentar el discurso docente, pues los distintos conceptos (BAK) se solapan fácilmente. Woods explica que para revelar el sistema de creencias del docente es necesario identificar la coherencia entre el discurso explícito y las creencias implícitas. Indica que pueden existir puntos de conflictos, *hotspots* entre la acción y su verbalización, e incluso dentro del mismo discurso, esto implica que decisiones y actuaciones pueden diferir de las creencias explícitas. También hace mención al carácter evolutivo del BAK pues cada uno de los tres conceptos a lo largo del tiempo puede variar pasando de creencia a pensamiento en desuso o de suposición a conocimiento, aunque también menciona que en ocasiones las BAK pueden fosilizarse.

En la misma línea de sistema y basados en la propuesta de Woods (1996), Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera y Llobera (2001) elaboran un modelo de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS). En esta propuesta se entiende por *creencia* aquellos aspectos cognitivos no necesariamente estructurados que han sido tomados de una dimensión personal, es decir que no gozan de una categoría de verdad ante el grupo. Las *representaciones* se conciben como aspectos cognitivos extraídos de una dimensión social, por tanto compartidos por el grupo de profesores. Y los *saberes* se entienden como conocimientos estructurados y aceptados de forma convencional. Estos conceptos se interrelacionan y se interconectan en tres niveles conformando un

continuum cuyos componentes se solapan fácilmente (Cambra et al, 2001). El primer nivel se relaciona con las ideas que están presentes en el sistema de creencias. El segundo nivel aborda el pensamiento del docente, es decir los procesos de reflexión, interpretación y toma de decisiones. El tercer nivel se trata de la organización de la acción fuera y dentro del aula. Los tres niveles interactúan constantemente en el quehacer cotidiano del profesor.

El sistema de CRS es concebido por sus autores como *un sistema dinámico, dependiente del contexto del que emerge, que se desarrolla a lo largo del tiempo y de la práctica, y que evoluciona con el aprendizaje del profesor* (Cambra et al, 2001). Los CRS pueden evolucionar en el contexto de la reflexión, la formación y la investigación.

### **3.3 Creencias y práctica docente**

Para Freeman (1993, 1996), la enseñanza surge de la unión entre el pensamiento (creencias) y la acción, de modo que el profesor adquiere desde su vivencia de estudiante creencias sobre la enseñanza que se mantienen arraigadas. Durante el proceso de formación como docente adquiere instrucción sobre otros modos de articular la enseñanza, que pueden ser distintos a lo que ha vivido y por tanto puede originarse un conflicto o colisión que incidiría en sus creencias y por tanto en su práctica. En la misma senda Borg (2001) manifiesta que las creencias guían el pensamiento y el comportamiento de los profesores.

Richards y Lockhart (1994) indican que el sistema de creencias del profesor es la fuente de donde surgen las decisiones sobre su actuación profesional, por tanto influyen en la planificación, interacción y evaluación que el profesor realiza dentro y fuera del aula. Según estos investigadores, las creencias nacen de:

1. la propia experiencia de los profesores como alumnos de lenguas. Los profesores repetirían las actividades que funcionaron en su experiencia de estudiantes.
2. El conocimiento de lo que funciona mejor en relación a la experiencia profesional propia o de otros profesores.
3. La práctica docente realizada en el centro educativo en el que trabaja.
4. Los factores de personalidad.
5. Los principios basados en la educación o en la investigación.
6. Los principios derivados de un enfoque o método.

Williams y Burden (1999) coinciden en la perspectiva de Richards y Lokhart (1994) pero enfatizan el papel de la cultura compartida socialmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ellos los “horizontes” del profesor de lenguas se basan en la historia de sus experiencias personales, pero también en la de los otros profesores, pues existiría una comprensión histórica de lo que significa ser profesor de lenguas.

En cuanto a las características de las creencias de los profesores, Williams y Burden (1999) señalan que al formarse a temprana edad tienden a estar determinadas culturalmente y ser resistentes al cambio. Se relacionan con lo que se cree que se sabe, pero ofrecen un filtro que modifica el pensamiento y procesamiento de la información. Se relacionan entre sí mismas y están unidas al sistema de creencias personales, es decir las actitudes y valores. Medirlas es una tarea compleja y generalmente se deducen del comportamiento personal. “Las creencias profundamente enraizadas que tienen los profesores sobre la forma en que se aprende una lengua impregnarán sus actuaciones en el aula más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el libro de texto que sigan” (Williams y Burden, 1998: 65). Por otra parte, Phipps y Borg (2007) destacan el carácter bidireccional de las creencias, influyen en la práctica docente, pero también son influidas por dicha práctica y en consecuencia pueden modificarse.

No podemos obviar que hay estudios que indican que no siempre existe correlación entre las creencias docentes explícitas y las prácticas desarrolladas (Fang, 1996; Borko y Niles, 1982; Woods, 1996; Basturkmen et al, 2004). Basturkmen, Loewe y Ellis (2004) analizan estudios sobre el tema y concluyen que esas discrepancias se han intentado explicar a través de la existencia de sistemas conflictivos de creencias en los cuales unas creencias se supeditan a otras en determinado momento, debido al carácter dinámico de dichos sistemas. Otros investigadores (Borg, 2003, 2006; Fang, 1996; Graden, 1996) señalan que factores contextuales del ámbito escolar son los responsables de las incongruencias entre creencias y prácticas docentes. En la misma línea, Handal (2003) señala que la naturaleza de la relación entre creencias y prácticas de enseñanza es compleja y puede estar mediada por factores externos.

Por otra parte, Basturkmen et al (2004) indican que una causa probable de la incongruencia entre creencias y prácticas docentes podría deberse al uso de fuentes de conocimiento distinto en las instancia de planificar la enseñanza y en el de la toma de decisiones durante la práctica. En cambio, Lildejhal (2008) atribuye esas incongruencias a que las creencias manifestadas por los profesores obedecen más bien a una declaración de intenciones sobre su práctica, es decir, serían indicadores del modo como ellos imaginan su actuación en un aula. Otra



perspectiva sobre el tema señala que existe relación entre creencias y prácticas docentes, pero esa relación varía de acuerdo al tipo de (Muchmore, 2001; Phipps y Borg, 2009). De tal forma que las creencias más profundas o arraigadas que son además de carácter permanente, influirían de forma más directa en la práctica del profesor que las menos arraigadas y temporales.

Phipps y Borg (2009) defienden una perspectiva positiva ante las diferencias que pueden surgir entre creencias y práctica docente. Basándose en Freeman (1993) definen esas diferencias como "...tensiones, es decir, divergencias entre diferentes fuerzas o elementos en la comprensión del contexto escolar por parte del maestro, el sujeto, materia o los estudiantes" (Freeman, 1993: 486)<sup>3</sup>. Consideran que el estudio de estas tensiones es valioso tanto para la investigación como para el desarrollo de los maestros. Basándose en Green (1971) y Pajares (1992), señalan que las creencias docentes son sistemas en los cuales coexisten creencias básicas y periféricas, al ser las primeras más estables logran ejercer una influencia mayor en la conducta del profesor. Indican que desde el estudio de la cognición del maestro (pensamiento del profesor) no se ha prestado atención a las tensiones que pueden surgir en los sistemas de creencias. Añaden que tampoco hay evidencia de lo que constituye una creencia fundamental.

Al igual que Phipps y Borg (2007, 2009) consideramos que las tensiones entre lo que dicen y hacen los profesores son un reflejo de sus subsistemas de creencias y de las diferentes fuerzas que influyen en sus pensamientos y comportamientos, por ello parte de nuestra investigación consiste en identificar esas tensiones e intentar comprenderlas en el contexto en el que se suscitan. Borg (2003) comenta que la investigación de creencias docentes debe contribuir por una parte a que los profesores sean conscientes de sus creencias y por otra a mejorar la calidad del apoyo que los investigadores brindan a los profesores.

Con el propósito de complementar lo expresado por Phipps y Borg, parece apropiado explicar brevemente la propuesta de Green (1971) sobre las creencias y su clasificación. Green define las creencias como un tipo de conocimiento subjetivo que se mantiene con diversos grados de convicción y de conciencia. Señala que éstas se relacionan formando un sistema y que al igual que en los sistemas de conocimientos, su potencial se encuentra en las relaciones que establecen y no en los contenidos a los que pueden referirse. Distingue tres dimensiones relacionadas con la forma en que se cree:

---

<sup>3</sup> La traducción es nuestra

- 1- *Primarias y derivadas*, se refiere a las creencias que se relacionan entre sí al modo de premisas y conclusión. Su relación es distinta a la de los sistemas de conocimientos donde la relación es de tipo lógico.
- 2- *Centrales y periféricas*, las creencias se mantienen con diferente grado de convicción y distinta fuerza. La centralidad es de tipo psicológica, y dependiendo de esa fuerza psicológica se marca una diferencia espacial, resultando unas creencias *centrales* y otras *periféricas*.
- 3- *Enclaustradas*, se refiere a la forma en que se organizan las creencias, puede ser en aglomeraciones o cluster (forma de racimos). Esto implica que no suelen ser contrastadas con el exterior. A la vez explica el hecho de que una persona puede tener creencias contradictorias sin ser consciente de ello.

### 3.4 Clasificación de las creencias docentes

Las creencias que los profesores puedan tener sobre la enseñanza y sus distintos aspectos, han sido objeto de estudio de diversas disciplinas. Al centrarnos en el ámbito de la didáctica de la lengua y de la psicología identificamos algunas de esas clasificaciones. Una de ellas es la de Williams y Burden (1999), quienes se basan en distintos investigadores para establecer tres tipos de creencias docentes en relación a *los estudiantes, el aprendizaje y lo que los profesores creen sobre sí mismos*. Guiándose por la propuesta de Meighan (1990), señalan que las creencias relacionadas con *lo que los profesores creen acerca de los estudiantes* se basan en siete percepciones docentes que forman un continuo. Esas percepciones abarcan desde las que implican mayor dominio del profesor a las que requieren de la participación activa del estudiante. Meighan señala que los profesores perciben metafóricamente a los estudiantes de las siguientes formas: *reacios; receptáculos; materia prima; clientes; compañeros; exploradores individuales, exploradores democráticos*.

El segundo tipo de creencias enunciadas por Williams y Burden, se refieren al *aprendizaje*. Para especificar dichas creencias se apoyan en la propuesta de Gow y Kember (1993), quienes a propósito de un amplio estudio que llevaron a cabo, indican que la mayoría de los enfoques del aprendizaje se focalizan en las siguientes temáticas: *incremento cuantitativo de conocimientos; memorización; la adquisición de datos, procedimientos, etc. que puedan ser retenidos y / o utilizados en la práctica; la abstracción de significado;*

*un proceso interpretativo dirigido a la comprensión de la realidad; alguna forma de cambio personal.* De acuerdo con Williams y Burden, estas concepciones pueden agruparse en dos enfoques, las tres primeras en el *reproductivo*, y las tres restantes en el enfoque *basado en el significado*. No obstante, señalan que no sería pertinente considerar dichos enfoques como mutuamente excluyentes (1999:69).

El tercer tipo de creencias mencionadas por William y Burden se relaciona con lo que *los profesores creen respecto de sí mismos*. Estos autores se basan en el enfoque humanístico y citan específicamente los estudios de Pine y Boy (1997) para señalar que el proceso de aprendizaje se ve influido por la forma en que los profesores se perciben como personas y por la forma que creen adecuada para interactuar con sus estudiantes. Desde el enfoque aludido se representa al profesor como creador de atmósferas de aprendizaje en las que hay instancias de crecimiento cognitivas y afectivas. Dichas atmósferas deben favorecer que el estudiante llegue a ser una mejor persona y a la vez esté mejor informada, Pine y Boy (1997). Por tanto, el docente debe ser capaz de aceptarse a sí mismo tal cual es y a sus estudiantes. Desde este enfoque se habla de “permisividad”, entendida como el permiso para ser uno mismo, realizar las acciones necesarias para darle sentido a su vida y contar con la libertad de tener sus propias ideas, creencias y valores.

Otra clasificación sobre creencias docentes es la que presentan Richards y Lockhart (1994)<sup>4</sup>, quienes indican que las investigaciones sobre creencias docentes se han centrado mayormente en los siguientes aspectos: *la lengua que se enseña; aprendizaje; enseñanza; programa y currículo; enseñanza de lenguas extranjeras como profesión*. Al referirse a las creencias en torno a la *lengua que se enseña*, dicen que las opiniones sobre la lengua están influidas por los contactos que se han tenido con la lengua y con sus hablantes. Indican que esos contactos son distintos de un sujeto a otro, ante lo cual consideran interesante estudiar, identificar y examinar las creencias de los profesores de lengua y la influencia que estas ejercen en la enseñanza que realizan. En relación con las creencias sobre el *aprendizaje* y apoyándose en estudios de Freeman (1993; 1996), señalan que tanto los profesores como los estudiantes llegan al aula con creencias predeterminadas sobre lo que es e implica el aprendizaje. Ante tal situación, Richards y Lockart (1994) sugieren que para que no surjan malentendidos y desconfianzas es fundamental que el

---

<sup>4</sup> Edición en español, 2008.

docente exponga a los estudiantes de forma clara los principios que guían su práctica, o que adapte su práctica a las expectativas estudiantiles.

En cuanto a las creencias sobre *la enseñanza*, consideran que es normal que cada docente tenga sus respectivas creencias sobre la forma de enseñar (Richards y Lockart, 1994; Johnston, 1989). Por ello afirman que la práctica docente está directamente relacionada con las creencias sobre la enseñanza. Mencionan que una de las propuestas de Johnston (1989) fue que las diferencias en creencias teóricas determinan enfoques didácticos distintos. Esta deducción científica nos parece muy significativa para nuestra investigación, puesto que al contrastar las creencias de una y otra docente constatamos que sus respectivas creencias determinaban la forma en la que cada docente concebía la enseñanza en general y la lectura en particular, ya que este es el tema estudiado.

Al referirse a las creencias que se relacionan con *el programa y currículo*, Richards y Richards y Lockhart (1994) consideran que la puesta en práctica de esos documentos refleja la cultura de la institución, es decir, que se realizarían prácticas valoradas por el centro educativo. También consideran que a través de la ejecución del programa se manifiestan las decisiones colectivas y las creencias de los profesores.

Desde otra perspectiva, aunque dentro del ámbito de la enseñanza de la lengua, resaltamos la importancia que Woods (1996) otorga al estudio de las creencias de los docentes sobre la lengua, aunque se refiere concretamente a las *representaciones* de los docentes *acerca del lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza*. Enfatiza la importancia de estudiar las creencias sobre la lengua ya que juegan un papel fundamental en la clase de lengua, donde el lenguaje es el medio y el contenido o materia en sí misma.

### **3.5 Estudios sobre creencias docentes acerca de la lectura y su enseñanza**

La literatura científica sobre las creencias docentes en torno a la lectura, señala que se produce cierta inconsistencia entre lo declarado y lo realizado en el aula por los profesores. La mayoría de estos estudios corresponden a un enfoque experimental bajo el cual se pretende evaluar y clasificar las creencias, (Kagan, 1990; Grossman, Wilson y Shulman, 2005; Borko y Niles, 1982; Borko y Shavelson Stern, 1981; De Ford, 1985; Duffy, 1979; Duffy y Metheny, 1978 entre otros). El estudio realizado por Duffy y

Metheny (1979) sienta las bases para la construcción de instrumentos que intenten medir las creencias en torno a la lectura. Este autor identificó cinco dimensiones:

- 1-*Texto básico*, se refiere al empleo de manuales y textos que guían el aprendizaje
- 2-*Habilidades lineales*, se centran fundamentalmente en las habilidades de decodificación o habilidades fónicas enfatizando la enseñanza paso a paso de una forma jerárquica;
- 3-*Interés*, tiene que ver con la implicación de los estudiantes en la lectura, disposición voluntaria para leer material diverso escrito, motivar a los estudiantes para la lectura de libros de literatura infantil;
- 4-*Lenguaje natural*, se presta una mayor atención a la comprensión y al uso de la lectura como un proceso de comunicación que guarda un gran parecido con el habla;
- 5-*Modelos de currículum integrado o globalidad*, se enfatiza la utilidad del aprendizaje de la lectura en otras actividades de clase y en otras áreas curriculares, otorgando especial atención a la utilidad funcional de la lectura.

Duffy y Mettheny (1979) en un estudio posterior, y basándose en las dimensiones antes mencionadas, elaboraron el *Inventario Proposicional* en el que se presentan las dimensiones antes señaladas. No obstante, este instrumento fue modificado, reduciéndose las dimensiones a dos grupos de concepciones que incluían respectivamente las dimensiones iniciales. Dicha clasificación se transformó en el modelo organizador de las creencias compartido por muchos autores que desarrollan estudios desde el paradigma experimental. A su vez ha generado dos tipos de orientaciones temáticas, una centrada en el dominio de las habilidades específicas centradas en el texto, y otra, denominada holística, que se basa en el lector (Leu y Kinzer, 1987) y que cuenta con destacados investigadores ( Tidwel y Stele, 1992).

Por otra parte, desde el enfoque interpretativo también existen estudios sobre creencias docentes en torno a la lectura (Bednard, 1993; Borg, 2006; Mahurt 1993; Kuzborska, 2011; Smilgiene, 2015, entre otros). El foco de esta perspectiva investigadora no pretende evaluar y clasificar creencias. Se trataría más bien de utilizar un enfoque comprensivo centrado en el profesor, cuyos estudios se acompañen de análisis e interpretaciones que contribuyan a explicar y comprender el funcionamiento de las creencias del profesor y su actuación.

Antes de presentar algunos resultados sobre creencias docentes acerca de la enseñanza de la lectura, que se han obtenido desde el enfoque interpretativo, nos parece relevante señalar que no hallamos en la literatura especializada estudios sobre CRS de docentes de lengua acerca de la lectura de textos expositivos en aulas de enseñanza secundaria. Tampoco encontramos investigaciones que utilizaran otras perspectivas conceptuales, (creencias, creencias epistemológicas, concepciones, teorías implícitas, saberes, conocimientos didácticos o conocimientos didácticos) y que abordaran el tema investigado en nuestro estudio. En cambio, sí hallamos estudios en el que se investigaban las creencias sobre lectura desde la perspectiva de los estudiantes.

No obstante, en el contexto científico internacional y en el chileno específicamente, hallamos publicaciones en las que se estudian las creencias o concepciones docentes respecto a: la enseñanza de la lectura en educación inicial y primaria, y la enseñanza de la lectura en clases de inglés como lengua extranjera. Tales estudios tienen en común con nuestra investigación algunos aspectos metodológicos y una aproximación al objeto de estudio.

Nos referiremos en primer lugar a la investigación de Bednar (1993), quien realizó un estudio de caso longitudinal sobre las creencias de siete maestros acerca de la forma de concebir la lectura durante el período previo a la práctica profesional y luego durante el primer año de trabajo. Pretendía observar si ocurrían cambios en la cognición sobre la lectura. Los profesores investigados durante el año previo a su desempeño profesional participaron en un curso en el que estudiaron, analizaron y discutieron distintos modelos de enseñanza de la lectura, y en el que especialmente se les motivó a reflexionar sobre su propia perspectiva ante la alfabetización.

En la investigación aludida se utilizaron diversos enfoques, incluyendo la revisión de la planificación de las lecciones, discusiones informales y cinta de audio de las lecciones en clase o actividades en las que el profesor ejemplificó sus creencias y prácticas de lectura. Bednar (1993) señala que cinco de los profesores estudiados tenían una visión comunicativa de la lectura antes de su primer año de trabajo y la mantuvieron durante su práctica profesional; además presentaron concordancia entre sus creencias sobre la enseñanza de la lectura y su actuación en el aula. Los dos docentes que tenían una perspectiva lectora centrada en la decodificación, mantuvieron esa creencia y a la vez evidenciaron incongruencias en la práctica. La autora concluye que es complejo que los

docentes cambien sus creencias, pero que en definitiva ese cambio parece tener relación directa con el período en el que surgen esas creencias, es decir con el rol de estudiantes. Del estudio también se desprende que incluso si las creencias inherentes sobre la lectura no cambian radicalmente, la cognición de la lectura no evoluciona mediante un proceso de superposición de información adicional.

Otro estudio consultado es el de Smilgiene (2015), quien estudia las creencias de cinco maestros de inglés sobre las necesidades de sus estudiantes (lituanos) ante la lectura en su asignatura (lengua extranjera) en una escuela secundaria de Lituania. También estudia los métodos que estos docentes utilizan para satisfacer las necesidades estudiantiles en torno a la lectura en el aula. La investigación es un estudio de caso basado en el paradigma interpretativo y en el que se utiliza la entrevista semi-estructurada con especial atención al contexto en el que trabajan los profesores participantes.

Los resultados del estudio sugieren que los profesores tienen sus respectivas creencias personales y pedagógicas ante la enseñanza de la lectura. Estas tendrían su origen en distintas fuentes, no obstante parecen provenir especialmente de su experiencia como estudiantes; de las necesidades detectadas en sus estudiantes; creencias teóricas sobre la importancia del vocabulario y la gramática para la lectura. Dicha creencia a su vez se veía muy influenciada por el contexto profesional, específicamente por los exámenes que el sistema educativo aplica a los estudiantes.

Smilgiené identificó incongruencias entre las creencias declaradas por los docentes sobre concepciones metodológicas y su práctica en el aula. Los cinco profesores del estudio creían que enseñaban la lectura desde la perspectiva de la alfabetización, es decir con influencia del enfoque sociocultural. Sin embargo, los resultados del estudio sugieren que la enseñanza que los profesores realizaban en el aula estaba fuertemente influenciada por los exámenes del sistema educativo, que evalúan vocabulario y conocimiento gramatical. Esto se reflejaba en las actividades de lectura que debían desarrollar los estudiantes. La autora identificó dos métodos a través de los cuales los profesores creían satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Estos son:

- ***integración de habilidades***: Los profesores que se identifican con este enfoque creen que la enseñanza de la lengua debe estar centrada en el uso, por tanto la lengua debe enseñarse a ser aplicada a situaciones externas al aula.

- **enfoque colaborativo**: los profesores que valoraban este enfoque presentaron una visión constructivista social del aprendizaje, considerando la mediación como principio fundamental para involucrar a los estudiantes en el aprendizaje

La investigadora concluye que los cinco docentes participantes en el estudio, han debido desarrollar prácticas de enseñanza lectora que no son acordes a sus creencias. Esto debido fundamentalmente a la presión ejercida por los exámenes a los que el sistema educativo somete a los estudiantes. Parte de la práctica de los docentes refleja su interés por palear las necesidades que creen tienen sus estudiantes sobre la lectura en el aula. Dichas necesidades las asocian directamente con los contenidos evaluados en los exámenes de lectura, es decir, dominio léxico y conocimiento gramatical.

Por otra parte, la mayoría de los profesores entrevistados manifestó la necesidad de enseñar la competencia comunicativa durante las clases de lectura. Esto sería congruente con el tipo de lectura propiciada en el aula, concebida como evento en el que los estudiantes participan en la comprensión del significado global del texto apoyándose en sus experiencias. La investigación puso de manifiesto que los docentes no tenían conocimiento sobre el desarrollo de la lectura, ni tampoco acerca de metodologías de enseñanza lectora. Al respecto Smilgiené señala que es necesario diseñar políticas de formación que permitan a los docentes contar con programas de lectura y metodologías adicionales. Además, basándose en Kumaravadivelu (2012), recalca la importancia de que los formadores de profesores sean conscientes de las creencias de sus educandos ya que éstas son mecanismos que filtran la nueva información, aceptándola o rechazándola.

Finalmente Smilgiene (2015) sugiere que, los profesores de inglés en la enseñanza secundaria de Lituania, adopten el enfoque multidimensional (Kucer y Silva, 2006) del desarrollo de la lectura. Este enfoque presenta cuatro dimensiones -cognitiva, lingüística, sociocultural y desarrollo- lo que permitiría una perspectiva profunda y completa de la enseñanza de la lectura.

Otra investigación en la misma línea antes abordada, esta vez en el ámbito universitario, ha sido desarrollada por Kuzborska (2011). La autora examina las creencias de ocho profesores universitarios (universidad estatal de Lituania) sobre la lectura y las compara con sus actuaciones en el aula. El estudio se realizó durante cinco meses. Los profesores investigados enseñaban inglés con propósitos académicos a estudiantes de nivel avanzado y contaban con experiencia laboral (entre 8 y 24 años). La metodología del estudio abarcó:



observación de la lección; recuerdo estimulado por video, entrevista y análisis de documentos (programas, libros de texto y pruebas).

Uno de los resultados del estudio es la identificación de los enfoques teóricos que guiaban el discurso de los profesores así como algunas de las prácticas lectoras desarrolladas en el aula:

- ***enfoque basado en las aptitudes***: la lectura es concebida como decodificación y se centra en la enseñanza de destrezas lingüísticas (vocabulario, gramática, pronunciación). Estos docentes creían que el aprendizaje de las habilidades del lenguaje se facilitaba a través de la lectura.
- ***enfoque de todo el lenguaje***: la lectura se entiende como un proceso de construcción, se focaliza en la enseñanza de la interacción significativa con los textos. Los profesores creían que este enfoque facilita la adquisición de habilidades de lectura.
- ***enfoque metacognitivo***: la lectura se comprende como un proceso estratégico, se centra en la enseñanza de la lectura como un proceso que requiere de la enseñanza y aprendizaje de estrategias.

La investigadora señala que los profesores del estudio compartían la creencia de que los estudiantes de nivel avanzado ya habían desarrollado habilidades de lectura, por tanto no necesitaban del profesor para aprender a leer o comprender nuevas palabras. Esta creencia convertía la enseñanza de la lectura en el aula en la revisión de las respuestas a tareas previamente asignadas. Kuzborska considera que las discrepancias identificadas entre práctica y teoría docente se deben en gran medida a la ausencia de apoyo u orientación adecuada para que los profesores reflexionen y cuestionen tanto sus prácticas vigentes como las razones de la enseñanza.

También estima que las conductas docentes obedecen a sus creencias educativas, las cuales pueden haberse originado en la internalización de enfoques metodológicos valorados cuando ellos eran estudiantes o empezaban a enseñar. Dichos enfoques parecen no haber sido re-evaluados o modificados durante el transcurso de la trayectoria docente. Por tanto los profesores no solo necesitan reconceptualizar enfoques y teorías sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas, sino también contar con la oportunidad de evaluar esos nuevos conocimientos a la luz de sus propias creencias.

El estudio revela la necesidad de plantear en el contexto universitario lituano un enfoque estratégico de la enseñanza de la lectura. Lo que supondría prácticas centradas en la formación explícita del uso de estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar la comprensión lectora y convertirse en lectores motivados.

Kuzborska (2011) concluye que es importante que los formadores de los profesores por un lado identifiquen las creencias que estos poseen para no provocar enfrentamientos con los valores que sustentan. Y por otro sensibilicen a los profesores sobre sus creencias acerca de la enseñanza de la lectura, contribuyendo a la reflexión sobre cómo el conocimiento tácito configura la forma en que entiende y actúa en el aula.

### **3.6 Creencias docentes acerca de la lectura en el contexto chileno**

En el ámbito de la investigación chilena no hallamos estudios que se refieran a creencias, concepciones o teorías implícitas de docentes de lengua materna sobre la lectura en enseñanza secundaria. Aunque sí existe un interesante estudio de Makuc (2008) que investiga las Teorías implícitas de profesores acerca de la comprensión de textos. Desde la perspectiva de los estudiantes constatamos el creciente interés por desarrollar investigaciones acerca de sus creencias, concepciones o teorías implícitas ante la comprensión lectora (Makuc, 2011, 2015). También parece consolidarse un corpus investigativo sobre creencias docentes en torno a distintos aspectos de la enseñanza del inglés (Díaz y Guerra, 2012; Díaz, Jansson y Neira, 2012; Tagle, Díaz, Alarcón, Quintana y Ramos, 2014), la matemática (Contreras, 2008) y las ciencias (Contreras, 2009; Ravanal y Quintanilla, 2010). Así como estudios sobre creencias, concepciones o teorías implícitas de estudiantes de pedagogía y docentes en ejercicio sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas (Mellado y Chaucono, 2015; Gómez y Guerra, 2012; Judikis, Estrada, Makuc, Molina y Cárcamo, 2008; Castro y Cárcamo, 2015). Además han surgido unas líneas de investigación como la que estudia las creencias docentes en entornos educativos pobres (Gómez, Muñoz, Silva, González, Guerra y Valenzuela, 2014) o la que desarrolla estudios sobre las creencias de profesores rurales en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje (Vera, Osses, Schiefelbein, 2012)

Comentaremos brevemente algunas de las investigaciones (antes mencionadas) que se acercan a nuestro objeto de estudio. Empezamos con el estudio de Makuc (2008), quien identifica *las teorías implícitas* de dieciocho profesores sobre los procesos de comprensión de textos. Logra reconocer modelos teóricos (lineal; cognitiva, transaccional e interactivo) sobre la comprensión lectora, previamente investigados con bibliografía. La metodología empleada es de corte cualitativo con grupo de discusión y la utilización de cuestionario de Metacompreensión (Peronard, Velázquez, Crespo y Viramonte, 2002).

Las conclusiones más significativas de la investigación de Makuc (2008) evidencian que los profesores manejan teorías diferentes que se ajustarían al contexto de enseñanza y a las exigencias de ese contexto (disciplina, tiempo, motivación, recursos, etc.). Esta adaptación hace emerger rutinas pedagógicas inherentes a la teoría lineal de comprensión lectora. En cambio, cuando se trata de la comprensión lectora del propio profesor aflora la presencia de la teoría interactiva comunicativa. Cabe destacar que este estudio no contrasta el discurso de los docentes con las respectivas actuaciones en el aula.

Crespo (2001) estudia las *concepciones* de profesores y estudiantes de cuarto año de educación básica (primaria) sobre la lectura y de su incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El estudio utiliza una metodología mixta, usa un instrumento con los estudiantes y otro con los docentes. En el caso de los estudiantes (cuarenta), se les aplica entrevistas semidirigidas que posteriormente fueron transcritas y analizadas, identificándose las principales categorías del contenido. No nos referiremos al análisis de esos resultados, pues ello se aleja de nuestro objeto de estudio. En el caso de los docentes, se les aplicó un cuestionario de cinco preguntas cerradas y una abierta, que indagaban sobre sus conceptos en torno a la lectura y el tipo de actividades que suelen realizar para desarrollarla y evaluarla. Estos temas se asociaron al contexto del aula, con la intención de comprender el uso que cada profesor hacía del concepto en la práctica. Los tópicos analizados son: *perfil del lector, tiempo de dedicación, actividades de la lectura y evaluación*.

Los resultados del estudio señalan que la mayoría de los docentes conciben como *buenos lectores* a los estudiantes que comprenden el contenido de lo leído y lo pueden demostrar a través de diversas tareas, esta respuesta obtuvo un 84% de frecuencia. Otra perspectiva frente al mismo tópico - y que obtuvo un 48% de frecuencia - fue la que destaca la lectura en voz alta por parte de los estudiantes pronunciado correctamente las palabras y

respetando los signos de puntuación. Con igual porcentaje de frecuencia aparece una respuesta en la que el estudiante debe construir la comprensión relacionando distintas partes del texto. Con un 24 % de frecuencia emerge la respuesta que asocia lectura con decodificación. Finalmente con un 16% está la respuesta que describe como buen lector al estudiante que es capaz de repetir textualmente lo leído.

En cuanto al tópico *del tiempo y actividades dedicadas a la lectura*, de acuerdo a las respuestas de los profesores, la lectura sería la actividad que más se desarrolla en clases. Con respecto a las actividades realizadas en torno a la lectura, el 60% indicó que siempre trabajaban la lectura en voz alta, desde la mesa del estudiante o al frente del grupo-curso. Otro tipo de actividad realizada con frecuencia (45%) es la de comprobación de respuestas, como el uso de cuestionarios y la de completado o elaboración de dibujos de acuerdo a lo comprendido. La actividad de lectura silenciosa y la de búsqueda de información a través del trabajo colaborativo, obtuvieron un 36 % de frecuencia, y finalmente la búsqueda en diccionarios obtuvo un 24% de frecuencia.

En relación con el tópico de la evaluación lectora, el desarrollo de tareas de comprobación obtuvo la respuesta de “siempre”. El estudio indica que hay directa relación entre la forma de evaluar y las actividades lectoras realizadas en clases.

Crespo (2001) por un lado, señala que este resultado es coincidente con el estudio de Quinteros y Hernández Martín (1999) en el que se consultaba a profesores de enseñanza básica y media, que confundían las prácticas de ejercitación con las de evaluación. Por otro lado, concluye que no existe relación entre los diversos estudios que dan cuenta de la investigación en didáctica de la lectura, propuestas didácticas, reforma educativa y las concepciones docentes sobre la enseñanza de la lectura. Señala que al parecer los profesores desconocen o no integran esa información a su práctica profesional. El estudio evidencia la predominancia de la lectura oral y la importancia de la comprensión literal, ambas formas básicas de concebir la lectura. Ante tal situación y basándose en Widdowson (1998), el autor aboga por una mayor cooperación entre los docentes “expertos en el aula” y los “investigadores didáctas” que permita a los docentes de lengua una apropiación didáctica pertinente.

Otra investigación realizada en el contexto chileno y que nos parece muy significativa para nuestro estudio es la de Gómez et al. (2014). De ella destacamos especialmente las motivaciones que guiaron el estudio, “...sentar las bases conceptuales de una

investigación con el propósito de estudiar al profesor a partir de la consideración de lo que este piensa y cree, lo que sería clave para entender la actuación docente...” (Gómez, et al, 2014:173). Otra de sus motivaciones es *explorar la forma en que las creencias docentes se configuran en entornos educativos con población estudiantil de sectores sociales pobres, que se focaliza principalmente en población indígena*. Dichos estudiantes obtienen los resultados más bajos en las pruebas de medición nacional (SIMCE) de lenguaje y matemática.

Los investigadores llaman la atención sobre la invisibilidad del factor pobreza en los entornos de atención y análisis de los programas de formación inicial de los docentes, pese a ser parte de la realidad chilena y latinoamericana en general. Aluden a la importancia de estudiar el modo en el que las creencias docentes afectan al proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos vulnerables y multiculturales. Basándose en Stevens y Palincsar (1992), los autores señalan que la pobreza en barrios urbanos parece tener gran influencia en las prácticas docentes. Así, es fácil observar que la mayor parte de los profesores describen a sus estudiantes exclusivamente en función de las diferencias socioeconómicas justificando así el bajo nivel de logro de estos.

En relación con las creencias docentes sobre la lectura, Gómez et al. (2014) se apoyan en la propuesta socio constructivista de Au (1998), para interpretar las brechas en el logro de la literacidad. Esta propuesta presenta cinco elementos que explicarían esa brecha, estos son: *diferencias lingüísticas; diferencias culturales; discriminación; educación de calidad inferior y razones para la escolarización*. De acuerdo a Gómez et al, la literatura científica evidencia que tanto las creencias de los profesores como la de los estudiantes determinan diversos aspectos de la lectura. Ejemplifican tal afirmación refiriéndose al estudio de Tercanglioglu (2001) en el que se revela que los futuros docentes no se sienten seguros de sus capacidades lectoras y, a la vez, no se sienten animados para enseñar a leer en la escuela, aun cuando reconocen que esta práctica forma parte obligatoria de la asignatura de Lengua. Sin embargo, una de sus creencias es que el profesor de Lengua debe ser un excelente lector que lee junto a sus estudiantes.

Al referirse a la alfabetización inicial, Gómez et al (2014) mencionan los estudios de De Ford (1985) en el contexto anglosajón y los de Arenas, Casas y Cruzat (2010) y Galdamez, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia (2010) en el contexto. Uno de los elementos que destacan de la investigación de Galdamez et al es que un 68 % los docentes

participantes usa textos con sentido completo en las prácticas de lectura y escritura. No obstante, reconocen que el tipo de actividades que esos profesores desarrollan a partir del texto son tareas simples que apuntan a la identificación de información explícita en el texto y, en cambio, es exigua la presencia de actividades de mayor dificultad cognitiva. En esta misma línea Gómez et al (2014) aluden al estudio de Eyzaguirre y Fontaine (2008) sobre las prácticas docentes en escuelas con población estudiantil de bajo nivel socioeconómico y con distintos resultados (bajo, medio y alto) en las mediciones SIMCE. Estas investigadoras indican que el estudio evidencia que los docentes carecen de una buena formación en alfabetización y que aquellos establecimientos que obtienen mejores resultados han capacitado a sus docentes con cursos propios.

En el presente estudio la identificación de las creencias sobre la práctica lectora de textos expositivos tienen por objetivo contribuir a comprender la práctica pedagógica de una docente y la perspectiva de cinco docentes más sobre el mismo tema.



## **Capítulo 4**

---

# **MARCO CURRICULAR**





# Capítulo

# 4

## **MARCO CURRICULAR**

Este capítulo tiene por objetivo dar a conocer el contexto curricular en el que nuestra investigación se desarrolla. Aspiramos a comprender dicho contexto para contar con información significativa que nos ayude a situar e interpretar la práctica pedagógica de la docente actante, así como la perspectiva de las docentes observadoras ante la práctica lectora de textos expositivos.

Consideramos necesario analizar los textos oficiales que prescriben la actuación de los profesores y específicamente sus prescripciones en torno a la lectura y enseñanza del texto expositivo en segundo año de enseñanza media, puesto que este es el objeto de estudio central de nuestra investigación.

#### **4.1 El Sistema Educativo Chileno**

El trabajo de campo de la presente investigación se desarrolló en un centro de carácter público (de los denominados “municipales” en el sistema chileno) de enseñanza media, ubicado en una ciudad del norte de Chile durante los meses de agosto y septiembre del año 2012. Investigamos las creencias y actividades docentes en torno a la práctica lectora de textos expositivos en un aula de segundo año medio. Desde el enfoque interpretativo de nuestra investigación, consideramos necesario explicar las características del contexto educativo general y particular en el que se desarrolla el caso objeto de estudio.

Actualmente el sistema educativo chileno está regulado por la Ley General de Educación<sup>5</sup> (en adelante LGE) que establece la estructura de los distintos ciclos educativos, así como el currículo escolar. La implementación de la LGE introdujo cambios de distinto tipo que se realizaron paralelamente al Ajuste Curricular (2009 establecido por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante MINEDUC)). La implementación de estas dos iniciativas produjo confusión en el ámbito educativo, especialmente en los docentes del sistema municipal, quienes deben enfrentar evaluaciones obligatorias que determinan su carrera profesional.

Explicaremos brevemente los elementos que influyen de forma general en el sistema educativo y profundizaremos en los textos oficiales que prescriben la práctica de los docentes de Lenguaje y Comunicación. Hemos denominado *prescriptivos* a estos textos en la línea de lo que Bronckart (2007) denomina *prefigurativos*.

---

<sup>5</sup>La LGE se aprobó el año 2009. Contempla un nuevo marco legal e institucional para la educación chilena, permite la creación de los siguientes organismos: Agencia de Calidad; Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación. Posteriormente se creó la Ley de Aseguramiento de la Calidad y el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (2011).

### 4.1.1 Estructura del sistema educativo

En el sistema educativo chileno, coexisten<sup>6</sup> tres tipos de establecimientos con distinto sistema de financiación (Cox, 2003, 2011; Bellei, 2007; Riesco, 2011): Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados. Los centros Municipales dependen administrativa y financieramente de las Municipalidades (Ayuntamientos), a través de los Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM) o de las Corporaciones Municipales. Las diferencias entre una y otra administración se relacionan con las políticas de contratación y gestión del personal docente. En el caso de nuestra investigación, la docente E trabaja en un centro educativo dependiente de la Corporación Municipal de la localidad.

La Educación Particular Subvencionada se gestiona con subvención estatal, regulada por la Ley de Donaciones<sup>7</sup>. Muchos de estos establecimientos cuentan con financiación mixta: además de la subvención estatal reciben ingresos por parte de los padres que pagan, matrícula o mensualidades o ambas inclusive. Para la contratación de personal se rigen legalmente por el código del trabajo para la contratación de personal. La gestión y dirección de estos centros la llevan a cabo directamente los propietarios de los centros o bien personal contratado, denominado sostenedores.

Por otra parte, la Educación Particular Pagada se organiza de forma independiente y no está sujeta al control Ministerial. Sin embargo, debe ajustarse a los lineamientos curriculares del MINEDUC.

El tipo de financiación de la escolaridad escolar ha beneficiado esencialmente al sistema subvencionado en desmedro de la Educación Municipal (Bellei, 2007; Riesco, 2011). La matrícula Particular Subvencionada ha pasado del 33% en 1999 al 51% en 2009, mientras la de la Educación Municipal ha descendido de un 59% en 1999 al 42% en el 2009. La Educación Particular Pagada, tiene una matrícula entre un 7 % y un 9% (Portales, 2011).

---

<sup>6</sup>De acuerdo a la Ley N° 19.247 aprobada en la Constitución de 1980 (Dictadura militar). Esta Ley modificó el sistema educativo chileno construido durante la Unidad Popular (1971-1973). A ella se suman la Ley de financiamiento compartido de la educación del año 1993, junto con la Ley sobre Jornada Escolar Completa (JEC) N° 14.494 y la Ley N° 19.532, ambas promulgadas el año 1997 (Transición democrática).

<sup>7</sup>La Ley 19.247 *No se refiere exclusivamente al sistema de donaciones para fines educacionales, sino que a una norma destinada a desarrollar la reforma tributaria... el objetivo principal que se persigue es obtener fondos, distintos de los entregados por el Estado, para el desarrollo de la educación en nuestro país. En este sentido, se pretende incorporar a los empresarios de nuestro país en esta tarea...* (Silva, H. 1999: ).

La existencia de distintos tipos de centros educativos evidencia la fragmentación de la sociedad chilena, que a través de la Educación reproduce las desigualdades sociales (Estrada, 2008). Esto ha sido denunciado desde distintos sectores sociales y en especial por los movimientos estudiantiles del 2006 y del 2011, que han abogado por el mejoramiento de la calidad de la educación pública y por el fin del lucro en Educación (Silva, 2008; Huneus, 2011). Dichos movimientos provocaron el debate sobre el tema e incluso influyeron en la derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (en adelante LOCE)<sup>8</sup> pero no han logrado terminar con el lucro en la educación (Huneus, 2011; Riesco, 2011).

La Educación Municipal, pese a concentrar a la población con un mayor Índice de Vulnerabilidad<sup>9</sup> Escolar (IVE), recibe aportes estatales insuficientes:

...El esquema municipalizado evidentemente no da para más. Hasta los propios alcaldes quieren ponerle término. Sin embargo, en lugar de avanzar en la reconstrucción de un servicio nacional, moderno y eficiente, centralizado y descentralizado al mismo tiempo, como cualquier organización racionalmente concebida, los arquitectos y administradores del sistema proponen un paso más en la privatización de los colegios municipales... (Riesco y Durán, 2011: 15)

Nos parece importante indicar que nuestra investigación se desarrolla en un Centro municipal cuyo IVE es de un 75%. En dicho centro los recursos económicos destinados a materiales didácticos (fotocopias; textos literarios y no literarios; calidad de la conexión a internet, etc.) son limitados.

---

<sup>8</sup>Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. Ministerio de Educación. Publicada el 10 de marzo de 1990 fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento.

Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel (artículo 1).

<sup>9</sup> Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (JUNAEB, 2005:14). La vulnerabilidad escolar se mide a través del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el que se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas riesgosas, como por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras.

### ***4.1.2 Organización del Marco Curricular Nacional***

Para una mayor comprensión del contexto curricular chileno, describimos la situación actual, a continuación, exponemos las reformas de las últimas décadas. Finalmente comentaremos las implicaciones de estas para la reforma actualmente en marcha.

#### *4.1.2.1 Situación actual*

El Currículo Nacional de Educación, depende del Ministerio de Educación. Desde la entrada en vigencia de la Ley General de Enseñanza (MINEDUC, 2009c) se producen cambios que afectan al Currículo, cuya finalidad fue ofrecer una estructura curricular que permitiera una mayor concreción de los aprendizajes. Es así como se modifica el Marco Curricular (LOCE) que define los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios. Se crean las Bases Curriculares (MINEDUC, 2012a) en las cuales desaparece la nomenclatura referida en la LOCE y se reemplaza por los Objetivos de Aprendizaje (Espinoza, 2016).

Con la creación de las nuevas Bases Curriculares se replantea la estructura de los niveles educativos, que siguen contemplando 12 años de escolaridad, pero se reestructuran los ciclos. La Enseñanza Básica quedará con seis niveles, de 1° a 6°, mientras la Enseñanza Media aumenta a seis, asumiendo 7° 8° básico. Dicha reestructuración se hará efectiva según mandato de Ley general de Educación (en adelante LGE) el año 2017.

Por otra parte, el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización” (MINEDUC, 2011a) contempla la elaboración de estándares de aprendizaje basados en el currículo vigente. Estos estándares, de acuerdo a la LGB, serán “... el principal referente para la evaluación del logro de aprendizajes de los estudiantes y de la calidad de los establecimientos educacionales” (Espinoza, 2014:4).

#### *4.1.2.2 Reforma curricular de 1990*

El escenario actual convive con elementos pendientes de la Reforma Curricular iniciada en 1990 (Cox, 2003, 2011; Dussel, 2005) durante el retorno a la Democracia. En este período regía la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La implementación de dicha Reforma fue un proceso complejo puesto que no estaba contemplada en el plan original del gobierno que inició la transición democrática en Chile. No obstante, fue incluida, financiada y además se le otorgó institucionalidad a través de la creación de una entidad dentro del MINEDUC: la Unidad de Currículum y Evaluación (Cox, 2011; Espinoza, 2016; Gysling, 2003).

La reforma curricular de los 90 no solo abarcó cambios en el currículo sino que también consideró los programas de mejoramiento e innovación pedagógica, el plan de la jornada escolar completa para todos los establecimientos educacionales, los programas de perfeccionamiento docente y la creación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (MINEDUC, 2001).

Dicha Reforma realizó distintos ajustes curriculares. El primero fue en 1999 y se aplicó a la Enseñanza Básica. La finalidad fue articular este ciclo con el de Enseñanza Media y adaptarlo a la nueva Jornada Escolar Completa. Consistió en modificaciones de los Objetivos Fundamentales (en adelante OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (en adelante CMO) de 1° a 8° básico<sup>10</sup>. El año 2002 se ajustaron los OF y los CMO del primer ciclo de Enseñanza<sup>11</sup>, 1° a 4° básico de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, además se generaron nuevos programas de estudio para todas las asignaturas.

Los ajustes realizados por la Reforma en la Enseñanza Media fueron de menor frecuencia e intensidad. El primero fue el año 2000 para crear especialidades<sup>12</sup> en la Enseñanza Técnica. El siguiente fue el año 2001 y afectó a los OF y CMO de Química y Biología en 4° medio<sup>13</sup>. En el año 2002 se ajustó el marco temporal de formación científico humanista (3° y 4° medio) con objeto de ampliar en una hora la asignatura de Filosofía.

---

<sup>10</sup> Decreto 240/1999.

<sup>11</sup> Decreto 231/2002.

<sup>12</sup> Decreto 593/2000

<sup>13</sup> Decreto 246/2001

#### *4.1.2.3 Ajuste curricular 2009*

El mayor ajuste derivado de la Reforma Curricular chilena de los noventa se gestó durante el año 2008 y se le llamó Ajuste curricular 2009 (MINEDUC, 2009a). Sus principales propósitos fueron (Cox, 2011) el fortalecimiento de la coherencia y consistencia de la Propuesta Curricular de los dos grandes ciclos de Enseñanza, y la definición curricular de la Educación Parvularia.

El Ajuste 2009 se realizó atendiendo a la información recabada a través de diversas instituciones e investigaciones (Cox, 2011). Homogeneizó la denominación de los distintos sectores de aprendizaje para toda la trayectoria escolar, así como el uso de una misma estructura textual para la presentación del Marco Curricular de todos los niveles. Dicha estructura explicitaría y visibilizaría gráficamente la vinculación de los OF verticales con los OF transversales. Además, los CMO se modificarían organizándose en ejes. Este Ajuste forma parte de una “política de desarrollo curricular” (MINEDUC, 2008) que implica un replanteamiento de la representación de los procesos en el que los cambios curriculares se realizan de acuerdo a evidencias provenientes de la investigación educativa y de las exigencias del contexto local y global (Gysling, 2007).

#### *4.1.2.4 Coexistencia de dos propuestas de cambio curricular*

La reforma del currículum de Educación Básica (Bases curriculares) y el proceso de Ajuste 2009 se dan de forma casi simultánea, lo que genera confusión entre los docentes. El proceso de Ajuste no fue debidamente divulgado y explicitado. Además, sufrió retrasos importantes de última hora generando mayor confusión para los docentes, quienes ya habían planificado el año escolar 2010 de acuerdo a los nuevos programas de las distintas asignaturas que figuraban en la web institucional.

Los programas que habían sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación (CNDE) en enero del 2010<sup>14</sup> fueron retirados en marzo del mismo año, al tomar posesión el nuevo gobierno. Para ese momento las editoriales ya habían elaborado los textos escolares según los lineamientos del Ajuste Curricular 2009. Estos acontecimientos generaron

---

<sup>14</sup> Acuerdo CNED 020/2010.



incertidumbre en el ámbito escolar, puesto que no se explicó con suficiente claridad que el Ajuste no se anulaba, sino que se modificaba la fecha de su implementación.

Para mayor confusión, el MINEDUC durante ese período (2010-2011), puso en marcha “...la reformulación de los Programas de estudio para los cursos de 5° a 8° de Enseñanza Básica y de 1° a 2° de Enseñanza Media, para establecimientos con y sin jornada escolar completa, cambios que también se insertaban en el Ajuste 2009” (Espinoza, 2014: 5).

La implementación<sup>15</sup> de esos Programas de estudio para los cursos y asignaturas con ajuste se realizó progresivamente durante el año en 2011. En el año 2012 los estudiantes de 2° medio comienzan con el Ajuste y por tanto, con el nuevo Programa. Esta es la situación que advertimos en nuestro trabajo de campo. La docente E se encontraba utilizando el nuevo Programa sin haber recibido capacitación para ello y contando con escasa información sobre la novedad de su enfoque.

Paralelamente al Ajuste 2009 se desarrolló otro proceso de calado significativo: la creación de las “Bases Curriculares de Educación Básica” (MINEDUC, 2012a), que, como ya hemos dicho, implican una reestructuración de los ciclos de enseñanza y un nuevo marco curricular. Estas Bases se elaboraron durante el año 2010 y se aprobaron el año 2011. Su implementación se realizó de forma progresiva el año 2012 y se torna vigente en todos los cursos y asignaturas el año 2013.

Un hecho a destacar y que ilustra el estado de confusión en el ámbito educativo es la inexistencia de programas de asignaturas para los cursos de 3° y 4° medio que en los años 2013 y 2014 respectivamente se integraban al Ajuste Curricular. Ante las críticas y necesidades docentes, el MINEDUC implementó Guiones didácticos en su página web que paliarían temporalmente la carencia de Programas. Esos Guiones se basan en las unidades didácticas contenidas en los libros escolares elaborados bajo los lineamientos del Ajuste.

El año 2013 se aprobaron las Bases Curriculares<sup>16</sup> para seis asignaturas de Educación Media en los niveles de 7° Básico a 2° Medio. Sin embargo, para estas Bases no se generaron todos los Programas de estudio. Estos se aprobaron el año 2016 y se implementarán entre el año 2017 y el 2018. En algunas asignaturas, como Lenguaje,

---

<sup>15</sup> Aprobado por el Consejo Nacional de Educación a fines del año 2010.

<sup>16</sup> Según Decreto 614/2013 para implementarse en el 2015. No se aprobaron las Bases Curriculares de la asignatura de Orientación.

cambia la denominación y parte de sus objetivos de Aprendizaje en relación a lo planteado en el Ajuste del 2009. Dentro de la misma Reforma, el año 2013 se generaron las nuevas Bases Curriculares de la Educación Media Técnico Profesional<sup>17</sup>, para los niveles de 3° y 4° medio.

#### *4.1.2.5 Principales consecuencias de la implementación de las Bases Curriculares (2013)*

Las Bases Curriculares, generadas en el marco de la Ley General de Educación (LGE), determinan los Objetivos de Aprendizajes (en adelante OA) en cada asignatura y curso. A partir de estos OA se construyen los Programas de Estudio que requieren a su vez los respectivos Planes de Estudio. Estos Planes establecen las asignaturas obligatorias y el número mínimo de horas pedagógicas anuales correspondientes a cada una de ellas (MINEDUC, 2015b).

Uno de los cambios establecidos por las Bases Curriculares es la modificación de la organización de los Objetivos de Aprendizaje que antes se denominaban CMO, OF, OFT y Aprendizajes Esperados. Se estructurarán en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas dimensiones se definen de la siguiente forma:

- **Conocimientos:** corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. Esta definición considera el conocimiento tanto como información teórica (sobre objetos, eventos, fenómenos, procesos y símbolos, entre otros), como comprensión (es decir, información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para desarrollar la capacidad de discernimiento y de argumentación).
- **Habilidades:** son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Pueden desarrollarse en los ámbitos intelectual, psicomotriz y/o psicosocial.
- **Actitudes:** son disposiciones aprendidas para responder, en términos de posturas personales, frente a objetos, ideas o personas, y que propician determinados tipos de comportamientos o acciones (MINEDUC, 2015b: 9).

Las Bases Curriculares también determinan habilidades propias de cada una de las asignaturas que se encuentran organizadas mediante Objetivos de Aprendizaje referidos específicamente a habilidades, o pueden encontrarse integradas en los Objetivos de

---

<sup>17</sup> Según Decreto 452/2013.

Aprendizaje de los Ejes de asignatura establecidos (MINEDUC, 2015b). Conjuntamente se definen actitudes que derivan de los objetivos de la LGE y de los Objetivos de Aprendizaje Transversales. Dichas actitudes “...se relacionan con la asignatura y se orientan al desarrollo social y moral de las y los estudiantes. Estas actitudes son parte de los Objetivos de Aprendizaje y se deben desarrollar de forma integrada con los conocimientos y habilidades propios de la asignatura” (MINEDUC, 2015c:10).

Por otra parte, las bases curriculares modifican el nombre de la asignatura de Lenguaje y Comunicación -nomenclatura estipulada por el Ajuste 2009- denominándola Lengua y Literatura. Fija para ella ciertos énfasis<sup>18</sup> que los profesores deben considerar en sus prácticas pedagógicas:

- Desarrollo de competencias comunicativas en lectura, escritura y comunicación oral, para participar activamente en la sociedad.
- Fomento del gusto y el hábito por la lectura de textos literarios y no literarios.
- Desarrollo de habilidades para escribir textos adecuados al propósito comunicativo.
- Manejo de la lengua oral en argumentación, interpretación y evaluación de la información. (MINEDUC, 2015c:14).

Una implicación más de la entrada en vigencia de las Bases Curriculares es la eliminación de los Mapas de Progreso de Aprendizajes (MINEDUC, 2007). Los Mapas tenían por función orientar el aprendizaje de habilidades y abarcaban la Enseñanza Básica y Media. En su reemplazo se implanta un nuevo instrumento que también reflejaría la progresión del aprendizaje escolar, lo denominan “Matrices de Progresión” y se incluye dentro de los instrumentos que obligatoriamente debe utilizar el docente. Fueron creadas entre los años 2012 y 2014, abarcando los niveles de 1° a 8° básico y los de 1° y 2° medio.

Otro de los instrumentos que introdujo la Reforma Curricular fueron los “Estándares de Aprendizaje” (Gysling y Meckes, 2011). Estos son para el Ministerio de Educación “...referentes que describen lo que los y las estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en las evaluaciones SIMCE, determinados niveles de logro de los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum vigente” (2015a:4). Dichos estándares se elaboran para las asignaturas de Lectura; Matemática; Ciencias Naturales e Historia; Geografía y Ciencias Sociales. Inicialmente (2013) de 4° y 8° básico. No obstante, el año

---

<sup>18</sup> El MINEDUC utiliza el término “énfasis” para indicar que se debe otorgar prioridad a los aprendizajes pertinentes a cada una de las asignaturas del Currículum nacional.

2014 se incluyó el estándar de Lectura para 2º básico y el año 2015 se publicaron los estándares de Lectura y Matemática para 2º medio.

En el sistema educativo chileno, los Estándares indican tres niveles de logros que están directamente relacionados con el rendimiento de los estudiantes en las Pruebas del Sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE<sup>19</sup>). Dichos niveles son definidos por el MINEDUC de la siguiente forma:

- **Aprendizaje adecuado:** Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados en el currículum para el periodo evaluado
- **Aprendizaje elemental:** Los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículum de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado
- **Aprendizaje insuficiente:** Los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículum para el periodo evaluado (MINEDUC, 2015a: 4)

Los niveles de logro tienen directa relación con los niveles establecidos en los mapas de progreso, lo cual obedece a una política en Educación. De esa articulación “...dependía generar un sistema de evaluación coherente, que potenciara la evaluación interna de los establecimientos en relación a los mapas, y el SIMCE actuara como un sistema de información externo complementario” (Gysling y Meckes, 2011: 14).

#### 4.1.2.6 Evaluación Docente

Un elemento de gran repercusión en la política educativa cuyo origen se debe en gran parte a distintos procesos impulsados por la Reforma Curricular del 90, es el “Sistema de Evaluación del desempeño profesional Docente” (en adelante Evaluación Docente) que se aplica de forma obligatoria a los profesores del sistema Municipal. Dos serían los antecedentes que influirían en la creación de la **evaluación docente**, de acuerdo con Bonifaz:

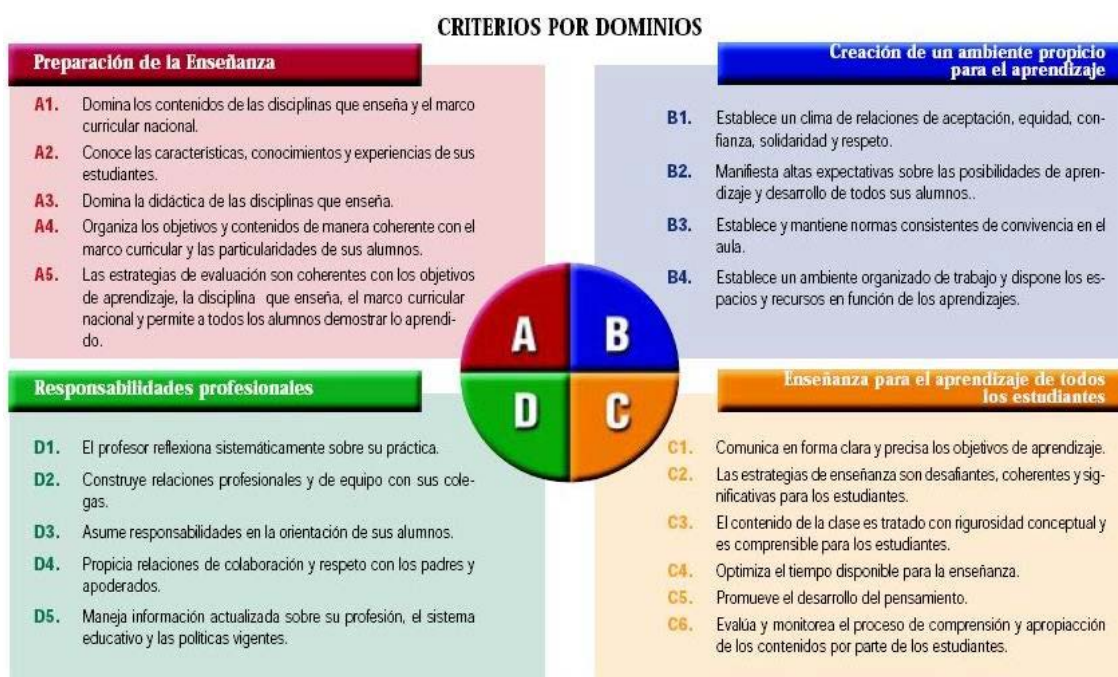
---

<sup>19</sup> Pruebas nacionales que pretenden evaluar la calidad de los aprendizajes en distintas asignaturas. Nos referiremos a ellas con mayor profundidad al explicar los textos que prescriben la práctica de los docentes de Lenguaje (3.2.7).

El primero, desde una perspectiva histórica, lo ubica dentro del continuo de surgimiento y consolidación de las políticas educacionales orientadas al fortalecimiento de la profesión docente y la calidad de la educación, desde los inicios de la década de los 90. El segundo, desde una perspectiva procedimental, aborda las particularidades del proceso de negociación tripartita que definió las características de la Evaluación Docente y los antecedentes directos relacionados con su elaboración, entre ellos el Marco para la Buena Enseñanza y la creación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (Bonifaz, 2011:16).

Dentro de los antecedentes procedimentales de la evaluación docente se menciona el “Marco para la Buena Enseñanza” (en adelante MBE), instrumento elaborado por el MINEDUC (2003a) a partir de la reflexión entre su equipo técnico, la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores. Dicho instrumento debía contestar las siguientes preguntas: ¿qué es necesario saber?, ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer? y/o ¿cuán bien se está haciendo? Las respuestas a estos interrogantes dieron lugar a los cuatro dominios que agrupan veinte criterios de ejercicio profesional presentes en el MBE y que presentamos en la Figura 4.

**Figura 4.** Dominios y Criterios del Marco para la Buena Enseñanza<sup>20</sup>



<sup>20</sup> Imagen obtenida del Marco para la Buena Enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) MINEDUC (2003a:11). Este documento se encuentra en los Anexos.

Cada uno de los cuatro dominios representa las pautas y acciones que todo docente debe incorporar a su práctica profesional para propiciar así una enseñanza de calidad. El dominio A, *Preparación para la enseñanza* corresponde a principios y competencias pedagógicas orientadas a planificar y organizar la enseñanza, las cuales deben reflejarse en las planificaciones y en la concreción de estas competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado en el aula.

El dominio B *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*, se refiere a la habilidad que el docente debe ejercer para construir y mantener un ambiente idóneo para el desarrollo de interacciones armoniosas entre los estudiantes y entre estos y el profesor, que fomenten aprendizajes cognitivos y de competencia socio personal.

En relación con el dominio C *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, alude a la capacidad del profesor para abordar la heterogeneidad al interior del aula, y elaborar estrategias de enseñanza pertinentes para que sus estudiantes logren los Objetivos de Aprendizajes de su asignatura. Para lo cual debe utilizar competencias que le permitan optimizar el dominio conceptual y didáctico, el tiempo y los recursos.

El dominio D *Responsabilidades profesionales* hace mención a la competencia relacionada con el logro de los diversos Objetivos de Aprendizaje, para lo cual el docente debe conocer y dominar contenidos de su especialidad y la didáctica de los mismos, así como información vigente de tipo prescriptiva sobre su tarea profesional. Este dominio también requiere que el profesor sea capaz de establecer relaciones socio personales con los sujetos de su entorno laboral: estudiantes, colegas, directivos, padres y apoderados.

El MBE contempla los descriptores específicos en los que se descomponen los dominios y sus respectivos criterios. Los descriptores establecen los aspectos por los cuales se evalúa a los docentes, así como el nivel de desempeño obtenido. Dichos niveles son los siguientes (MINEDUC, 2003a: 38):

- Destacado: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobrepasa con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluado o bien por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento de los indicadores.
- Competente: Indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado que cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño.

- Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con cierta irregularidad el conjunto de indicadores evaluados o con regularidad la mayoría de estos.
- Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades para el conjunto de indicadores evaluados que afectan significativamente el quehacer docente.

En nuestro estudio no empleamos el MBE como instrumento de análisis, por ello no profundizaremos en su interpretación. Sin embargo, nos parece relevante señalar que la docente E, quien desempeña un papel principal en nuestro estudio, obtuvo el máximo nivel de desempeño en la Evaluación Docente del año 2008.

#### *4.1.2.7 Síntesis Contexto Curricular año 2012*

En resumen, podemos decir que actualmente el sistema educativo chileno se encuentra regulado por la Ley General de Enseñanza (MINEDUC, 2009c) y que las distintas asignaturas del currículo, así como sus respectivos Objetivos de Aprendizaje, están establecidos en las Bases Curriculares que esta ley determinó.

A lo anterior podemos agregar que junto a la implementación de las Bases Curriculares de Enseñanza Básica y Media se crearon los siguientes instrumentos de apoyo didáctico al docente: Programas de cada asignatura; Matrices de Progresión de los Aprendizajes (excepto Matemática que hasta la fecha no se ha publicado); Estándares de Aprendizaje (Lectura, Matemática, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales) para los cursos de 4° - 8° básico y para 2° medio sólo Lectura y Matemática); Guías Didácticas sobre el uso de los textos de las diferentes asignaturas; Texto del Estudiante (en cada asignatura).

A modo de síntesis explicativa del contexto curricular<sup>21</sup> que existía en los niveles de Enseñanza Básica y Media durante el año 2012 y que de forma directa e indirecta afectaban a la docente E, presentamos y explicamos a continuación dos Tablas que ilustran esa situación.

La Tabla 2 expresa el panorama curricular en la Enseñanza Básica durante el año 2012. Ese año se utilizaron tres documentos prescriptivos que obedecían a distintos enfoques y

---

<sup>21</sup>Marcos curriculares vigentes durante el año 2012 en los niveles de Enseñanza Básica y Media. Información extraída del documento *Información relevante sobre la vigencia de documentos relevantes 2012*. MINEDUC (2012).

procedencias legislativas. Los docentes de 1° a 3° básico debieron utilizar en cinco asignaturas las Bases Curriculares 2012 y en otras cinco el Marco Curricular del Ajuste 2009. Con respecto a los programas de asignatura, solo las asignaturas de Matemática y de Lenguaje contaban con programas nuevos.

**Tabla 2.** Marcos curriculares en Enseñanza Básica, año 2012

	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Lenguaje y comunicación	a	a	a	b	b	b	b	b
Matemática	a	a	a	b	b	b	b	b
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	a	a	a	b	b	b	b	b
Ciencias Naturales	a	a	a	b	b	b	b	b
Inglés	a	a	a	b	b	b	b	b
Música	c	c	c	c	c	c	c	c
Artes Visuales	c	c	c	c	c	c	c	c
Educación Física y Salud	c	c	c	c	c	c	c	c
Tecnología	c	c	c	c	c	c	c	c
Orientación	c	c	c	c	c	c	c	c

“a”: Bases curriculares 2012; “b”: Marco Curricular Ajuste 2009; “c”: Marco Curricular Ajuste 2002

Las asignaturas de Ciencias Naturales y de Historia no contaban con programa, por tanto el MINEDUC implementó en su página web *Unidades con actividades e indicadores de evaluación* que sirvieran de orientación a los docentes en la implementación de las Bases Curriculares. La asignatura de Inglés no contó con programa ni con Unidades de Apoyo. Las otras cinco asignaturas utilizaron los programas pertinentes al Ajuste Curricular del 2002.

En los cursos de 4° a 8° básico coexistieron el Marco curricular con Ajuste del año 2009 y el del Ajuste 2002 con sus respectivos programas para cada asignatura. Cabe mencionar que el MINEDUC para el curso de 4° básico permitió que cada establecimiento eligiera entre utilizar el Ajuste 2009 o el 2002 para las asignaturas de: Lenguaje, Matemática, Historia, Ciencias e Inglés. En los cursos de 7° y 8° rige el Marco Curricular con el Ajuste 2009 para cinco asignaturas las cuales cuentan con sus respectivos programas. Las cinco asignaturas restantes se rigen por el Marco curricular de la actualización 2002 y también cuentan con sus Programas.

El nivel de Enseñanza media presenta un panorama similar al de Enseñanza Básica, como podemos apreciar en la Tabla 3. Los docentes de cinco especialidades en los cursos de 1° y 2° medio, debían utilizar el Marco Curricular correspondiente al Ajuste 2009, con sus respectivos programas de asignatura. En 3° y 4° debían utilizar el Marco Curricular y los



Programas correspondientes al Ajuste 2005. Los profesores de las otras especialidades debían continuar utilizando el Marco del Ajuste 2005.

**Tabla 3.** Marcos Curriculares en Enseñanza Media, año 2012

	<b>I</b>	<b>II</b>	<b>III</b>	<b>IV</b>
Lenguaje y comunicación	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Matemática	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Historia, Geografía y CC SS	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Biología	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Física	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Química	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Inglés	<b>d</b>	<b>d</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Educación Tecnológica	<b>e</b>	<b>e</b>		
Filosofía y Psicología			<b>e</b>	<b>e</b>
Artes Visuales	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Artes Musicales	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>
Educación Física	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>	<b>e</b>

“**d**”: Marco Curricular Ajuste 2009; “**e**”: Marco Curricular Ajuste 2005

Lo anteriormente explicado representa el panorama curricular general que la docente E enfrentaba en el momento de participar en nuestra investigación. Realizaba clases de 1° a 4° medio y por tanto, utilizaba cotidianamente los programas de su asignatura correspondientes a cada Marco Curricular.

La docente E conocía muy bien el Programa del Ajuste 2005 y decía comprenderlo en profundidad. Sin embargo, el programa del Ajuste 2009 se presentaba confuso para ella. Decía no comprenderlo a cabalidad porque este se focalizaba en habilidades y ella no comprendía cómo debía enseñarlas. Según ella, eso no lo explicaba el Programa. Para la docente, el Programa anterior era más fácil de aplicar puesto que indicaba claramente el contenido que se debía enseñar. En cambio, al estar el nuevo basado en habilidades, le parecía que en él los contenidos se invisibilizan.

El Programa del Ajuste 2009 le planteaba desafíos para los que decía no estar preparada. Explicaba que había planificado sus clases siguiendo el orden de las Unidades que planteaba el Programa, aunque había seleccionado solo algunos de los Aprendizajes Esperados para cada eje (Comunicación Oral, Lectura y Escritura). No obstante, reconocía que no había logrado cumplir con esos Objetivos de Aprendizaje porque estos se basaban en habilidades que sus estudiantes estaban muy lejos de alcanzar.

Señalaba que para lograr los Objetivos de Aprendizaje necesitaba mucho más tiempo del indicado en el Programa, por lo que no podría cubrir todas las Unidades, ni preparar a los estudiantes de 2º medio para la Prueba SIMCE (MINEDUC, 2012c) que debían rendir ese año escolar.

El próximo apartado tiene por finalidad presentar y analizar los textos que prescriben la práctica docente en el nivel de Enseñanza Media y concretamente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de Segundo año medio, durante el año 2012. Este es el nivel y asignatura elegidos como objeto de estudio en la presente investigación.

## 4.2 Textos prescriptivos

Como ya se ha mencionado, denominamos prescriptivos<sup>22</sup> a los textos oficiales emanados del Ministerio de Educación chileno y que prescriben la función pedagógica de los docentes, en este caso de Lenguaje y Comunicación (en adelante LyC) de Enseñanza Media durante el año 2012. Dichos textos se corresponden directamente con el Ajuste Curricular (MINEDUC, 2009a) y son los siguientes: *Marco Curricular; Programa de Lenguaje y Comunicación; Guía Didáctica para el Profesor y Mapas de Progreso de Lenguaje (Lectura y Escritura)*.

La mayoría de estos textos resultan necesarios para fundamentar el análisis de la práctica docente de E. En cuanto al Marco Curricular (Ajuste 2009), solo abordaremos el eje de Lectura y exclusivamente en el Segundo año de Enseñanza Media. Incluimos dentro de los textos prescriptivos el programa anterior de la asignatura de LyC (1999-2011) puesto que el nuevo programa tenía una vigencia de cuatro meses en el momento del trabajo de campo.

Excluimos del estudio el Mapa de Progreso en escritura puesto que su contenido se aleja de nuestro objeto de investigación. En cambio, incorporamos los criterios de evaluación del Sistema de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (en adelante SIMCE) de Lenguaje, ya que ese año los estudiantes de segundo año de enseñanza media debían examinarse. Con la intención de ser más precisos, presentamos en la Tabla 4 los textos prescriptivos analizados.

**Tabla 4.** Textos Prescriptivos analizados

<i>Textos</i>	<i>Año publicación</i>
Programa de Lengua Castellana y Comunicación. Segundo año medio.	2004-7ª edición
Marco Curricular con Ajuste 2009: LyC. Segundo año medio-Contenidos mínimos obligatorios del eje de lectura	2012
Programa de LyC. Segundo año medio.	2012
Libro de Texto LyC. Segundo año medio. Unidad Textos no literarios.	2004-2ª edición
Guía didáctica para el profesor. L y C. Segundo año medio. Unidad Textos no literarios	2009
Mapa de Progreso Lector	2007
Evaluación SIMCE de Lenguaje	2012

<sup>22</sup> Estos textos tienen por finalidad planificar, organizar y regular la actuación docente, por tanto son de naturaleza prescriptiva. Sin embargo, cabe precisar que algunos de ellos no solo prescriben, sino que también prefiguran la actuación de los profesores, pues elaboran una representación institucional de los mismos.

#### ***4.2.1 Programa de Lengua Castellana y Comunicación 2º medio (2000-2011)***

El nombre de Lengua Castellana y Comunicación (en adelante L C y C) corresponde a la denominación que el Marco curricular de la LOCE le otorgó a este sector de aprendizaje en el nivel de Enseñanza Media. El Programa de la asignatura fue elaborado por la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, lo aprobó el Consejo Superior de Educación el año 1998 y se puso en práctica el año 2000.

##### *4.2.1.1 Análisis del Contenido*

Abordamos el Programa de LyC correspondiente al curso de segundo medio y realizamos el análisis enfocado en la lectura de textos expositivos, para lo que planteamos la identificación de los siguientes elementos:

- Objetivos de Aprendizaje
- Organización de la unidad
- Finalidad didáctica de la lectura de textos expositivos
- Rol asignado a los docentes

##### a) Objetivos de Aprendizaje

Para el conjunto de asignaturas y niveles educativos los denominados Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son comunes a todas las asignaturas y niveles educativos. Adicionalmente, para el curso de 2º medio en LyC se cuenta con los denominados Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Por último, en cada unidad se detallan los Aprendizajes Esperados.

Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) son comunes a todas las asignaturas del curriculum y corresponden a una explicitación de los propósitos formativos de la Educación Media en cuatro ámbitos: conocimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, persona y entorno. De estos OFT, el Programa de 2º medio relaciona directamente dos de ellos con la unidad de textos expositivos:

- Conocimiento y autoafirmación personal: a través del aprendizaje sobre la producción de discursos expositivos, donde alumnos y alumnas encuentran elementos y condiciones para desarrollar habilidades comunicativas dirigidas a dar a conocer intencionadamente conocimientos y transmitir informaciones

adecuadas al contexto y situación. Se espera, además, que aborden la construcción de significados en la lectura de textos literarios y no literarios a la luz de la clarificación conceptual que les facilita el reconocimiento del discurso expositivo (MINEDUC, 2004:15-16).

- Desarrollo del pensamiento, en la ejercitación de actividades de investigación y documentación pertinentes a los propósitos de selección y organización de información relevante, en la ejercitación permanente de análisis, interpretación y producción y síntesis de textos, facilitando el acceso a herramientas y procedimientos para resolver de manera reflexiva, metódica y creativa sus variadas situaciones de aprendizaje. (MINEDUC, 2004:16)

Ambos ámbitos de OFT aluden esencialmente al desarrollo cognitivo de los estudiantes, lo que resulta coherente con el objetivo de desarrollo del pensamiento. Sin embargo, no apreciamos elementos relativos a la “autoafirmación personal” que también debieran estar incluidos en este ámbito de OFT.

El OFT referido al menos nominalmente a la autoafirmación personal, señala que se espera que los estudiantes, apoyados en la clasificación conceptual del texto expositivo, construyan significados en la lectura de textos literarios y no literarios. No especifica qué tipos de significados. Además pone de manifiesto la creencia de que el dominio teórico de determinada tipología textual por sí mismo incentiva la construcción de significados. Deja fuera elementos fundamentales para la construcción de significados, tales como la experiencia vital, el conocimiento previo, el intercambio de perspectivas, etc.

El contenido del objetivo antes mencionado resulta incompleto puesto que no refiere el desarrollo de actitudes socio-personales a las que se podría pensar pretende aludir en su denominación. Dichas actitudes no se visibilizan y se pretende que afloren exclusivamente de la construcción de significados en la lectura. Dicha construcción podría contribuir al desarrollo de ciertas actitudes, pero hace falta explicitarlas ampliando la acción mencionada.

Además de los OFT, el programa establece once Objetivos Fundamentales (OF) de aprendizaje (MINEDUC, 2004) relacionados directamente con el proceso de enseñanza-aprendizaje de las dos unidades planteadas. Cinco de esos objetivos corresponden a la unidad del texto expositivo y son los siguientes:

1. Comprender los procesos de comunicación centrados en la exposición de ideas, hechos, temas y situaciones.

2. Afianzar la comprensión de discursos expositivos orales y escritos de uso frecuente.
3. Reconocer y utilizar adecuadamente los principales elementos responsables de la eficacia comunicativa del discurso expositivo oral y escrito.
4. Reconocer y utilizar con propiedad los elementos paraverbales y no verbales de uso frecuente en la comunicación expositiva.
5. Incrementar el dominio del léxico y de la ortografía, así como de las estructuras gramaticales y textuales pertinentes a los textos expositivos, fomentando de este modo la reflexión sobre el lenguaje. (MINEDUC, 2004:17).

Estos objetivos focalizan el aprendizaje en determinados contenidos referidos al texto expositivo. El objetivo número dos es el que se relaciona de forma directa con el desarrollo de la comprensión lectora, si bien los demás son necesarios para una comprensión amplia y profunda de los textos.

En cuanto a los Aprendizajes Esperados, la unidad del discurso expositivo plantea ocho (MINEDUC, 2004), de los cuales tres se relacionan indirectamente con la lectura de textos expositivos:

- (Los estudiantes) Caracterizan el discurso expositivo en los aspectos básicos de la situación de enunciación: relación emisor-receptor; temas u objetos del discurso; finalidades que se propone alcanzar; efectos en el receptor.
- (Los estudiantes) Aplican, en la recepción y producción de discursos expositivos, habilidades y destrezas ya adquiridas: tomar apuntes, indagar sobre los temas de los discursos en fuentes de información pertinentes, seleccionar informaciones y organizarlas para su adecuada exposición oral o escrita.
- (Los estudiantes) Evalúan exposiciones orales y escritas propias y ajenas, son capaces de emitir juicios críticos acerca de su forma y contenido, y de apreciar su valor como medio de transmisión cultural. (MINEDUC, 2004: 21).

Estos objetivos parecen focalizarse en el aprendizaje de la finalidad y situación comunicativa del discurso expositivo. Únicamente el segundo objetivo hace mención a habilidades y destrezas. Sin embargo, las plantea como ya adquiridas en niveles anteriores, por tanto descarta su enseñanza en este nivel.

#### b) Análisis de la organización de las unidades didácticas

Las unidades didácticas se organizan en: contenidos, aprendizajes esperados, actividades sugeridas -ejemplos de las mismas (con indicaciones al docente)- y criterios generales de evaluación, ejemplos de las mismas e indicadores de evaluación. La unidad denominada

“El discurso expositivo como medio de intercambio de informaciones y conocimientos”, presenta los siguientes contenidos:

- Caracterización del discurso expositivo en sus aspectos básicos:
  - a) Situación de enunciación: relación emisor/receptor, definida por la diferencia de conocimiento que cada uno posee sobre los temas del discurso; la variedad de los temas, objetos o materias que pueden ser tratados; la finalidad primordial del discurso expositivo que es hacer comprensibles los objetos de que trata; el efecto de acrecentamiento del conocimiento que produce en el receptor
  - b) Formas básicas que lo constituyen: definición, descripción y caracterización para referir rasgos constitutivos o que identifican a objetos, personas, personajes o figuras personificadas; narración para referir secuencias de hechos o situaciones; discurso del comentario para exponer opiniones, comentarios, puntos de vista del emisor sobre los objetos o materias del discurso.
  
- Principios y procedimientos que garantizan la adecuada comprensión de los discursos expositivos que se leen o escuchan, así como la inteligibilidad de los discursos que se producen según esos principios y procedimientos:
  - a) Jerarquización de ideas, síntesis de discursos orales y escritos, toma de apuntes coherentes y fidedignos
  - b) Planificación del orden del discurso en función del tema, las finalidades del emisor y las características del receptor.
  - c) Desarrollo de él atendiendo a la adecuada utilización de las normas de nivel de habla, gramaticales, textuales, y ortográficas o prosódicas, según el caso.
  
- Reflexión acerca del valor del discurso expositivo inteligible y bien elaborado como medio fundamental de transmisión cultural e interacción social. (MINEDUC, 2008: 20).

Los contenidos de la unidad sobre discurso expositivo aluden a la caracterización del discurso expositivo, refiriéndose a la situación de enunciación y a las formas básicas que suele utilizar (definición, descripción, caracterización, narración y comentario). También menciona los principios y procedimientos que garantizarían la comprensión del discurso expositivo. Dichos contenidos corresponden a lo que se espera que el docente enseñe, aunque no se dice cómo hacerlo. Se mencionan tareas que deben aplicarse tanto al discurso oral como al escrito, sin tomar en consideración que al tener canales distintos su estructura cambia y por tanto las estrategias para abordarlo también.

Los tres procedimientos planteados en el segundo apartado de la unidad y que garantizarían la comprensión de discursos expositivos parecen estar dirigidos a la comprensión oral y escrita de discursos expositivos. Sin embargo, no se establece la

importante distinción entre discursos orales y escritos en los procedimientos que se proponen.

El tercer y último ítem del contenido de la unidad se presenta como una actividad descontextualizada y compleja para la cual no se presentan procedimientos ni estrategias que pudieran orientar al docente en su consecución.

Este Programa de 2° medio entró en vigencia el año 2000, por tanto la docente E utilizó esta unidad programática durante once años. Período que le permitió apropiarse del Programa y adaptarlo a su contexto laboral. Tanto los contenidos como su enseñanza le habrán otorgado un enfoque y metodología de enseñanza de la unidad señalada. Si consideramos que en los contenidos a enseñar no hay una marcada presencia de estrategias para desarrollar en profundidad la comprensión y producción de discursos expositivos, parece poco probable que esos elementos se hubiesen incorporado a la práctica pedagógica de la docente.

El tiempo estimado para el desarrollo de esta unidad es de 80 horas aprox. de clases (MINEDUC, 2004:18). Esta especificación parece una representación mecánica y descontextualizada del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que el desarrollo y aprendizaje del contenido enunciado requiere tiempo para reforzar no solo la teoría, sino también habilidades de comprensión lectora, tales como análisis, síntesis e interpretación. Estas habilidades no se enuncian explícitamente pero son necesarias para cumplir los propósitos planteados específicamente en el segundo apartado de la unidad.

En relación con los Aprendizajes Esperados en esta unidad se plantean ocho, de los cuales ya hemos mencionado tres, a continuación presentamos los cinco restantes:

- Caracterizan el discurso expositivo en las formas básicas que lo constituyen: definición, descripción, caracterización, narración, comentario.
- Distinguen las principales diferencias que, en relación con la situación de enunciación, las formas básicas del discurso expositivo y los niveles de habla, existen entre discursos expositivos que se intercambian en la comunicación habitual y otros que corresponden a situaciones de comunicación específicas, como las académicas, las generadas por los medios de prensa escrita, radial y televisiva, y las literarias.
- Distinguen con claridad las formas básicas que corresponden preferentemente a exposición de hechos, de las que se usan para manifestar opiniones, comentarios, puntos de vista del emisor, y las usan adecuadamente.
- Reconocen los recursos propios, aunque no exclusivos, del discurso del comentario, en discursos que leen y escuchan, y los utilizan en producciones



discursivas propias: expresiones de subjetividad o puntos de vista del emisor, crítica, ironía, elogio, peroración, admiración, etc.

- Producen discursos expositivos orales y escritos ininteligibles y bien contruidos; esto es: ajustados a las características generales básicas del discurso expositivo y a las propias de la situación específica en que esas exposiciones tienen lugar (MINEDUC, 2004:21).

Estos aprendizajes se focalizan principalmente en el conocimiento de elementos formales que caracterizan al discurso expositivo. Se menciona la producción discursiva ligada esencialmente a la corrección del uso de las formas básicas del discurso.

Esta unidad presenta cinco actividades sugeridas, cada una de ellas se refiere a un contenido específico. Las instrucciones se presentan de forma muy general y parecen concretarse en los ejemplos, los que cuentan con indicaciones para el docente. A continuación presentamos una de las actividades con sus respectivos ejemplos (MINEDUC, 2004: 22-23):

**Actividad 1) Caracterizar, en sus aspectos básicos, la situación de enunciación correspondiente al discurso expositivo.**

Ejemplo A: Identificar los rasgos que definen al emisor y al receptor, y la relación entre ambos, en un conjunto de textos que proporcionen diversos tipos de informaciones y conocimientos, y cuyos temas sean de interés para los estudiantes...

Ejemplo B: Afianzar la capacidad de identificación y comprensión de los temas que son objeto de transmisión de conocimiento en diversos discursos expositivos, orales y escritos...

Ejemplo C: elaborar una antología de textos expositivos literarios y no literarios sobre un determinado tema de interés para los alumnos y alumnas.

La redacción de la actividad señalada así como las cuatro omitidas generan cierta confusión puesto que se enuncian como Objetivos de Aprendizajes. Ocurre algo similar con los ejemplos pues en algunos casos se enuncian como objetivos y en otros como actividades. Esto se corrige o concreta en las indicaciones al docente que son algo más específicas aunque en algunos casos limita la acción de aquel al dar por aprendidas habilidades fundamentales. Un ejemplo de esto se puede apreciar en la indicación para desarrollar el ejemplo B de la Actividad 1 (MINEDUC, 2004: 23):

Indicaciones al docente: el profesor o profesora orientará a los estudiantes en su trabajo con los textos hacia la ejercitación de las habilidades -adquiridas anteriormente- de: distinguir la idea principal o tema; tomar apuntes de discursos orales y sintetizar los contenidos fundamentales de textos escritos; organizar dichos contenidos fundamentales de textos escritos; organizar dichos contenidos y exponerlos con claridad en forma oral y escrita.

El desarrollo de las habilidades del lenguaje es progresivo y dependiendo de cada contexto escolar puede ser más o menos complejo. Si se establece con antelación que los estudiantes ya han adquirido las habilidades necesarias para desarrollar la actividad sugerida, con toda probabilidad el docente no podrá utilizar esa actividad, al menos no como ha sido planteada. Este tipo de delimitación en la instrucción no solo inutiliza la actividad, sino que puede generar conflicto en el profesor, puesto que su contexto particular no se ve reflejado en el programa que se supone debe ser su guía de actuación pedagógica.

Por otro lado, el apartado de *evaluación de la unidad* se divide en criterios generales y ejemplos de evaluación. Los criterios dicen ser indicadores para la evaluación de las habilidades de producción discursiva, lectura y comentario de textos. Sin embargo, no aportan mayores pistas sobre qué y cómo evaluar. Esas habilidades tampoco se contemplan en los contenidos de la unidad. A modo de ejemplo presentamos algunos de los indicadores alusivos a las habilidades de producción de textos (MINEDUC, 2004:35):

Utiliza las formas básicas del discurso expositivo en producciones discursivas con propósitos específicos en comunicaciones orales y escritas: la definición, estableciendo propiedades esenciales o sustantivas, respecto de un objeto identificado claramente; la descripción de estados o cualidades; la caracterización de personas, personajes o personificaciones en aspectos físicos, sociales y psicológicos...

Los indicadores se presentan de forma que resaltan los contenidos de la unidad sobre el discurso expositivo pero no presentan indicaciones para construir discursos de forma coherente, cohesionada y contextualizada. No se hace mención al desarrollo de actividades en la que se utilicen géneros discursivos. Parece que se ignora la representación sociocultural que cada texto contiene con respecto a su origen en determinado ámbito de la sociedad. No sabemos a qué se debe la omisión de actividades en tono al uso de géneros discursivos, a la vez nos preguntamos si esa ausencia será identificada por los docentes y si podrán hacer algo al respecto.

Los ejemplos de evaluación se aplican a las cinco actividades sugeridas, para ello se seleccionan algunos de los ejemplos de las mismas y se especifican los siguientes elementos: *aprendizaje esperado a evaluar; actividad de evaluación e indicadores de evaluación*. Estos parecen focalizarse en los aspectos formales del discurso expositivo, tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo (MINEDUC, 2004: 37):

Aprendizaje esperado a evaluar: caracterizan el discurso expositivo en los aspectos básicos de la situación de enunciación; relación emisor-receptor; temas u objetos del discurso; finalidades que se proponen alcanzar; efectos en el receptor.

Actividad de evaluación: leen un texto no literario de interés personal y presentan un informe en el cual identifican y caracterizan la situación de enunciación a través de esquemas y resúmenes.

Indicadores para la evaluación: caracterizan los rasgos explícitos e implícitos del emisor y el receptor y la relación que establecen respecto a la comunicación; identifican el tema del discurso; describen las finalidades que se propone alcanzar; reconocen los efectos en el receptor.

Los indicadores nos señalan que los estudiantes deben elaborar un texto que atiende a la identificación de los elementos formales del discurso expositivo que se han estudiado en la unidad. Esto resulta coherente con los objetivos de aprendizaje y las actividades sugeridas.

Finaliza la ejemplificación de la evaluación con el enunciado *Presentación del informe*, el cual detalla lo siguiente: "... organizan el discurso en esquemas, resúmenes, apuntes, para trabajarlos posteriormente en producciones escritas y orales..." (MINEDUC, 2004: 37). Esta información ratifica lo establecido en la actividad de evaluación y a la vez genera la oportunidad de un uso real del lenguaje. La segunda parte de la instrucción señala que ese discurso será utilizado en otro momento para producciones cuyo formato no especifica, solo indica los canales (escrito y oral).

### c) Análisis de la finalidad didáctica de la lectura del texto expositivo

Al analizar el Programa para identificar la finalidad didáctica que en este se otorga a la lectura del texto expositivo, concluimos que no hay mención explícita a dicha finalidad. No se explicita cómo se realiza el aprendizaje de la comprensión lectora ni qué relación tiene el desarrollo de estrategias lectoras con el conocimiento explícito de las características del género. Sin embargo, se alude a cierta finalidad del discurso expositivo que se puede apreciar en el siguiente fragmento (MINEDUC, 2004: 11):

...La práctica escolar frecuente de recepción y construcción de discursos expositivos orales y escritos, el conocimiento y reflexión acerca de sus funciones, de las situaciones, circunstancias y condiciones de su producción y recepción, de su composición, de su valor formativo debería conducir al logro de una mayor competencia comunicativa que incidiera en efectivos mejoramientos de la diversidad de intercambios comunicativos en los que el lenguaje funciona predominantemente como medio de conocimiento...

El fragmento señala que la *recepción y construcción de discursos expositivos* de forma frecuente en la escuela, así como el conocimiento y reflexión de la situación comunicativa en la que se producen y reciben dichos discursos, permitirían el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta competencia a su vez mejoraría la capacidad de intercambiar mensajes en los que predomine la función informativa del lenguaje, específicamente relacionada con el conocimiento. En síntesis, escuchar, comunicar oralmente, leer y escribir discursos expositivos con frecuencia facilita el desarrollo de la competencia comunicativa y por tanto la comunicación de mensajes en los que se divulguen conocimientos.

No se habla explícitamente de leer o comprender discursos sino de “repcionar”. La ausencia de estos verbos parece significativa, mientras que repcionar solo alude a recibir, no involucra la acción didáctica de enseñar y aprender a comprender. Tampoco se hace mención al aprendizaje de estrategias de comprensión lectora pertinentes al discurso expositivo. La lectura no se sitúa como un objetivo de aprendizaje, más bien se presenta como un medio para lograr otros aprendizajes. Esta idea se expresa plenamente en el título de la unidad: *Discurso expositivo como medio de intercambio de informaciones y conocimiento*.

Por otra parte, el programa no contempla la participación del estudiante en la selección de textos y de sus temáticas, todo queda supeditado a la responsabilidad del docente. El estudiante es representado como un receptor de los contenidos definidos fuera de sus intereses y competencias.

#### d) Análisis del rol asignado al docente

El último elemento de este análisis del programa es el rol asignado al docente. Podemos decir que el profesor es un sujeto que con frecuencia no se visibiliza en el programa. Se le menciona brevemente en el apartado de *Orientaciones Didácticas*, luego en la explicación sobre la presencia de los OFT y finalmente en las indicaciones que se presentan en las actividades sugeridas para la aplicación de las unidades didácticas:

... tanto los ejercicios de producción-oral y escrita- como los de análisis y comentario de textos deberán concebirse de manera que consideren la potenciación de las habilidades de los alumnos y alumnas para establecer ampliaciones de los temas que abordan, relaciones con otros temas, conexiones a otras realidades afines a las ideas que se trabajan en los diferentes discursos con

los cuales se van realizando las actividades. De este modo, el profesor o profesora deberá facilitar en todo momento las condiciones para desarrollar dichas ampliaciones de perspectivas... (MINEDUC, 2004:13)

Se sitúa al profesor como facilitador del aprendizaje discursivo de los estudiantes. Los otros pasajes mencionados tienen un enfoque similar. No obstante, el programa hace alusión a un perfil de estudiante ideal que en cursos anteriores ha desarrollado la mayoría de las habilidades que deberá potenciar en este curso. No se presentan orientaciones o sugerencias didácticas para un contexto distinto al representado en el propio programa.

En otros casos se sobrentiende el rol que el docente debe cumplir aunque no se le nombra, por ejemplo en el siguiente fragmento:

...La apropiación por los estudiantes de un discurso expositivo capaz de responder a las necesidades indicadas, es un proceso que hace imprescindibles la observación cuidadosa, la ejercitación permanente y la reflexión constante... (MINEDUC, 2004:11)

El programa es un texto que prescribe la tarea docente y por tanto lo que allí se dice va dirigido a los profesores. No obstante, como en el fragmento anterior, el discurso del programa parece dirigido al estudiante y no al docente. Se sitúa al estudiante como agente exclusivo de la apropiación, pero se omite la figura del docente y los procedimientos para facilitar tal apropiación.

Por otra parte, se representa exclusivamente al estudiante ideal, a aquel que cuenta con las competencias de entrada (habilidades, conocimientos y actitudes) pertinentes a las requeridas para ejecutar este programa. No se explicitan procedimientos que permitan al docente mediar entre esta propuesta y su contexto educativo real. No obstante, se dice que éste puede modificar el orden de las unidades, las actividades propuestas y que también puede reemplazarlos por otros equivalentes más apropiados a su contexto (MINEDUC, 2004:14). En definitiva se le ofrece aparentemente para adaptar la propuesta programática a la realidad de sus estudiantes pero no se le entregan pautas para ello.

En relación con la adaptación que podría hacer el docente, el programa dice: "...esto demanda del docente una cuidadosa organización de los materiales para el aprendizaje y la ejercitación de los alumnos y alumnas." Agrega que "...un apoyo fundamental para ello lo encontrará en el material contenido en el *Texto del profesor para Segundo Año Medio de Lengua Castellana y Comunicación...*" Más adelante especifica que "...El profesor o profesora deberá graduar dichos materiales y orientar su selección,

considerando las condiciones en que se desarrollan las actividades y su propio diagnóstico acerca de las necesidades de los estudiantes...” (MINEDUC, 2004:14).

Se ofrece un recurso de apoyo, pero a la vez se traslada la responsabilidad de graduar ese recurso o, dicho de otra forma, de mediar entre las propuestas del texto del profesor y la realidad de sus estudiantes. Debemos precisar que el texto mencionado es una guía didáctica para utilizar el manual del estudiante. Presenta explicaciones sobre contenidos teóricos, actividades y evaluaciones del texto del estudiante. No se incorporan en esta guía propuestas alternativas al programa de la asignatura, ni a las actividades y contenidos que contiene el manual del estudiante.

#### **4.2.2 Ajuste 2009- Lenguaje y Comunicación**

El Ministerio de Educación elabora e implementa el *Curriculum Nacional de Educación*, que contiene los Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios (en adelante OF y CMO) de todas las asignaturas de la Enseñanza Básica y Media del Sistema Educativo chileno. Este Marco Curricular se actualizó el año 2009, en atención a: “...la necesidad de adaptar el Curriculum a los cambios que ha experimentado la sociedad y el conocimiento; ofrecer a los estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes acordes al desarrollo personal, laboral y social de los mismos; la necesidad de articular los niveles de parvulario con los de básica y media...” (MINEDUC, 2009a: 1). El uso de este Marco Curricular es mediado por el programa que el Ministerio de educación elabora para cada asignatura. Los docentes no necesitan consultarlo, suelen utilizar directamente el programa de sus respectivas asignaturas.

En el caso de la asignatura de Lengua Castellana y Comunicación, la actualización del Marco Curricular implicó el cambio de nombre: Lenguaje y Comunicación. Más allá del propio nombre, el propósito sería reforzar la articulación de la asignatura entre el nivel de Enseñanza Básica (que ya tenía ese nombre) y el de Enseñanza Media. Otra modificación fue la estructura del Programa. De organizarse en unidades didácticas de contenidos específicos cambia a Ejes: comunicación oral, lectura y escritura. Además el enfoque didáctico “comunicativo” se centra con mayor profundidad en el desarrollo de habilidades del lenguaje (MINEDUC, 2009b).

El Ajuste Curricular 2009 se puso en marcha sin que el Ministerio de Educación coordinara talleres o seminarios de capacitación docente que contribuyeran a comprender el cambio de enfoque. Tal como nos manifestó la docente participante en el estudio, para quien la idea de focalizar la enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de habilidades le parecía algo novedoso y necesario. No obstante, adaptar el Ajuste curricular al contexto real de enseñanza le parecía algo muy complejo de lograr sin la preparación profesional previa.

#### *4.2.2.1 Análisis del eje de lectura en 2º año medio*

El ajuste del curriculum nacional MINEDUC (2009b), de la asignatura de lenguaje y comunicación apunta al desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, lo que "... implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura..." (MINEDUC, 2009b:1). Estas habilidades se potenciarían en cada uno de los ejes propuestos para la asignatura.

En el eje de lectura se plantea la lectura progresiva de textos literarios, no literarios y discontinuos (esquemas, tablas y gráficos). Dicha progresión se refiere a la lectura de textos de menor a mayor complejidad lingüística y conceptual. Se proyecta la lectura como un estímulo que favorece la creatividad y mejora las habilidades expresivas que los estudiantes requieren para elaborar diversos tipos de textos.

Otro elemento planteado en este Eje son las estrategias de lectura. Se dice que forman parte del proceso lector y que se incorporan a este de forma progresiva, de acuerdo a su amplitud, nivel de complejidad y el grado de autonomía que el estudiante va adquiriendo respecto de su uso (op.cit.).

De los dieciocho contenidos mínimos obligatorios de la asignatura de Lenguaje, siete corresponden al Eje de Lectura (MINEDUC 2009b: 75-76):

- 6- Lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis obras narrativas (colecciones de cuentos y novelas), dos obras dramáticas y textos líricos, vinculándolas con diversas manifestaciones artísticas, cuyos temas se relacionen con sus intereses, conflictos y proyectos, con el entorno social y cultural actual, que potencien su capacidad crítica y su sensibilidad social.
- 7- Lectura comprensiva frecuente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentre predominantemente la exposición y que satisfagan una variedad de

propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y formar opinión y juicios valorativos; integrando variados elementos complejos:

- en textos literarios, alteraciones del tiempo y del espacio, distinciones entre la ficción y la realidad, entre otros;
- en textos no literarios, léxico especializado, referencias a otros textos, entre otros.

- 8- Aplicación de estrategias de comprensión antes, durante y después de la lectura, para interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas.
- 9- Evaluación de lo leído, contrastando y fundamentando su postura o la de otros, frente al tema, de acuerdo a las variadas marcas textuales que orientan y apoyan la comprensión global.
- 10- Identificación y reflexión, a partir de las marcas que presentan los textos leídos, vistos y/o escuchados de conceptos y recursos que permiten la comprensión de su sentido global: ficción, realidad; mundo representado, voces, personas o personajes, tiempo, espacio, hechos clave, acción dramática, monólogo; ideas, puntos de vista, propósitos y perspectivas.
- 11- Reflexión sobre la variedad de temas que se plantean en las obras literarias, tales como conflictos de la existencia, la marginalidad y lo real maravilloso, y su relación con los contextos históricos y sociales en que se producen y con diversas manifestaciones artísticas, desde una concepción personal, social y la de otros.
- 12- Reflexión y comentarios sobre la eficacia y el valor de los medios de comunicación en cuanto instrumentos de transmisión y difusión de información, ideas, valores y de presentación de imágenes de mundo, y la formación de una opinión personal.

Los CMO prescriben la lectura de textos literarios y no literarios y la presentan como un medio para desarrollar el pensamiento crítico y la formación de una postura personal ante temáticas sobre distintos entornos socioculturales. Aluden a la aplicación de estrategias de lectura que se dan por aprendidas en etapas anteriores al nivel de segundo año medio. A la vez hacen mención a actividades que en algunos casos especifican una competencia a fomentar.

Uno de los CMO que define la tarea lectora como una actividad al servicio del desarrollo del pensamiento crítico, es el número 12. Se refiere al análisis de los medios de comunicación como instrumentos ideológicos que influyen en la formación de la opinión personal.

El CMO número 7 y de forma indirecta en los números 8, 9 y 10 se refieren al texto expositivo. Indican que proporciona información y entretenimiento, además de servir de base para establecer de forma oral o escrita opiniones y juicios valorativos. Su lectura se presenta como medio de intercambio de conocimientos y de las perspectivas propias y ajenas sobre temas diversos.



### **4.2.3 Programa de Lenguaje y Comunicación (2012-2017)**

Analizamos el programa de la asignatura de Lenguaje y Comunicación (en adelante LyC) que entró en vigor en el año 2012 y que caducará en el 2017, puesto que en el 2018 se aplicará el Programa estipulado en las Bases Curriculares (MINEDUC, 2015b). El Programa del año 2012 es el que emplea la docente de nuestra investigación, dicho documento es producto del Ajuste curricular del año 2009.

Una de las diferencias del programa 2012 en relación al anterior, es que hace mención a los Mapas de Progreso Lector y de Producción de Textos (MINEDUC, 2007) como recursos que los profesores deben utilizar en su quehacer pedagógico. Dichos textos presentan las habilidades de lectura y escritura que los estudiantes debieran desarrollar en los diferentes niveles del sistema educativo.

#### **4.2.3.1 Análisis del Programa de Lenguaje y Comunicación (2012-2016)**

El análisis que realizamos del Programa de LyC 2° medio se enfocó en la lectura de textos expositivos, para lo cual revisamos con especial atención los siguientes elementos: objetivos de aprendizaje; organización de la unidad; finalidad didáctica de la lectura; rol asignado a los docentes.

##### **a) Objetivos de aprendizaje**

El programa se centra en el desarrollo de habilidades lingüísticas. Organiza la enseñanza en torno a tres ejes relacionado con las habilidades del lenguaje, para los cuales establece Aprendizajes Esperados (en adelante AE) e indicadores de evaluación. Plantea AE transversales a todas las unidades del año, con el propósito de desarrollar el hábito lector y la adquisición de vocabulario de los estudiantes. Presenta los AE junto a los indicadores de evaluación sugeridos, tal como evidenciamos a continuación (MINEDUC, 2011b: 40):

*-AE1) **Desarrollar hábitos lectores:** leen de manera independiente al menos cuarenta minutos diarios; asisten a la biblioteca y se llevan libros para leer por su cuenta; comentan sus lecturas personales en clases; recomiendan lecturas fundamentando su opinión; leen un libro mensual fuera del horario de clases.*

*-AE2) Aprender y utilizar nuevas palabras extraídas de sus lecturas: utilizan palabras y expresiones formales de acuerdo con sus interlocutores; utilizan palabras y expresiones específicas según el tema y contenido de lo tratado; discuten en clases, con ayuda del diccionario, el significado de palabras nuevas encontradas en sus lecturas; utilizan adecuadamente conectores variados para estructurar su discurso oral.*

Los aprendizajes transversales tienen un componente actitudinal, el *interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento* (Ibíd.: 40). Los estudiantes requieren del desarrollo de esa actitud para contar con mayores oportunidades de lograr ambos AE. Sin embargo, no se aportan pautas para desarrollar tal actitud. Tampoco sugerencias para adaptar la propuesta a los diferentes contextos educativos, en los que hay estudiantes que no cuentan con el perfil que este programa requiere, aun cuando cursan segundo año de enseñanza media.

Al igual que el programa anterior, contempla el desarrollo de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Estos *son aprendizajes de carácter comprensivo y general, apuntan al desarrollo personal ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte del currículum nacional* (Ibíd.: 10). Por tanto, tienen carácter prescriptivo en todas las asignaturas. A partir de la actualización del Marco Curricular (MINEDUC, 2009a) los OFT son comunes para la Educación Básica y Media y se agrupan en los siguientes cinco ámbitos: *crecimiento y autoafirmación personal, desarrollo del pensamiento, formación ética, la persona y su entorno y tecnologías de la información y la comunicación* (MINEDUC, 2011b:10). Como se puede apreciar, estos objetivos integran conocimientos, habilidades y actitudes.

En relación con los ámbitos que abarcan los OFT, el programa establece el siguiente Aprendizaje Esperado:

*-Interés por el conocimiento: Indaga el significado de nuevas palabras y las utiliza en la comunicación oral y escrita; lee de manera habitual para entretenerse, aprender y conocer distintas realidades, relatos, personajes (Ibíd.: 41).*

El programa de LyC plantea como propósito fundamental de la asignatura la *adquisición de competencias comunicativas necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes* (Ibíd.: 25). Se expresa que estas competencias solo se logran a través del uso, y que por tanto es necesario crear oportunidades didácticas para que los estudiantes las utilicen. Se explica que esto les facilitaría comprender el mundo que les rodea y les prepararía para su participación futura en los distintos ámbitos sociales.

En el mismo apartado de propósitos de la asignatura y en relación con la lectura, se especifica que:

... abundante y variada permite desarrollar el lenguaje, ya que proporciona oportunidades de conocer realidades distintas la experiencia directa del estudiante y aprender nuevos conceptos, vocabulario y estructuras gramaticales más complejas que las que encontrará en su interacción cotidiana (Ibíd.:25).

Esta descripción de la función y características de la lectura proviene de un enfoque comunicativo desde el cual se pretende fomentar las siguientes habilidades de lectura:

Leer fluidamente- Comprender el significado literal de los textos- Comprender textos visuales (dibujos, diagramas, tablas, íconos, mapas, gráficos)- Inferir significados no literales de los textos- Comparar diversos textos entre sí, considerando sus características formales- Comparar ideas presentes en los textos, con otros textos y las propias- Sintetizar información- Analizar e interpretar textos con diversos niveles de complejidad- Evaluar críticamente los textos que leen (Ibíd.: 27).

Las habilidades antes descritas se relacionan directamente con la progresión de las habilidades lectoras explicitadas en el mapa de progreso lector, lo que implicaría que los estudiantes de segundo año medio, serían capaces de:

Leer comprensivamente textos con estructuras variadas, integrando diversos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpretar el sentido global del texto según las posibles perspectivas. Evaluar lo leído, comparándolo con su postura o la de otros frente al tema (Ibíd.: 28).

Si bien se aprecia coherencia entre las habilidades lectoras planteadas en el programa y la progresión de habilidades planteadas en el mapa lector, no habría congruencia entre estas y el nivel lector de la mayoría de los estudiantes de segundo medio. Así parece evidenciarse en los resultados históricos obtenidos por los estudiantes de este grado en la prueba SIMCE de lenguaje. Mayoritariamente los resultados aludidos dejan en evidencia un bajo nivel lector, aunque esto ha ido mejorando progresivamente en el sector municipal (público) de Educación<sup>23</sup>.

En síntesis, el programa presenta la lectura como una entrada para el aprendizaje y destaca que ésta provee oportunidades para trabajar los ejes de comunicación oral y escritura. El aprendizaje del lenguaje se potenciaría al trabajar los ejes de forma integrada. Esto no se había establecido de forma explícita en el programa anterior.

---

<sup>23</sup> La evaluación SIMCE Lenguaje 2º medio año 2012 se centró en comprensión lectora. Sus resultados indican que los establecimientos educacionales municipales mantienen el mismo puntaje que la evaluación anterior (2010). En los años anteriores se había apreciado una progresiva mejora en los puntajes obtenidos.

## b) Organización de la unidad “Textos no literarios”

La unidad de *Textos no literarios* presenta la misma organización que las otras unidades del programa de LyC. Así, como primer elemento cabe destacar los *Ejes (lectura, escritura y comunicación oral)* en torno a los que debe organizarse el proceso de su enseñanza-aprendizaje. Cada eje hace mención a habilidades del lenguaje que en conjunto pretenden fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa. Se establecen Aprendizajes Esperados (AE), tres por cada eje. Se presentan indicadores de evaluación para cada AE.

Se especifican dos actitudes que se esperan fomentar con el desarrollo de la unidad: *interés por conocer la realidad; respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias*. Junto a lo anterior se presenta un listado de seis textos no literarios, considerados *lecturas fundamentales*, de los cuales el docente debe elegir al menos uno *para trabajar y disfrutar durante la clase*. También se dice que el docente deberá utilizar otros textos de su elección.

Las *lecturas fundamentales* corresponden a textos de distinta temática y extensión, cuyos títulos y autores son los siguientes: *Carta del primer viaje anunciando el descubrimiento (1493)* de Cristóbal Colón; *Carta de Jamaica* de Simón Bolívar; *Discurso inaugural de la Universidad de Chile del 17 de septiembre de 1843* de Andrés Bello; *El afecto (En los cuatro amores)*, de C.S. Lewis; *El escritor argentino y la tradición*, de Jorge Luis Borges; *Aprender a escribir*, de Alone<sup>24</sup>.

Por otra parte, se indican Aprendizajes Esperados en relación con los Objetivos Fundamentales Transversales (Ibíd.: 82):

- Interés por conocer la realidad: se interesa por profundizar en temas relevantes para sí y para la sociedad.
- Desarrollo de habilidades de investigación: busca y procesa información de diversas fuentes sobre un tema de interés; organiza la información para comunicarse de manera clara y coherente; muestra interés frente a las investigaciones de sus compañeros.
- Respetar y valorar las ideas y creencias distintas a las propias: da cuenta en sus investigaciones de las posturas contrarias a la suya; escucha respetuosamente

---

<sup>24</sup> Transcripción original del Programa

las opiniones del resto; argumenta de manera respetuosa y sin caer en descalificaciones personales.

- Buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, evaluando su permanencia, y utilizar aplicaciones para presentar la información: busca información en fuentes confiables y descarta los sitios web que no le parecen relevantes; utiliza las tecnologías de la información para comunicar sus investigaciones y descubrimientos sobre un tema de interés.

La delimitación de estos aprendizajes en torno a los OFT parece un intento de concretar el aprendizaje que en el programa anterior se confundía con las actividades. A la vez, otorga coherencia y conexión al programa en relación a los Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el Curriculum Nacional.

La unidad incluye orientaciones didácticas que especifican que el docente debe recordar a los estudiantes la importancia de citar las fuentes utilizadas en los trabajos que realicen. Aluden a la discusión grupal, se espera que el profesor mantenga el orden en las intervenciones, vele por que los estudiantes se traten con respeto y valoren las opiniones de los demás. Se explicita la importancia de mantener el texto como referente para las opiniones y apreciaciones de los estudiantes. Se indica que para contribuir al desarrollo del hábito lector es necesario complementar la lectura de textos no literarios con la lectura de textos literarios.

En las orientaciones didácticas en torno a la lectura, a diferencia del programa anterior, se le asigna al docente la tarea de enseñar estrategias de comprensión:

... es fundamental que el docente enseñe a los estudiantes y les entregue gradualmente la responsabilidad en su aplicación, de manera que sean capaces de usarlas de manera autónoma en los niveles mayores. En II medio se espera que los estudiantes apliquen las estrategias de forma autónoma (Ibíd.: 31).

Otro elemento que configura la organización de la unidad son los *ejemplos de actividades*. Pretenden servir de guía para la planificación de actividades didácticas. Plantean el AE que se espera fomentar, así como la actividad y su organización. A continuación presentamos los ejemplos asignados al AE número dos del eje de lectura “analizar los textos expositivos leídos” (Ibíd.: 83):

1. Preguntas claves: Los estudiantes responden preguntas para facilitar la comprensión de los textos leídos, como: ¿Cuál es el tema que aborda? ¿Qué sé yo sobre el tema? ¿qué datos concretos se entrega sobre el tema?
2. Comentarios en clases sobre la lectura de un texto expositivo: el docente selecciona un texto sobre un tema interesante y guía la discusión en clases sobre dicho texto. Antes de leerlo, los estudiantes comentan lo que saben del

tema. Luego leen, marcando las ideas relevantes. Después explican qué aprendieron y resumen las ideas centrales del texto leído.

3. Organización de la información leída: los estudiantes elaboran un organizador gráfico que integre la información de tres fuentes consultadas sobre un tema de investigación de interés. Establecen categorías pertinentes para clasificar la información de todas las fuentes y luego escriben la información correspondiente a cada categoría en su esquema.

Por último, en la unidad se presenta un ejemplo de evaluación que establece dos AE y sus respectivos indicadores de evaluación. Detalla la actividad previa a la evaluación y posteriormente explica las etapas de la evaluación y sus respectivas instrucciones. También establece la utilización de una rúbrica para la elaboración y corrección del texto a elaborar. Presenta un ejemplo de rúbrica pertinente a los propósitos de la evaluación.

#### c) Finalidad didáctica de la lectura de textos expositivos

El programa no establece la finalidad didáctica de la lectura de textos expositivos, sino que se refiere a la finalidad de los textos no literarios, entre los que incluye al texto expositivo. Dicho propósito se señala en el eje de lectura de la unidad de *Textos no literarios*:

Se pretende que los estudiantes sean capaces de investigar en una variedad de textos expositivos, para informarse y conocer la opinión de expertos sobre un tema. Se espera que sepan diferenciar la información relevante de los datos accesorios y que distinguan los textos más idóneos entre una variedad de fuentes. Se pretende, además, que lean y evalúen mensajes de los medios de comunicación (artículos de opinión, reportajes y editoriales), considerando el propósito y la postura del autor y los argumentos y mecanismos utilizados para exponer sobre un determinado tema (Ibíd.: 77).

Esta finalidad parece congruente con el desarrollo de habilidades que promueve el programa de la asignatura:

... el aprendizaje involucra no solo el saber, sino también el saber hacer. Por otra parte, la continua expansión y la creciente complejidad del conocimiento demandan cada vez más capacidades de pensamiento que permitan, entre otros aspectos, usar la información de manera apropiada y rigurosa, examinar críticamente las diversas fuentes de información disponibles y adquirir y generar nuevos conocimientos (Ibíd.: 8).

A la vez, estas habilidades se relacionan directamente con los Objetivos de Aprendizaje planteados para el eje de lectura en la unidad didáctica referida. Dichos objetivos se denominan Aprendizajes Esperados (AE) y en el eje de lectura son tres, cada cual contempla especificaciones que guiarían su consecución por parte de los estudiantes.

Hacen mención a diversos textos no literarios. Sin embargo el AE 2 se centra exclusivamente en el texto expositivo. A continuación los presentamos (Ibíd.: 78-79):

AE.1) Investigar sobre un determinado tema en textos no literarios:

- utilizando una variedad de fuentes para localizar información (internet, enciclopedias, libros, artículos)
- seleccionando fuentes confiables
- distinguiendo la información relevante de la accesorio en los textos revisados
- resumiendo la información

AE 2) Analizar los textos expositivos leídos

- relacionando con conocimientos previos
- distinguiendo las ideas principales de las complementarias
- reconociendo el orden en que se presenta la información: problema/solución, enumeración, orden cronológico, etc.
- comprendiendo el significado que aportan las infografías presentes en los textos
- verificando la veracidad y precisión de la información encontrada

AE3) Evaluar los mensajes presentes en textos de los medios de comunicación:

- artículos de opinión
- editoriales
- reportajes

Los dos primeros AE presentan información específica para guiar la acción didáctica en pos del logro de aprendizajes. No obstante, el tercero menciona los tipos de textos que se deben utilizar para evaluar mensajes pero no explicita cómo realizar la evaluación. Esto parece sortearse a través de la presencia de sus indicadores de evaluación que pueden servir de orientación. A modo de ejemplo presentamos dos de sus cinco indicadores (Ibíd.: 79):

- señalan la postura del autor del texto frente al tema tratado, identificando los argumentos que la apoyan
- identifican en los textos leídos los recursos que potencian su eficacia comunicativa como la interpelación, la argumentación, la descripción, la ejemplificación, etc.

Los indicadores de evaluación del AE 3 dejan de manifiesto que los estudiantes deberán de ser capaces de leer y comprender textos de mayor complejidad pues se refieren a estructuras expositivas-argumentativas que no se mencionan en los otros dos AE.

## d) Rol asignado a los docentes

Del programa se deduce que el rol asignado al docente es el de guía de los aprendizajes estudiantiles. Se sitúa al docente como un mediador que debe favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas y de actitudes favorables a ellas, tal como se puede ver en el siguiente fragmento referido a la atención a la diversidad en el aula:

En el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos o religiosos y respecto de estilos de aprendizajes y niveles de conocimiento (Ibíd.:15)

Sin embargo, no se le ofrecen pautas de acción para “mediar” entre una propuesta programática ideal y el contexto real. En cambio, se le dice que *la diversidad conlleva desafíos que debe contemplar* (Ibíd.: 15), como los siguientes:

- promover el respeto a cada uno de los estudiantes en un contexto de tolerancia y apertura, evitando las distintas formas de discriminación.
- procurar que los aprendizajes se desarrollen en relación con el contexto y la realidad de los estudiantes
- intentar que todos los alumnos logren objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese a la diversidad que se manifiesta entre ellos.

Los desafíos expuestos ante la diversidad en el aula son reales y expresan bien *qué* debe hacer el profesor, pero no el *cómo* hacerlo. Se aprecia la misma problemática en el rol asignado en relación con la lectura, específicamente en el **AE1 transversal**, *desarrollar hábitos lectores*. Este aprendizaje es básico para desarrollar la competencia lectora pero nuevamente se dice el *qué* y no el *cómo*. Llama la atención uno de los indicadores sugeridos para comprobar el logro de ese aprendizaje: “Asisten a la biblioteca y se llevan libros para leer por su cuenta” (Ibíd.: 40).

¿Podría el profesor provocar la conducta señalada en el indicador y además supervisarla en cada uno de sus estudiantes? Esto parece una empresa difícil de lograr, tanto por la carencia de tiempo asignado a tareas de supervisión docente fuera del aula, como por la variedad de contextos educativos en los cuales los recursos de la biblioteca escolar pueden ser muy limitados.

El rol asignado al docente en torno al desarrollo del hábito lector se explicita en el apartado de orientaciones didácticas destinado a todas las unidades. A continuación presentamos una parte de esas orientaciones:



... es fundamental que el docente monitoree la lectura personal de los estudiantes de manera periódica y que utilice estrategias de incentivo lector, que sean un equilibrio entre la elección libre de los alumnos y la asignación de textos apropiados y de calidad por parte del profesor... También es recomendable incentivarlos a que usen los términos aprendidos en varias oportunidades... (Ibíd.: 41).

Las tareas encomendadas parecen superar las posibilidades del contexto escolar municipal donde el número de estudiantes por curso suele ser de un mínimo de 30 a un máximo de 44. El rol asignado al docente es de monitor y animador de la lectura, además debe asignar *textos apropiados y de calidad*. Esta tarea parece totalmente descontextualizada, pues no se mencionan los criterios que debe utilizar el profesor para determinar que un texto es apropiado para sus estudiantes. ¿En qué se basarían esos criterios?, ¿interés temático, nivel de complejidad estructural y /o temática...? Estos criterios ¿podrían considerar a su vez los diversos contextos culturales que existen en el sistema educativo?

Por otra parte, se le asigna la tarea de incentivar a los alumnos a utilizar el vocabulario aprendido. Nuevamente se dice qué hacer, pero no cómo. Además, se da por hecho que el profesor tiene la posibilidad real de influir en el uso que hacen sus estudiantes del vocabulario aprendido. Sin embargo, ese tipo de tarea solo se puede enmarcar en una situación “artificial” en el contexto de la clase, por ejemplo, alguna actividad en el aula o una evaluación, lo que limita la acción docente al respecto.

Uno de los ejemplos de actividades sugeridas para incentivar el aprendizaje del hábito lector implica el uso de bitácoras de lectura. Al respecto dice:

Los estudiantes mantienen una bitácora de lectura personal donde libremente registran comentarios, pensamientos y sentimientos provocados por lo que leen en la clase y en el hogar. Semanalmente el docente selecciona a algunos alumnos para que lean a los compañeros los registros que más les gusten de su bitácora. (Ibíd.: 42).

La actividad sugerida es coherente con la propuesta programática de desarrollo del hábito lector pero parece destinada a un contexto ideal, en el que los estudiantes son representados como personas con autonomía y decidido interés por la lectura. Se da por hecho que ese perfil de estudiante es generalizado en las aulas de todo el país.

El nuevo Programa cambia el rol del docente, se le asigna el papel de guiar, acompañar a los estudiantes en la construcción del conocimiento. Parece no tomarse en consideración que tradicionalmente en el aula ha prevalecido una comunicación vertical y

fundamentalmente unidireccional, donde el docente ha tenido la responsabilidad absoluta del proceso de enseñanza-aprendizaje obviando el importante papel, siquiera pasivo, del estudiante y del entorno social y cultural. Parece asumirse que la lectura del programa por sí misma, tuviera la capacidad de transformar roles y compensar contextos. No hubo por parte del Ministerio de Educación políticas de capacitación docente (Cursos de verano, talleres, seminarios) que formen al profesor para este cambio de rol.

#### ***4.2.4 Texto del estudiante Lenguaje y Comunicación 2º medio***

El libro de texto de 2º medio utilizado el año 2012 corresponde a una edición realizada por un equipo de profesionales de la Editorial Santillana (Vidal y Zavala, 2009). El texto fue entregado gratuitamente por el MINEDUC a los establecimientos educacionales municipales y subvencionados particulares el año 2011. Supone un material de apoyo teórico y práctico para el aprendizaje de los estudiantes. Además se plantea como un elemento de apoyo al trabajo de los docentes pues, aunque está dirigido a los estudiantes, es el docente quien decide cuándo y cómo usarlo.

En relación al caso estudiado, la docente E desestima la lectura de los textos expositivos que el manual de los estudiantes presenta. Le parece que esos textos, por una parte son complejos estructural y lingüísticamente, por otra presentan temáticas muy alejadas del entorno sociocultural de sus estudiantes. Solo emplea fragmentos de dichos textos para tareas de reconocimiento formal de ciertos rasgos textuales.

Del Texto del estudiante hemos identificado: su estructura organizativa, la frecuencia de textos expositivos presentes en él, el tipo de actividades propuestas en torno a su práctica lectora y por último, la congruencia entre este texto y el programa de la asignatura. Realizamos dicho contraste atendiendo a que el manual del estudiante es el texto prescriptivo en el que se espera se apoyen directamente los profesores para el desarrollo de sus planificaciones y, en algunos contextos escolares, es uno de los pocos recursos didácticos con los que cuenta el docente.

Por otra parte, el Programa de la asignatura es el texto prescriptivo que los profesores utilizan para planificar unidades didácticas semestrales y anuales. Por tanto, parece indicado contrastar las propuestas del Texto del estudiante con este y observar grados de compenetración o diferencias.

El Texto del estudiante se estructura en torno a cinco unidades o capítulos que a su vez se dividen en una primera y segunda parte con sus respectivos apartados. La primera parte de todas las unidades contiene los siguientes apartados: *evaluación inicial; lectura literaria; taller de escritura; producción oral; evaluación de proceso; lectura no literaria*. La segunda parte los siguientes: *taller de escritura; producción oral; evaluación de proceso; información y comunicación; síntesis; evaluación final y recursos*.

Los distintos apartados del Texto se relacionan con las cuatro habilidades del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir. También utilizan textos literarios de diversos géneros y textos no literarios, especialmente expositivos. Al final del manual se presenta una Antología de textos literarios y no literarios, fichas de comprensión lectora para cada texto de la antología, índice temáticos y bibliografía.

Al inicio de cada unidad o capítulo se presenta un breve texto que puede ser literario o no literario que cumple la función de señalar la temática que se abordará en la respectiva unidad. Esos temas se relacionan con los objetivos fundamentales transversales. Por tanto aluden a la identidad personal y nacional, lo público y lo privado, el poder del lenguaje, etc.

En cada capítulo se presentan textos expositivos de diversa índole. Su presencia obedece a finalidades distintas: contextualización de la unidad, de la lectura o del contenido teórico; contenidos teóricos de los distintos apartados; lecturas para aplicar contenidos teóricos; lecturas para desarrollar actividades de evaluación de comprensión lectora y de aplicación de conocimientos teóricos; actividades de comprensión lectora y de asociación y aplicación de contenidos teóricos. En total se presentan 109 textos expositivos de variada extensión, así como de diversa complejidad temática y textual.

Las unidades que más textos expositivos utilizan son los números 1, 2 y 3 con 19, 17 y 20 textos respectivamente. La unidad 4 cuenta con 12 y la unidad 5 con 15. El apartado de antologías cuenta con 18<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Para mayor precisión en cuanto a la extensión y finalidad de cada uno de estos textos puede leerse el análisis del texto 2º medio en los Anexos.

La enseñanza del texto expositivo como tal se aborda en la unidad 2 (El contexto). En esta unidad se plantean ocho aprendizajes, de los cuales tres se relacionan directamente con el texto expositivo, estos son:

- participar en exposiciones, adecuando tu registro de habla y utilizando recursos de apoyo multimedia;
- leer comprensivamente textos no literarios, principalmente expositivos;
- producir textos que describan o expliquen un hecho histórico o científico, considerando el contenido, el propósito y la audiencia (Vidal y Zavala, 2009: 61).

El contenido sobre texto expositivo se presenta en el apartado de *lectura no literaria*, en las páginas 92 y 93. Se explica su finalidad discursiva, organización y clasificación. Se especifica la función y características de la secuencia textual descriptiva utilizada en el texto expositivo.

En los apartados de las distintas unidades se presentan elementos que se utilizan en la comprensión y producción (oral y escrita) de textos expositivos: *mecanismos de coherencia y cohesión; conectores; requisitos textuales de adecuación y corrección; marcadores textuales; estrategias para extraer ideas principales e ideas implícitas; secuencia textual narrativa, explicativa y argumentativa; estrategias para establecer relaciones entre los párrafos; estrategias para evaluar el contenido y la forma de un texto.*

Al analizar las actividades que acompañan la práctica lectora de textos expositivos, se distinguen las que de forma explícita se refieren a distintos niveles de comprensión y aplicación lectora y aquellas actividades implícitas. Éstas últimas se relacionan con la presencia de textos expositivos que explican contenidos teóricos, introducen a explicaciones contextuales o entregan información complementaria.

El Texto del estudiante presenta actividades lectoras que se orientan por la propuesta del mapa lector, abordando niveles de comprensión desde la identificación de información textual a la reflexión crítica. Ello implica el potencial desarrollo de las siguientes habilidades lectoras: extraer información; interpretar el texto; evaluar la forma del texto; evaluar el contenido del texto; comprender globalmente el texto.

Las lecturas de textos literarios y no literarios presentan actividades de antes, durante y después de la lectura. No todas las lecturas presentan actividades o preguntas durante la lectura reservándolas para los textos extensos. También hay actividades en torno a la

aplicación de contenidos vistos en los distintos apartados. Dichas actividades se presentan para ser desarrolladas en forma individual y grupal. Se establece progresión en el nivel de complejidad de textos y actividades, siendo la de las últimas unidades las más complejas.

Se observa el interés didáctico por monitorizar el aprendizaje de contenidos, actitudes y habilidades, lo que se expresa en los tres tipos de evaluación presentes en las cinco unidades: inicial, de proceso y final. En los tres tipos de evaluaciones se observan ítems o actividades de comprensión lectora que reproducen lo realizado en las actividades de aula.

Con el objetivo de expresar el tipo de actividades planteadas en el Texto para el estudiante, seleccionamos la evaluación de proceso de la unidad Contexto en la que se presentan contenidos sobre el texto expositivo. El texto utilizado en dicha evaluación tiene las siguientes características: título “Cine latinoamericano”; 433 palabras; acompañado de una imagen de la película comentada y extraído de un libro sobre medios de comunicación.

El texto se aborda en la evaluación de la siguiente forma, (Vidal y Zavala, 2009: 101):

I-Lee el siguiente texto.

II-Diálogo con el texto.

Extraer información

1. Según el texto, ¿de qué forma se ve afectado el cine por la Revolución cubana?

Interpretar el texto

2. ¿A qué crees que se refiere el texto cuando señala que “los difíciles años setenta y ochenta impactaron el cine del continente supeditándolo al apoyo europeo o censurándolo”?

Evaluar la forma del texto

3. ¿Por qué es posible decir que este es un texto expositivo?, ¿qué características presenta?

Ejemplifica.

Evaluar el contenido del texto

4. ¿Crees que el cine deba comprometerse con la crítica social? Justifica tu respuesta.

III. Realiza los siguientes ejercicios.

1. Haz un esquema con las ideas principales del texto anterior. Luego, añade al esquema los marcadores textuales que permitan relacionar cada una de las ideas, tal como aparecen en el texto.

2. Elabora una pequeña presentación oral para tu curso en la que expliques el concepto de texto expositivo, tomando como ejemplo el texto “Cine latinoamericano.”

Las actividades de la evaluación nos permiten afirmar que la propuesta didáctica es coherente tanto con las habilidades lectoras que se plantean en el eje de Lectura del Marco Curricular (Ajuste 2009a) como con el Programa de la asignatura y el Mapa de Progreso Lector.

#### ***4.2.5 Contraste entre contenidos del Texto del estudiante y el Programa de la asignatura de LyC***

El contraste realizado entre el Texto del estudiante y el Programa de LyC, considero: organización de la enseñanza; objetivos fundamentales transversales; aprendizajes esperados transversales a todas las unidades; habilidades; actividades. De forma más específica comparamos los Aprendizajes Esperados de la unidad relacionada con el texto expositivo.

En las unidades propuestas en uno y otro documento, cambia el nombre y cantidad de dichas unidades. En el Programa de LyC las unidades son cuatro y se denominan de acuerdo al tipo de texto que abordan. Así tenemos: *narrativa; drama; textos no literarios y poesía*. En cambio, en el Texto escolar las unidades son cinco y adquieren denominaciones alusivas a temáticas contempladas en los OFT. Así tenemos: *yo soy; contexto; mundo privado y mundo público; ser y parecer y el poder del lenguaje*.

La denominación de las unidades del Programa pone el foco en el tipo de textos que se abordará, lo que en cierta medida facilita al docente su comprensión y posterior planificación. Asimismo, la cantidad de unidades concuerda con los tipos de textos que de acuerdo al Marco Curricular deben estudiar y leer los estudiantes de 2º año medio.

La nomenclatura utilizada en el Texto del estudiante parece más lúdica y significativa en relación al abordaje de las temáticas de los cinco ámbitos de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Estos nombres visibilizan las temáticas de los OFT, generando mayor oportunidad para adquirir los aprendizajes que estos promueven (habilidades cognitivas, actitudes y aprendizajes de habilidades sociopersonales). La cantidad de unidades también alude a los OFT, pues estos tienen cinco ámbitos.

La organización de la unidad didáctica también varía de un documento a otro. En el caso del Programa de LyC su organización se estructura en torno a los Aprendizajes Esperados (AE) de cada Eje: lectura, escritura y comunicación oral que, a su vez, presentan sus respectivos indicadores de evaluación. Los AE suelen ser de entre siete y nueve por unidad. Luego se plantean los aprendizajes esperados en relación con los OFT, cuatro en dos unidades y cinco en las otras dos. También se presentan ejemplos de actividades y evaluaciones. Además, el Programa establece dos habilidades transversales a todas las unidades y que se relacionan con los OFT. Todos estos elementos son prescritos como obligatorios en la planificación de la enseñanza.

En cuanto al Texto para el Estudiante, cada unidad tiene dos momentos o partes separados por una evaluación de proceso. En el primer momento se reflexiona acerca del tema de la unidad a partir de la lectura de obras literarias e invita a realizar creaciones escritas y orales asociadas a dichas lecturas. En el segundo se reflexiona acerca del tema de la unidad centrándose en textos no literarios y en la producción de textos escritos y orales vinculados a dichas lecturas (Vidal y Zavala, 2009). Los dos momentos de cada unidad contienen en total 13 secciones: *1-Inicio de unidad; 2- Evaluación inicial; 3- Lectura literaria; 4-Taller de escritura; 5- Producción oral; 6-Evaluación de proceso; 7-Lectura no literaria; 8- Taller de escritura; 9-Producción oral; 10-Evaluación de proceso; 11- Información y Comunicación; 12- Síntesis; 13-Evaluación final.*

A diferencia del Programa de LyC, en el Texto del estudiante no se expresan de forma explícita los OFT ni los AE. Tampoco las habilidades transversales. No obstante estos elementos subyacen tanto en los aprendizajes indicados para cada unidad como en las actividades planteadas en las diversas secciones.

La organización de las unidades del Texto para el estudiante se distancia de los elementos propuestos en el Programa, al menos en la exposición explícita. Esta distancia podría implicar que los profesores no se apropien cabalmente de su uso, puesto que no presenta la estructura que promueve el Programa de la asignatura. Probablemente el elemento ausente que más confunda o cause incertidumbre sería el de los Ejes, que es visualizado por los docentes como uno de los mayores cambios del Marco curricular. Si bien esa ausencia es evidente, en su reemplazo (aunque no establece esa relación) el Texto presenta secciones en las que se abordan los aprendizajes que promueve cada Eje: lectura literaria, lectura no literaria, taller de escritura y taller de producción oral.

En cuanto a los Aprendizajes Esperados para la unidad relativa a la enseñanza del texto expositivo, en primer lugar constatamos que tanto en el Programa como en el Texto escolar no existe una unidad específica para el texto expositivo. En el caso del Programa se incorpora dentro de la tercera unidad, denominada *Textos no literarios*, y en el caso del Texto del Estudiante se aborda en la segunda unidad, denominada *Contexto*. Al revisar las unidades mencionadas, identificamos que los AE en torno al texto expositivo se presentan de forma distinta en ambos documentos. En el Programa se establecen de acuerdo a cada eje, por tanto seleccionamos aquellos AE que se relacionan directamente con el texto expositivo. Para una mayor comprensión y precisión los presentamos en la Tabla 5.

Como se puede apreciar en la Tabla 5, siete de los nueve AE de la unidad de *Textos no literarios* se relacionan con el uso de textos expositivos. Dicho uso promueve prácticas de lectura, escritura y comunicación oral. En el caso concreto de la práctica lectora, los AE se enfocan en el análisis de distintos niveles de comprensión, así como en la aplicación de contenidos teóricos. En cuanto al eje de escritura, se promueve el aprendizaje de estrategias de producción textual. La comunicación oral fomenta aprendizajes en torno al desarrollo de habilidades para jerarquizar la información y adaptarla al contexto de recepción, además de fomentar el desarrollo de pensamiento crítico.



**Tabla 5.** Aprendizajes Esperados relacionados con el texto expositivo (MINEDUC, 2009a)

	Eje de lectura	Eje de escritura	Eje de comunicación oral
<b>AE</b>	<p><b>-Analizar los textos expositivos leídos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-relacionando con conocimientos previos.</li> <li>-distinguiendo las ideas principales de las complementarias.</li> <li>-reconociendo el orden en que se presenta la información: problema /solución, enumeración, orden cronológico, etc.</li> <li>-comprendiendo el significado que aportan las infografías presentes en los textos.</li> <li>-verificando la veracidad y precisión de la información encontrada</li> </ul>	<p><b>-Planificar la escritura de textos expositivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-seleccionando información relevante de fuentes que explicitan en sus escritos</li> <li>- organizando la información en torno a un tema central apoyado por ideas complementarias</li> <li>- organizando su escrito en introducción, desarrollo y conclusiones</li> </ul> <p><b>-Escribir textos expositivos para comunicar una investigación realizada sobre un tema específico (...)</b></p> <p><b>-Revisar, reescribir y editar sus textos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-marcando los elementos que sea necesario corregir</li> <li>-reescribiendo sus textos hasta quedar satisfechos con el resultado</li> <li>-utilizando flexiblemente recursos de presentación y diseño como diagramación, tipografía y subtítulos</li> </ul>	<p><b>-Planificar exposiciones orales para comunicar sus investigaciones</b></p> <p><b>-Exponer para comunicar sus investigaciones:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-destacando el tema principal y desarrollando el contenido, a través de las ideas centrales apoyadas por información complementaria</li> <li>-utilizando recursos léxicos de coherencia y cohesión</li> <li>-manteniendo un registro formal</li> </ul> <p><b>-Dialogar para profundizar, desarrollar, sintetizar y discutir ideas sobre los textos de los medios de comunicación y las exposiciones de otros estudiantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>expresando una postura personal</li> <li>-fundamentando su postura</li> <li>-manteniendo un registro formal</li> </ul>

En el Texto escolar no se habla de Aprendizajes Esperados, en su lugar se formulan los aprendizajes que el estudiante debiera lograr al desarrollar la unidad. En la unidad Contexto, relacionada con el texto expositivo, se presentan ocho Aprendizajes de los cuales tres se relacionan con dicho texto:

- participar en exposiciones, adecuando tu registro de habla y utilizando recursos de apoyo multimedia.
- leer comprensivamente textos no literarios, principalmente expositivos.
- producir textos que describan o expliquen un hecho histórico o científico, considerando el contenido, el propósito y la audiencia (Vidal y Zavala, 2009: 61).

Sin embargo, en las otras unidades también se establecen aprendizajes que se relacionan con la exposición - ya sea oral o escrita-. Sucede que los distintos tipos de habilidades se encuentran dispersos en distintas secciones por lo que cuesta algo más identificarlas. Además, su identificación es más compleja pues no se manifiestan de modo explícito sino

de forma indirecta a través de los aprendizajes establecidos para cada unidad y sobre todo en las actividades a desarrollar en cada sección de las cinco unidades del Texto.

Si bien estos aprendizajes no se organizan en torno a Ejes, es posible identificar que cada cual fomenta habilidades relacionadas con la lectura, la escritura y la comunicación oral.

En conclusión podemos decir que si bien la propuesta del Texto escolar no plantea la misma organización que el Programa de la asignatura, se puede apreciar que mantiene el mismo enfoque comunicativo y constructivista, tal como propone el Ajuste curricular. Esto se refleja en: las actividades propuestas, la presencia de distintos tipos de evaluación y en la diversidad temática abordada en los textos, tanto literarios como no literarios.

#### ***4.2.6 Guía didáctica para el docente (LyC 2012)***

Este recurso fue elaborado por Serrano (2009), miembro de una editorial no gubernamental, sin embargo, su distribución la realiza el MINEDUC que la entrega gratuitamente a los establecimientos educacionales Municipales y Subvencionados Particulares. La guía didáctica se entrega junto a los Textos para el estudiante y está destinada a los docentes, en este caso de Lenguaje y Comunicación. Dicho recurso se distribuyó el año 2011, aunque fue publicado el año 2009. El retraso se debió a decisiones políticas derivadas del nuevo Gobierno, que entró en funciones el año 2010.

Este texto oficial contextualiza el *Texto del estudiante* (Vidal y Zavala, 2009), tanto a nivel teórico como didáctico. A nivel teórico adapta el manual y su uso al contexto prescriptivo del Ajuste curricular 2009. Esto se observa esencialmente en el apartado de Antecedentes curriculares y fundamentación del texto (págs.4-7) y en el de los Mapas de Progreso (págs. 8-12). A nivel didáctico presenta orientaciones metodológicas y recursos didácticos de apoyo a la labor docente de enseñanza y evaluación de los aprendizajes.

Para el análisis de la Guía hemos planteado como objetivo la identificación de tres elementos, el primero de ellos es el enfoque teórico en el que se sustenta. El segundo su organización y el tercero es la representación que se hace del profesor de LyC.

La guía didáctica presenta una orientación constructivista que se ve reflejada "... en los distintos ciclos en los que se organiza el aprendizaje, de lo simple a lo concreto y de lo

complejo a lo abstracto...” (Serrano, 2009:6). Para la autora, ese enfoque se representaría en las cuatro fases de aprendizaje que a continuación presentamos:

- 1- **Fase de exploración.** Tiene como objetivo el diagnóstico de la situación inicial de cada alumno y alumna, y la explicitación de los objetivos del trabajo. En las unidades se presentan situaciones reales, concretas y simples para que los y las estudiantes inicien la fase de exploración de la unidad.
- 2- **Fase de introducción de conceptos para cada sección del texto.** En esta segunda etapa, el Texto para el Estudiante propone actividades orientadas a la construcción de nuevos aprendizajes, produciéndose una reestructuración de las ideas previas de los y las estudiantes para lograr un cambio conceptual.
- 3- **Fase de estructuración del conocimiento.** El objetivo de esta fase es que los y las estudiantes estructuren, interrelacionen y/o sistematicen las ideas adquiridas en las fases anteriores. Para eso, hay principalmente dos secciones que presentan una sistematización de los conocimientos y herramientas trabajados en los textos Lectura literaria y Lectura no literaria.
- 4- **Fase de aplicación.** Para que el aprendizaje sea significativo, se entregan actividades que permitan a los y las estudiantes aplicar el conocimiento adquirido a situaciones concretas y cotidianas (Serrano, 2009: 6)

El enfoque constructivista de la propuesta se vería respaldado por la forma en que plantea la evaluación de los aprendizajes. Esta se concibe como un proceso en el que participan estudiantes y docentes. Su principal propósito es lograr que progresivamente los estudiantes identifiquen y superen las dificultades de aprendizaje. Para Serrano, esto se puede conseguir cuando los estudiantes cuentan con información sobre sus logros y dificultades y la manera de superarlos.

De acuerdo a la autora, la evaluación planteada pretende contribuir a optimizar las prácticas de evaluación colocando el énfasis en el desarrollo de competencias que fomenten la exploración, el énfasis crítico, el descubrimiento de ideas y la evaluación de procesos, incorporando tanto los recursos cognitivos de los estudiantes como los afectivos (Serrano, 2009).

En la Guía didáctica, la autora explica la evaluación presente en el *Texto del estudiante* e indica que esta se organiza en cuatro instancias presentes en cada unidad didáctica, a través de las distintas secciones que las conforman. A esas secciones de las unidades, Serrano las denomina recursos pedagógicos<sup>26</sup>. Las instancias propuestas son: *evaluación*

---

<sup>26</sup> Dichos recursos son: 1- *Inicio de unidad*; 2- *Evaluación inicial*; 3- *Lectura literaria*; 4- *Taller de escritura*; 5- *Producción oral*; 6- *Evaluación de proceso*; 7- *Lectura no literaria*; 8- *Taller de escritura*; 9- *Producción oral*; 10- *Evaluación de proceso*; 11- *Información y Comunicación*; 12- *Síntesis*; 13- *Evaluación final*.

*inicial; evaluación de proceso de las lecturas literarias y las producciones creativas escritas y orales; evaluación de proceso de las lecturas no literarias y las producciones formales escritas y orales; evaluación final.*

Serrano (2009) construye una explicación sobre el enfoque teórico en el que se funda el manual escolar que contribuye a identificar esa propuesta con la del MINEDUC (2009a), y del Programa de la asignatura (MINEDUC, 2011b). La progresión de los aprendizajes y su monitorización a través de los distintos tipos de evaluación propuestos serían el punto de mayor proximidad del Manual con el enfoque teórico del Ajuste curricular.

La organización que presenta la Guía Didáctica para el profesor se estructura en torno a los apartados que se muestran en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Organización de la Guía didáctica para el profesor (Serrano, 2009)

Introducción		4
Antecedentes curriculares y fundamentación del texto	I- Ajuste curricular	4
	II- Concepción del sector de aprendizaje	4
	III- Metodología	6
	IV- Evaluación para el aprendizaje	6
	V- Objetivos fundamentales transversales	7
	VI- Estándares en tecnología de la información	7
Mapa de progreso	I- Mapa de lectura	8
	II- Mapa de escritura	12
Recursos pedagógicos	I- Estructura para el texto del estudiante	15
	II- Estructura de la Guía didáctica para el profesor	20
Orientaciones metodológicas por unidad	Unidad 1- Yo soy	22
	Unidad 2- Contexto	46
	Unidad 3- Mundo privado y mundo público	66
	Unidad 4- Ser y parecer	94
	Unidad 5- El poder del lenguaje	120
Orientaciones metodológicas para trabajar la antología		146
Bibliografía		148

El primer apartado de la Guía, *Antecedentes curriculares y fundamentación del texto*, explica el contexto prescriptivo que propicia la propuesta del Texto para el estudiante. El segundo apartado, *Mapa de Progreso*, señala la finalidad de cada mapa (lectura y escritura), su estructura y ejemplos de su aplicación. Se convierte en una síntesis de los respectivos Textos de cada Mapa. Probablemente también tenga por finalidad reforzar en el profesor la tarea de incorporarlos en su práctica pedagógica cotidiana, puesto que aunque son mencionados en el Programa de la asignatura y en el Marco curricular (Ajuste 2009) no existía previamente al año 2009 la obligación de utilizarlos, solo se sugerían como apoyo didáctico.

El tercer apartado *Recursos pedagógicos*, hace mención y explica brevemente la estructura organizativa del Texto para el estudiante, es decir, cada una de las secciones presentes en las cinco unidades que lo conforman. También alude a la forma en que se estructura la Guía didáctica del profesor, la cual tendría por finalidad apoyar al docente en: *el desarrollo y profundización de los aprendizajes; la evaluación para el aprendizaje; y el reforzamiento del aprendizaje a través de actividades complementarias y diferenciadas.*

El apoyo al docente se plasmaría en la presencia de tres apartados que acompañan cada una de las cinco unidades del Manual del estudiante. Estos apartados en la Guía se contextualizan en relación a la participación que al profesor le compete en el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto, serían los siguientes (Serrano, 2009: 20-22):

- 1- **Planificación de la unidad:** Propuesta de planificación que establece la relación de los contenidos o temas con los aprendizajes separados, los tiempos estimados para el desarrollo de la unidad, los recursos didácticos del texto para el estudiante, los tipos de evaluación y los indicadores de evaluación para cada aprendizaje esperado.
- 2- **Orientaciones Metodológicas**, que dentro de las sugerencias para guiar las secciones se da preferencia a las siguientes:
  - Entrega de orientaciones para trabajar las actividades más complejas de cada una de las secciones del Texto para el estudiante...
  - Apoyo al docente en el desarrollo de los procedimientos propios del área, como el trabajo con las estrategias antes, durante y después de la lectura, o la producción de textos escritos ...
  - Entrega de herramientas para sacar provecho a las Evaluaciones del Texto y de la Guía y fomentar la reflexión acerca de los propios aprendizajes. Además, cuando es adecuado, se presentan nuevos instrumentos complementarios de evaluación genéricos con sus respectivos criterios...
  - Cuando se ha considerado pertinente se entrega bibliografía (impresa y virtual) para que el docente consulte referencias que le permitan ampliar sus conocimientos en relación con los distintos contenidos curriculares y bibliografía (impresa y virtual) para el nivel de los y las estudiantes con comentarios acerca de cómo trabajar el material en clases.
  - Entrega información complementaria acerca de autores, contextos y temas que pueden resultar útiles para guiar y profundizar el desarrollo de las lecturas.
  - Entrega de indicadores de logros para las actividades más difíciles del Texto para el estudiante, así como actividades diferenciadas para los resultados obtenidos en algunas de esas actividades.
- 3- **Materiales complementarios por unidad:**
  - ampliación de contenidos. Información complementaria actualizada para él y la docente o para que este multicopie y apoye sus clases ...
  - evaluación complementaria. Dos evaluaciones adicionales fotocopiables para la unidad...

- lectura adicional. Una o dos lecturas adicionales, literarias o no literarias relacionadas con comprensión o aplicación de un tema.
- guía de refuerzo. Material adicional que busca atender a los distintos ritmos de aprendizaje y refuerza aprendizajes que los y las estudiantes pudieron no haber logrado en educación Básica y que resultan de vital importancia para obtener un mejor desempeño en la educación Media ...

El cuarto apartado, *Orientaciones metodológicas* corresponde a la explicación detallada de las sugerencias al docente para el desarrollo de cada unidad del Texto para el estudiante. Algunas de estas orientaciones se han mencionado en el apartado anterior. Cabe mencionar que las orientaciones incluyen los siguientes elementos:

Objetivos Fundamentales Verticales<sup>27</sup>; Contenidos mínimos obligatorios; tiempo asignado a la unidad; recursos (ubicación de imágenes, mapas, esquemas y tablas); aprendizajes esperados, indicadores de logros; tipos de evaluación; Objetivos Fundamentales Transversales de la unidad; evaluación inicial (incluye respuestas); actividades correspondientes a cada sección (con sus respectivas respuestas); ampliación de contenidos; evaluación de procesos (fotocopiable y sin respuestas); Guía de refuerzo (fotocopiable).

Las orientaciones metodológicas que plantea la Guía reproducen por una parte las indicaciones que trae el manual escolar, agregándoles la respuesta de las actividades; ampliación de contenidos; las evaluaciones de proceso fotocopiables y las guías de refuerzo, también fotocopiables. Por otra, aportan información que permite acercar la propuesta del Texto escolar (Vidal y Zavala, 2009) a la del Programa de la asignatura (MINEDUC 2011b), facilitando su comprensión y utilización. Esto se logra a través de la especificación de aspectos que el Texto escolar no explicita, estos son: OFT, OFV, CMO, AE.

Dentro del apartado de Orientación metodológica, se proponen en algunos casos sugerencias al profesor, para complementar actividades y evaluaciones. En el caso de la unidad que aborda contenidos relacionados con el texto expositivo (Texto para el Estudiante, pág. 92 y 93), se le sugiere al docente:

- analizan los textos escolares de otros sectores de aprendizaje, reconocen en estos si son especializados o de divulgación y si presentan o no secuencias descriptivas (Guía didáctica para el profesor, pág.50)

---

<sup>27</sup> Se refiere a los distintos objetivos Fundamentales que el Marco curricular establece para la asignatura en 2º año de enseñanza media, Dichos objetivos se presentan en el Programa de asignatura como aprendizajes esperados (AE).

Para el mismo contenido el Texto del estudiante presenta las siguientes actividades de aplicación:

- Escoge entre uno de los dos últimos textos leídos e identifica en él las seis características de la secuencia descriptiva.
- Explica por qué comprender las características de un texto expositivo y de la secuencia descriptiva te sirve para profundizar en el texto escogido en la pregunta 1 (Vidal y Zavala, 2009:93)

La sugerencia planteada en la Guía didáctica parece reforzar el aprendizaje de la clasificación del texto expositivo entre especializado y divulgativo, puesto que esa clasificación no se aborda de forma explícita en las actividades del Texto para el estudiante. No obstante, la orientación parece mínima y carece de fundamentación teórica y didáctica para el profesor. Ese tipo de sugerencia de actividad paralela a la del Texto escolar presenta las mismas características en todas las unidades. Donde hay mayor explicitación sobre las sugerencias es en aquellas que se refieren a las instancias de evaluación.

El quinto y último apartado, *Orientaciones metodológicas para trabajar la antología*, contiene sugerencias didácticas generales para abordar la selección de textos literarios y no literarios. Luego presenta estrategias para la construcción de significados del texto en las diferentes etapas de lectura (antes, durante y después). Dichas estrategias complementarían las que el Texto escolar presenta en las ficha de lectura. Cada ficha aborda los distintos niveles de comprensión lectora y plantean actividades de producción oral y escrita de textos. Para mayor información de los distintos apartados o secciones de la Guía didáctica se sugiere consultar los Anexos.

En cuanto a la representación del profesor de LyC, la Guía Didáctica prefigura el perfil de un profesional que pareciera no haberse enterado de las prescripciones que el Marco Curricular establece y que se concretan, organizan y articulan en el Programa de la asignatura. Este esfuerzo en explicar los cambios introducidos por el Ajuste Curricular (MINEDUC, 2009a) más allá de informar al profesor, parece un recurso para intentar que las omisiones que presenta el Texto del estudiante con respecto a elementos trascendentes del Programa de LyC se puedan soslayar.

Por otro lado, la Guía docente, el Texto del estudiante y el Programa de LyC, asignan al docente actuaciones que van más allá de lo que este puede realizar en relación a la

distribución de su carga horaria y a los distintos contextos del sistema educativo. Estos textos prescriptivos establecen propuestas para un determinado perfil estudiantil, es decir, estudiantes poseedores del nivel de habilidades pertinentes a las propuestas para el año escolar que cursan, interesados en el aprendizaje, y con alto grado de autonomía y autorregulación de este.

Si bien en la Guía se presentan recursos de apoyo para el aprendizaje sobre algunos contenidos y habilidades en los que de los estudiantes pudieran requerir mayor reforzamiento, estos no podrían abarcar todas las necesidades que emergen en los distintos contextos educativos. Además su implementación requiere que los profesores cuenten con el tiempo necesario para realizar seguimiento personalizado de los aprendizajes y sobre todo que cada docente se sienta identificado, comprometido y motivado con la propuesta que le “presentan” o en términos más exactos, prescriben.

#### ***4.2.7 Mapas de Progreso***

Los Mapas de progresión de los aprendizajes fueron elaborados por el MINEDUC y se publicaron el año 2007. Inicialmente no fueron incorporados al Marco curricular, pero sí sugeridos como material de apoyo docente. El Ajuste Curricular del año 2009 los incorpora al Marco Curricular y por lo tanto aparecen en los nuevos Programas de asignatura.

Estos instrumentos fueron elaborados para distintas asignaturas y su principal objetivo fue presentar una descripción precisa de la progresión del aprendizaje a través de los 12 años de escolaridad. Se pretendía “... aclarar a los profesores, a los padres de familia y a los estudiantes, qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje ...” (MINEDUC, 2007:3).

El interés del Ministerio de Educación en que la comunidad educativa y la sociedad en general tuvieran acceso a instrumentos que reflejaran la progresión de aprendizajes y que fuesen fácilmente comprendidos, se explica en razón del contexto nacional en el cual el Gobierno debe afrontar el impacto de los resultados de la evaluación SIMCE (1999). Dicha Prueba Nacional había incorporado los indicadores de logro que el año 2000 evidenciaron los bajos niveles obtenidos por los estudiantes de 4° básico. Ese mismo año Chile participa en la evaluación internacional, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), aplicada a los estudiantes de 8° año básico. Los resultados



dejaron en evidencia el bajo dominio de los estudiantes chilenos en matemática, resultados que afectaban a todos los sectores socioculturales, incluyendo la élite (Gysling y Meckes, 2011).

Desde el Ministerio de Educación se analiza la urgencia de incorporar a la Enseñanza chilena estándares que permitan evaluarla desde las mismas instituciones. Así, la Unidad de Currículum y Evaluación se hace asesorar en 2002 por Margaret Forster, del Australian Council for Educational Research (ACER). El objetivo de esta asesoría fue analizar en profundidad la creación e implementación de estándares de evaluación en el sistema educativo chileno.

Por otra parte, el año 2003 el Gobierno solicita a la OCDE una evaluación de la Reforma educacional de los 90. Además convoca un Consejo Asesor presidencial formado por distintos actores sociales, para que analicen la evaluación SIMCE y presenten sugerencias para su renovación. Las dos instancias concuerdan en la necesidad de formular estándares que doten a la evaluación nacional de mayor fundamento y generen expectativas ante sus resultados (MINEDUC, 2003a; Gysling y Meckes, 2011).

Las ideas que fundamentan el enfoque conceptual empleado en la creación de los Mapas de progreso, según Foster<sup>28</sup> (2007), son: *El crecimiento o progresión del aprendizaje; El monitoreo del aprendizaje con un referente explícito; Un sistema nacional de evaluación articulado y coherente.*

El año 2013 el MINEDUC retira los Mapas de Progreso de 1° a 6° básico aludiendo que no están en sintonía con la organización y articulación de las nuevas Bases Curriculares que ese año regían la Enseñanza Básica. En su reemplazo dispuso de las *Matrices de progresión de aprendizajes* que vienen adjuntas a los Programas de estudio y que también se encuentran disponibles en la página web del Ministerio.

En los cursos de 7° y 8° básico, así como los de 1° a 4° medio se podrían seguir utilizando los mapas de progresión hasta que entraran en vigencia las Bases Curriculares, lo que ocurriría progresivamente: año 2016 para los cursos de 7° y 8°; 2017 1° medio; 2018 2° medio; 2019 3° medio; 2019 4° medio.

Lo antes expuesto explica brevemente el contexto que genera el surgimiento e implementación de los Mapas de Progreso en el sistema educativo chileno de Enseñanza

---

<sup>28</sup> Citada en Gysling y Meckes, 2011:7)

Básica y Media. A continuación nos focalizaremos en uno de esos Mapas, correspondiente a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, objeto de nuestra investigación.

Durante el año 2012 el curso de 2º medio se regía por el Ajuste Curricular 2009. En consecuencia, la docente E, de acuerdo a las directrices del Ajuste, debía utilizar los Mapas de Progreso como apoyo a su labor pedagógica. Por esta razón nos parece pertinente su análisis, aunque solo nos enfocaremos en el Mapa de lectura ya que el de escritura no es parte de nuestro estudio.

El texto prescriptivo que presenta y explica el Mapa lector tiene la siguiente estructura: definición de competencia lectora; dimensiones en las que se apoyan los diferentes niveles del Mapa; Mapa lector; ejemplificación de los tipos de textos que se pueden utilizar en cada nivel del mapa; explicación y ejemplificación de indicadores de desempeño que se pueden utilizar en un nivel del Mapa; ejemplos y explicación para el docente de actividades desarrolladas para cada nivel; anexo con materiales didácticos en los que se utilizan distintos niveles del Mapa de progreso lector (MINEDUC, 2007).

El Mapa de lectura describe la competencia lectora como la capacidad del lector para construir significados en torno al texto leído. El desarrollo de dicha competencia se concibe de forma progresiva. Su consecución permite la comprensión profunda y activa de diversos tipos de textos, esto fomenta a su vez el desarrollo de aprendizajes, conocimiento de mundo y apreciación estética (MINEDUC, 2007). La progresión lectora que promueve el Mapa lector se construye en torno a tres dimensiones que, nivel tras nivel, crecen en complejidad (MINEDUC, 2007: 3):

- a) **Tipo de textos que se leen.** En esta dimensión el progreso está dado por la capacidad de leer una variedad cada vez mayor de textos literarios y no literarios de creciente extensión, complejidad, variedad de propósitos, estructuras y modalidades discursivas.
- b) **Construcción de significado.** Se refiere a la capacidad de construir el significado de los textos a través del uso de diversas estrategias, que se orientan a lograr una comprensión cada vez más profunda y detallada de los textos. Esta dimensión incluye las siguientes habilidades:
  - Extraer información explícita literal o parafraseada;
  - Realizar inferencias sobre aspectos formales o de contenido, estableciendo relaciones entre información explícita y/o implícita;

- Interpretar el sentido de diferentes partes del texto y de su globalidad.
- c) **Reflexión y evaluación de los textos.** La tercera dimensión se refiere a la reflexión que los estudiantes son capaces de hacer sobre los textos y a la apreciación y evaluación de los mismos en sus aspectos formales, de contenido y contextuales, a partir de sus propias ideas, sus experiencias, conocimientos previos y la utilización de diversas fuentes.

Las dimensiones citadas estructurarían los siete niveles que comprende el Mapa. La definición de cada una de ellas se presenta de forma concreta y clara, dejando de manifiesto el contenido que abordará el Mapa, así como las habilidades que se esperan identificar en el desempeño de los estudiantes. En cada nivel se proyecta la profundización de cada una de las tres dimensiones, tal como podemos apreciar en la Tabla 7.

En cada nivel del Mapa se establece una dimensión después de un punto seguido. En todos los niveles se utiliza el mismo orden. Primero se alude a los tipos de textos que se leen. En segundo lugar a la dimensión de la construcción de significados y en tercer lugar aflora la reflexión y evaluación de los textos. Se aprecia además, que en los primeros niveles se presentan más indicadores pertinentes a cada dimensión. A partir del nivel 4 cada dimensión se representa en una oración.

En relación al estudio de caso realizado en nuestra investigación, la docente E al ser consultada sobre el uso de los Mapas de progreso dijo que ni ella ni sus colegas de especialidad los utilizan. Nos comentó que entendía la finalidad del Mapa e incluso, en el caso de la lectura, podía identificar los niveles en los cuales se encontraban sus estudiantes. No obstante, dijo no comprender la organización de las habilidades en cada nivel, puesto que un mismo estudiante puede dominar ciertas habilidades de un nivel y parte de otras de un nivel superior.

**Tabla 7:** Mapa de Progreso del Aprendizaje de Lectura

<b>NIVEL</b>	<b>DESEMPEÑO</b>
7 Sobresaliente	Lee comprensivamente variados tipos de texto de carácter analítico y reflexivo. Interpreta y reinterpreta, a partir de énfasis y matices, sentidos globales del texto o de partes significativas del mismo, que expresan ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de su estructura textual, estilo y coherencia interna
6	Lee comprensivamente variados tipos de texto que le permiten construir diferentes visiones de mundo. Interpreta y reinterpreta sentidos globales del texto a partir de inferencias complejas e información del contexto sociocultural de su producción. Identifica recursos expresivos que potencian el sentido general de la obra. Evalúa la validez de los argumentos o planteamientos presentes en los textos.
5	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesoria. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con diferentes elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita de elementos complementarios que precisan o amplían la información central. Interpreta sentidos de detalles y de partes del texto y los relaciona con su sentido global. Opina sobre lo leído, comparando el contexto sociocultural presentado en el texto con el propio o con la actualidad.
3	Lee comprensivamente textos de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, que abordan temas de diversos ámbitos. Extrae información explícita relevante distinguiéndola de la accesoria. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia, integrando detalles relevantes del texto. Comprende el sentido global del texto, integrando la información extraída. Opina sobre variados aspectos del texto, apoyándose en información explícita e implícita, e integrando sus conocimientos específicos sobre el tema.
2	Lee comprensivamente textos de estructura simple que abordan contenidos reales o imaginarios, algunos de los cuales pueden ser poco familiares. Extrae información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes. Infiere relaciones de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto. Comprende el sentido global del texto integrando información explícita e implícita. Opina sobre contenidos de lo leído, apoyándose en la información extraída
1	Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares. Extrae información explícita evidente. Realiza inferencias claramente sugeridas por el texto. Comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto. Da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.

Al margen del Mapa lector, La docente E comentó que en los diferentes cursos existen perfiles lectores heterogéneos y que esa diversidad hace muy difícil la tarea pedagógica en general. Ella no se veía preparada para nivelar a todos sus estudiantes, pese a esto dijo

notar que sus estudiantes progresaban en la comprensión de textos literarios narrativos, no así en la comprensión de los textos no literarios.

Retomando la organización del documento en el que se presenta el Mapa lector, este presenta un apartado en el cual menciona las características inherentes a los textos que se emplean en cada nivel. Así, por ejemplo, presentamos la descripción realizada sobre los textos correspondientes al nivel 1:

Versan sobre temas reales o imaginarios que son familiares para los estudiantes; usan palabras de uso común o con un sentido que se puede deducir del contexto; pueden presentar expresiones con sentido figurado fácilmente comprensible; usan pronombres personales y demostrativos fácilmente reconocibles. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: “La bella durmiente” (Jacob y Wilhelm Grimm); “El patito feo” (Hans Christian Andersen) (MINEDUC, 2007:4).

Los ejemplos de textos citados en cada uno de los niveles solo corresponden a obras literarias. No se ejemplifican textos no literarios aun cuando la primera dimensión en la que se sustenta el Mapa dice explícitamente que la progresión en la comprensión de textos se dará por la lectura de textos literarios y no literarios. Esta omisión podría confundir a los docentes.

El documento presenta además ejemplos de indicadores de desempeño para cada nivel. A continuación presentamos los indicadores extraído del ejemplo sobre el nivel 2:

- Extrae datos contenidos en gráficos, tablas y organizadores gráficos simples.
- Explica los pasos que se deben seguir para realizar un procedimiento, a partir de la lectura de un instructivo.
- Infiere causas o características de hechos principales o fenómenos presentes en los textos. Infiere las motivaciones de personas o personajes centrales de un texto.
- Resume los textos leídos, centrándose en sus principales contenidos.
- Explica, en términos generales, de qué trata el texto.
- Expresa su parecer sobre posibles efectos de los hechos presentados en una noticia. (MINEDUC, 2007:10).

También aporta y explica ejemplos de actividades relacionadas con cada nivel, extraídas de actividades realizadas por estudiantes. Esos ejemplos se organizan comenzando por contextualizar la actividad, como podemos apreciar en el ejemplo alusivo al nivel dos:

Susi está escribiendo en su diario sobre su amigo Paul. Continúa escribiendo el diario, usando información del texto: Los estudiantes leyeron la narración “Querida abuela...Tu Susi” de Cristine Nötlinger, relatada a través de las cartas que Susi envía a su abuela, en las que le cuenta sus vivencias durante las vacaciones en Isopixos, Grecia. Se pidió a los estudiantes que asumieran el rol de

Susi y que, basándose en la información del texto mismo, completaran una página de su diario, explicando por qué su amistad con Paul cambió durante la historia. Esta página se presentó diagramada con dos oraciones que guiaron la respuesta de los estudiantes (MINEDUC, 2007:11).

Luego presentan la tarea que se les indicó a los estudiantes junto a la respuesta de un estudiante: *1. ¿Cuál es la enseñanza que el autor de este texto quiere comunicar? ¿Qué piensas de esto?* (MINEDUC, 2007:11). Posteriormente, junto a la respuesta del estudiante, se presenta una descripción de esa respuesta, asociándola a las dimensiones presentes en el nivel abordado:

Explica el cambio que ocurre entre la amistad de Susi y Paul, identificando las razones más relevantes. Para hacer esto, integra información explícita e implícita de distintas partes del texto. Si bien presenta algunos errores ortográficos, la respuesta evidencia que la estudiante comprende lo leído (MINEDUC, 2007:11).

Las actividades ejemplificadas para cada nivel resultan bastante ilustrativas, generando mayor oportunidad de comprensión y apropiación por parte de los docentes. El documento tiene una clara inclinación didáctica, lo que se refuerza en el apartado de Anexos. Allí presenta pautas de trabajo para el docente en cada nivel del Mapa lector, a las que denomina Tareas y para las que agrega indicaciones al docente al objeto de orientar su acción.

El análisis realizado sobre el Mapa lector nos permite concluir que su organización y formato discursivo son congruentes con el de un manual explicativo, lo que facilita su comprensión. Por otra parte, concluimos que el enfoque que se desprende del Mapa lector es coherente con los principios que lo fundamentan:

- Monitorear el crecimiento de los estudiantes de acuerdo a los logros de aprendizaje de un mapa de progreso;
- Considerar una gama de métodos de evaluación para seleccionar uno que sea apropiado para los resultados esperados.
- Evaluar y registrar el desempeño del alumno en tareas de evaluación;
- Estimar el nivel de logro de los alumnos comparándolos contra un mapa de progreso;
- Informar los logros de los alumnos en términos de mapa de progreso (Foster, 2007: 7)

El enfoque está orientado a facilitar el seguimiento o monitoreo de los aprendizajes estudiantiles en torno a la comprensión lectora. Concibe el aprendizaje de las habilidades lectoras como un proceso y sitúa el aula como un espacio en el que coexisten estudiantes que presentan diferentes niveles de comprensión. Si los docentes se apropiasen de este

instrumento podrían generar prácticas lectoras que contribuyan a mejorar y fomentar la comprensión lectora de sus estudiantes al contar con referentes precisos del nivel en el que se encuentran los estudiantes y al que deberían llegar.

Respecto a la presencia del texto expositivo en el Mapa lector hay que señalar que no se hace mención a él en ningún nivel. En cambio, en la dimensión referida a los tipos de textos que se leen se habla de textos no literarios, de modo que se le incluye de forma genérica.

#### 4.2.8 Evaluación SIMCE de Lenguaje y Comunicación

En Chile, SIMCE correspondía a la abreviatura de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2003b). Se estableció en el año 1988 aunque procede de programas anteriores con similares objetivos<sup>29</sup>. La finalidad de su creación fue obtener y proveer información significativa a los distintos estamentos y agentes del sistema educativo. Inicialmente su función era “...evaluar el rendimiento escolar y la calidad de la Educación proporcionando al Ministerio de Educación información para la supervisión del sistema, para estimar la calidad de la educación impartida y para orientar la actividad del perfeccionamiento docente...” (Agencia de calidad de la educación, 2012: 2)

En el año 2012 SIMCE se convirtió en el Sistema de Evaluación de los Resultados de Aprendizajes, dependiente por Ley de la Agencia de Calidad de la Educación. Esta agencia evalúa el logro de contenidos y habilidades del currículo vigente de distintas asignaturas, entre ellas la de Lenguaje y Comunicación, por medio de un examen realizado a todos los estudiantes del país que cursan los niveles fijados.

La agencia recoge además información sobre estudiantes, padres y docentes a través de la aplicación de cuestionarios. Su objetivo es contextualizar el análisis de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas SIMCE.

La información relativa a la evaluación SIMCE del año 2012 es significativa para nuestra investigación, puesto que en la realización del trabajo de campo coincidimos con la modificación de la prueba de Lenguaje y Comunicación. Ese año la Prueba midió conocimientos y habilidades en torno a la comprensión lectora. Esta modificación tenía muy preocupada a la docente estudiada en nuestro estudio, quien intentaba adaptar parte de su práctica pedagógica a dicha evaluación. Sin embargo, manifestaba que no creía que sus estudiantes lograran desarrollar las habilidades<sup>30</sup> lectoras más complejas.

---

<sup>29</sup> Según lo emitido por la Agencia de la calidad de la educación en el informe técnico del año 2012. Se puede acceder a dicho documento en el sitio: <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/informe-tecnico-simce/>

<sup>30</sup> Utilizamos el término habilidades de acuerdo al empleo que se hace de él en los documentos en torno a la evaluación SIMCE de Lenguaje y a las especificaciones que se establecen en el Programa de LyC sobre las habilidades de comprensión lectora presentes en el eje de Lectura.



#### *4.2.8.1 SIMCE Lenguaje y Comunicación: objeto de evaluación 2º medio*

En años anteriores el objeto de evaluación de esta prueba en 2º medio también abarcaba contenidos y habilidades. La novedad reside en que se evalúa la implementación del Ajuste (MINEDUC, 2009a). Los ítems se enfocan en habilidades de comprensión lectora de textos literarios y no literarios. Dichos ítems se supeditan a la información relevante que cada texto expresa según su contenido y estructura. Esto implica que cada ítem de comprensión lectora se elabora a partir de la información relevante del texto en el que "... se aplica, por tanto mientras mayor es el nivel evaluado, mayor es la complejidad que se presenta en el texto desde un punto de vista lingüístico, conceptual y estructural, como también de las tareas involucradas del estudiante para comprenderlo".(Agencia de Calidad de la Educación, 2014:15).

El Marco Curricular, por su parte, se presenta a través de ítems que miden las siguientes habilidades generales de comprensión: extracción de datos, interpretación del sentido global y opinión. También se miden otro tipo de habilidades, aquellas que particularizan lo esperado en razón del nivel cursado, que en el caso de los estudiantes de 2º medio correspondería a la reflexión, "... a partir del texto, sobre diversos elementos de estos como la relación entre ficción – realidad, los mundos representados y los hechos clave, entre otros, y que conecten el significado del texto con diferentes temas o problemas humanos relacionados...". (Agencia de Calidad de la Educación, 2014:15).

La prueba de Lenguaje de 2º medio, así como la de los otros niveles (2º y 4º básico) evaluó la comprensión lectora de acuerdo al eje de habilidades definidas para tal propósito. Este eje se basó en referencias obtenidas del propio currículo de Lenguaje, de los estándares de aprendizaje y de la experiencia de la prueba PISA que podemos observar en la Tabla 8.

Cada habilidad del eje de comprensión lectora representa un porcentaje de la evaluación. En el caso de 2º medio, la habilidad de Localizar representa un 10%, mientras las otras dos habilidades representan un 45 % respectivamente (Agencia de Calidad de la Educación, 2014: 17).

**Tabla 8:** Eje de habilidades de la prueba de Comprensión Lectora (MINEDUC, 2012c:3)

Habilidades de la comprensión lectora	Descripción
Localizar	Agrupar las habilidades de Comprensión de Lectura que el estudiante debe emplear para trabajar con los elementos explícitos del texto. Involucra la extracción de información visible y relevante presente en el texto.
Relacionar e interpretar información	Agrupar las habilidades de Comprensión de Lectura que el estudiante debe emplear para comprender los elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo relaciones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre otras habilidades, se incluye la realización de inferencias simples o no, dependiendo del nivel, la comprensión del sentido global del texto, la comprensión del significado de una palabra a partir de claves contextuales presentes en el texto, entre otras.
Reflexionar	Agrupar las habilidades de Comprensión de Lectura que el estudiante debe emplear para confrontar distintos aspectos del texto, tanto de forma como de contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, otras lecturas conocidas, y otros similares. Entre estas habilidades se incluye la manifestación de la opinión sobre algún aspecto de la lectura o la comprensión de la información que expresan elementos complementarios al texto en el que están insertos.

**Tabla 9** Tipos de textos utilizados en las pruebas Comprensión de Lectura (Agencia de Calidad de la Educación, 2014:16)

Tipos de textos		Descripción
Textos Literarios	Narrativos	Se definen como aquellos cuyo principal modo discursivo es la narración de acontecimientos. Suelen estar escritos en prosa, y presentar personajes a los cuales les ocurren acontecimientos en un tiempo y espacio dados, lo cual compone el mundo narrado.
	Líricos	Se definen como aquellos cuyo principal modo discursivo es la expresión del mundo interior del hablante. Suelen estar escritos en verso y utilizar recursos de figuración.
	Dramáticos	Textos cuya principal característica es que están escritos para ser representados. Suelen estar escritos en prosa, con modalidad dialógica y presentar personajes que interactúan en pos de la solución de un conflicto dado.
Textos no Literarios	Informativos	Textos cuyo propósito es transmitir información.
	Instruccionales	Textos cuyo propósito es orientar procedimientos
	Persuasivos	Textos cuyo propósito es plantear uno o más puntos de vista acerca de un tema en particular, de modo de influir en el lector

La prueba no evalúa contenidos del currículo. Sin embargo, mide los propósitos textuales que este contempla. Por ello las habilidades de comprensión se evalúan a partir de la

lectura de textos literarios y no literarios contemplados en el Currículo (Ajuste 2009a). Estos textos se especifican en la Tabla 9.

Los textos presentan variedad temática y niveles de complejidad distintos, esto se relaciona con los criterios que la Prueba establece, los que a su vez se organizan en función de las características específicas de cada tipología textual. El uso de recursos inherentes a la distinta tipología es considerado en función del nivel escolar que se evalúa.

La prueba contiene entre 40 y 50 ítems, la mayoría son de selección múltiple de los cuales se debe elegir solo una alternativa correcta. También hay ítems de preguntas abiertas, como por ejemplo la redacción de respuestas. El tiempo de duración para su desarrollo es de 90 minutos.

#### *4.3.8.2 Resultados SIMCE Lenguaje 2012*

El resultado de la prueba de Comprensión de Lectura a nivel nacional fue de **259** puntos y no experimentó diferencias significativas en relación a los resultados de la evaluación 2010. Por el contrario, aparecen diferencias importantes en los puntajes obtenidos según la titularidad del Centro, como puede verse en la Tabla 10.

**Tabla 10.** Puntaje en Comprensión de Lectura según tipo de centro (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012, 2014)

Dependencia administrativa	Comprensión de lectura	
	Promedio 2012	Promedio 2010
Municipal	244	* 0
Particular subvencionado	262	* 0
Particular pagado	303	↓-6

\* Indica que el promedio del año 2012 es similar al de la evaluación anterior.

↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

La Tabla expresa que los centros escolares particulares pagados obtuvieron mejor puntaje que los otros tipos de administración escolar. Registraron 59 puntos más que la Enseñanza municipal y 41 más que la particular subvencionada. Tanto el sistema municipal como el subvencionado alcanzaron puntaje similar al obtenido en la evaluación anterior. En cambio el sistema educativo particular pagado registró puntaje inferior al obtenido en la evaluación anterior, aun así su puntaje sigue siendo superior al obtenido por los dos otros sistemas de financiamiento..

En cuanto a los resultados obtenidos por las distintas regiones en las que se organiza Chile, comentamos el puntaje obtenido por la región de Tarapacá, donde se ubica el Centro de nuestra investigación. Esta región obtuvo **252** puntos, 5 menos que el puntaje nacional y una desviación de -3 en relación al año 2010.

El Centro investigado obtuvo 230 puntos y bajó 2 en relación al resultado obtenido el año 2010. Si comparamos el puntaje obtenido el año 2012, con el que obtuvieron los Centros municipales a nivel nacional, se encontraría 14 puntos por debajo. Debemos tener en cuenta que el centro aludido cuenta con un 75 % de estudiantes con ingreso sociocultural vulnerable. Este elemento se ve reflejado negativamente en los resultados SIMCE, tal como se puede apreciar en la Tabla 11.

**Tabla 11**<sup>31</sup>. Puntajes promedio SIMCE Lenguaje 2° medio 2012, según grupo socioeconómico (GSE) y su variación respecto de la evaluación 2010 (Agencia de Calidad de la Educación, 2012:9)

Grupo Socioeconómico	Comprensión de lectura	
	Promedio 2012	Variación 2010 -2012
Bajo	230	*0
Medio bajo	248	-1
Medio	278	*0
Medio alto	292	-2
Alto	304	↓-7

• Indica que el puntaje promedio 2012 es similar al de la evaluación anterior.

↓ Indica que el puntaje promedio 2012 es significativamente más bajo que el de la evaluación anterior.

Los resultados obtenidos por la población estudiantil del sector socioeconómico bajo se diferencian del sector social medio en 48 puntos, y en relación al puntaje rendido en la evaluación anterior no presenta avance. El sector medio bajo varía un punto en relación al puntaje obtenido en la evaluación anterior. El sector social alto es el que más bajan en contraste con la evaluación anterior.

Los resultados expresan la cuestionada equidad y calidad del sistema educativo chileno pues los resultados más bajos siguen concentrándose en el sector social más vulnerable.

<sup>31</sup> Para realizar la clasificación por GSE, SIMCE utiliza el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE) proporcionado por la JUNAEB y la información entregada por los apoderados en el contexto de la aplicación de SIMCE II medio 2012.

Las diferencias que pueden apreciarse según sectores sociales son significativas, dejan de manifiesto la falta de garantía en igualdad de oportunidades e integración social.

#### *4.3.8.3 Implicaciones de los resultados SIMCE*

Los resultados de la evaluación SIMCE y su divulgación están regulados por Ley<sup>32</sup> En razón de esa Ley, la Agencia de la Calidad de la Educación ha creado el Programa *Uso de la Información*. Dicho Programa se implementó con los resultados de SIMCE 2012 y pretende:

...fortalecer las capacidades de reflexión colectiva y contextualizada de los aprendizajes, proveer de recursos pedagógicos para el análisis, la reflexión y desarrollo de acciones de mejora, promover la vinculación de la evaluación interna con la evaluación externa y generar la implicancia activa de todos los actores de la comunidad escolar en la evaluación (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014:5)

Los propósitos del Programa antes mencionado son loables y podrían repercutir favorablemente en el ámbito educativo, si desde esa Agencia y el MINEDUC se incorporara activamente a los docentes en el análisis y comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje necesario para lograr mejores aprendizajes. Sin embargo, más allá de los informes de resultados, que incluyen información sobre elementos socioculturales de los estudiantes y sus familias, no se han realizado jornadas en los mismos centros con la presencia de especialistas que pudiesen mediar para comprender y modificar prácticas pedagógicas y avanzar en el logro de mejores resultados de aprendizajes que vayan más allá de la medición SIMCE.

Los resultados del desempeño de los estudiantes en las pruebas SIMCE tienen consecuencias de distinto tipo. Si la escuela obtiene un buen puntaje se felicita a la comunidad educativa, adquiere relevancia mediática, junto con el aumento de matrícula. Sin embargo, si los resultados son negativos la escuela afectada pierde prestigio; disminuye su matrícula, pierde financiamiento público, los docentes pierden el bono

---

<sup>32</sup>Ley N.º 20529 **Sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad**. En el artículo 10, promueve el correcto uso de la información proporcionada.

SNED<sup>33</sup> y se produce distorsión en el proceso educativo (Flores, Saldivia, Oyarzun, y Pino, 2014).

Estudios recientes (Falabella y Opazo, 2014; Flores, 2013; Flores, Saldivia, Oyarzun, y Pino, 2014) indican que la presión ejercida por los resultados SIMCE provoca estrés entre los directivos y profesores, así como distorsión en las prácticas docentes. La distorsión aludida se debe a que se priorizarían recursos y uso del tiempo en las asignaturas que el SIMCE evalúa. Junto a lo anteriormente dicho, se fomentaría el uso de evaluaciones con formato de multirespuesta como una forma de entrenar a los estudiantes ante el formato que predomina en la prueba, en desmedro del uso de otro tipo de preguntas y evaluaciones.

Por otra parte, de acuerdo a la Ley N° 20529 los resultados de los estudiantes son uno de los elementos considerados en la Ordenación de establecimientos educativos reconocidos por el Estado. Por tanto, hay un progresivo deterioro para aquellos Centros que no mejoran los resultados SIMCE.

Si consideramos las consecuencias mencionadas comprendemos gran parte de la actitud de la docente E quien intenta abarcar los contenidos previstos en el programa, aunque sea de forma superficial, como un intento de preparar a sus estudiantes para el SIMCE de su asignatura.

---

<sup>33</sup>Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño. Es un pago trimestral a docentes de establecimientos educacionales que tienen mejores desempeños relativos. El MINEDUC a través de sus niveles central y regional, realiza el cálculo para la asignación del SNED, de acuerdo con lo estipulado en la ley 19.410.



## **II. PARTE EMPÍRICA**





# Capítulo 5

---

# METODOLOGÍA



# Capítulo

# 5

## METODOLOGÍA

### **5.1 Marcos, Objetivos y Preguntas de investigación**

Nuestro estudio se apoya en tres marcos comprensivos y se inscribe en la Didáctica de la Lengua. El primer marco a mencionar es el de la Didáctica de la lectura, pues su objeto de estudio se relaciona directamente con nuestro objeto de investigación, el estudio de la práctica lectora de textos expositivos en el aula.

El segundo marco de referencia es el enfoque sociocultural, dentro del cual ubicamos el proceso de mediación, la Teoría de la actividad y la concepción de la lectura como un proceso sociocultural situado.

El tercer marco de referencia son los estudios sobre el pensamiento del profesor, puesto que estos se focalizan en la actuación, percepción y planteamiento docente ante su tarea profesional. Intentan descubrir las concepciones y los procesos de pensamiento en relación a las acciones profesionales y al modo en que esos pensamientos se relacionan con el entorno sociocultural e institucional de los contextos en que trabajan los docentes.

Nuestro estudio aspira a comprender el pensamiento y la acción docente en un determinado entorno sociocultural. Creemos que para tal fin es necesario identificar e interpretar las creencias o concepciones frecuentemente implícitas, que modelan y otorgan sentido a las prácticas docentes. Con esa finalidad hemos decidido apoyarnos en la propuesta teórica de Cambra, Ballesteros, Palou, Civera, Riera, Perera, Llobera (2000) que, además de las creencias y saberes docentes, incluye las representaciones comunes entre quienes pertenecen a una misma cultura. El sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) de profesores de lengua, emerge del análisis de cuatro elementos: procesos de enseñanza-aprendizaje en su contexto natural; decisiones; actuaciones; discursos docentes.

Nos apoyamos teóricamente en la definición de los sistemas de CRS. Sin embargo, en algunos momentos del trabajo nos referiremos sucintamente a “creencias” con el fin de aligerar el texto.

Debemos precisar que la propuesta de Cambra y otros (op. ct.) se origina en Cataluña y para la investigación de la enseñanza de la lengua en contextos plurilingües. En este sentido nuestro estudio pretende ser una pequeña aportación en el marco del modelo teórico de CRS al aplicarlo en un país distinto (Chile) y en un contexto de enseñanza monolingüe.

El objetivo principal del estudio es construir un modelo comprensivo de la interacción didáctica en torno a la comprensión lectora de los textos expositivos en un contexto escolar específico.

Con el propósito de sistematizar el estudio, distinguimos tres objetivos específicos que se despliegan en diversas preguntas de investigación cuyo carácter es más bien descriptivo y exploratorio en coherencia con el enfoque interpretativo adoptado:

1.-Identificar las creencias que guían la gestión de la práctica lectora de textos expositivos de la docente actante.

1.1-¿Qué entiende por lectura de textos expositivos en el aula?

1.2-¿Qué obstáculos identifica en la práctica lectora? ¿Cómo los interpreta?

1.3-¿Qué decisiones sobre su actuación didáctica explica y cuáles cuestiona?

1.4-¿Su actuación didáctica se ajusta a la representación que tiene de ella?

- 1.5-¿Se ajusta la acción didáctica a la prescripción de los documentos oficiales/normativos?
  
- 2.-Comprender las creencias de las docentes observadoras ante la actividad didáctica de la docente actante que permita explicar la construcción que cada cual tiene de la enseñanza de la lectura de textos expositivos.
  - 2.1-¿Qué entienden por lectura de textos expositivos en el aula?
  - 2.2-¿Qué acciones y actividades didácticas destacan y cuáles cuestionan?
  - 2.3-¿Cómo se representan su actuación didáctica ante la gestión de prácticas lectoras de textos expositivos?
  - 2.4-¿Qué interpretación hacen de los documentos oficiales/normativos en la actividad didáctica observada?
  
- 3.-Comprender el desarrollo de la práctica lectora del texto expositivo en el caso estudiado, mediante el contraste de las diferentes fuentes y elementos del contexto.
  - 3.1- ¿Qué creencias tienen todas las profesoras participantes sobre la práctica lectora de textos expositivos en el aula?
  - 3.2- ¿Qué modelo o modelos teóricos de la lectura evidencian?
  - 3.3- ¿Existe congruencia entre lo que la docente actante declara hacer sobre los contenidos y los aprendizajes esperados en el Eje de lectura de textos expositivos y la actuación que se observa en sus clases? ¿Por qué?
  - 3.4- ¿Existe congruencia entre lo que la docente actante declara hacer, lo que la observación le ha visto hacer y lo que el ajuste curricular propone en torno a la lectura de textos no literarios? ¿A qué se debe?

## **5.2 Método**

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo. Pretende acceder a experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural para conocer, comprender e interpretar ese contexto desde su interior (Flick, 2012).

La trascendencia del contexto en el presente estudio nos sitúa dentro del enfoque metodológico etnográfico, que permite acceder a información sobre productos materiales, relaciones sociales, creencias y valores de una determinada comunidad (Angrosino, 2012).

El método seleccionado para la consecución de nuestros objetivos es el estudio de caso<sup>34</sup> (McMillan y Schumacher, 2005). Se caracteriza por investigar un fenómeno actual en su contexto natural y por la exhaustividad interna de la investigación (Simons, 2011). El caso estudiado es intrínseco (Stake, 2007); aspiramos a identificar su particularidad y complejidad en un determinado contexto, creando la oportunidad de llegar a comprenderlo en profundidad.

Elegimos una estrategia compleja y múltiple en la que utilizan diferentes técnicas, miradas y enfoques. Implica una amplia recolección de datos y una comprensión holística de la situación observada. Se accede a diferentes “voces” en el análisis del mismo objeto de estudio que permita construir una interpretación intersubjetiva. De esta manera creemos haber alcanzado una interpretación más amplia y profunda de la realidad observada.

---

<sup>34</sup> El análisis de los datos se centra en un fenómeno, seleccionado por el investigador para entenderlo, independientemente del número de escenarios o de participantes en el estudio. (McMillan y Schumacher, 2005: 402-403).

### 5.3 Procedimiento, contexto y actores del trabajo de campo

#### 5.3.1 Acercamiento y acuerdos con la docente E

El acercamiento a la informante principal y al centro educativo en el que trabaja se logró gracias a la mediación de otra profesora del establecimiento, quien es una conocida y apreciada dirigente del colegio de profesores regional. Su colaboración fue fundamental para contar con la confianza de nuestra informante y de su entorno laboral.

Visitamos el Liceo X en tres ocasiones antes de comenzar con la observación participante. En la primera ocasión, (12/8/12) realizamos una toma de contacto con la docente E, quien se mostró interesada en participar en la investigación. Establecimos una próxima cita para explicar en profundidad el propósito de la investigación, así como el tipo de ayuda que ella podría prestar.

Durante la segunda visita al establecimiento (24/8/12), E ratificó su interés en colaborar con la investigación. Sin embargo, nos comentó que de momento no estaba trabajando la temática de nuestro estudio, el texto expositivo. Indicó que estaba estancada en la enseñanza de otro tipo de texto. Los estudiantes no habían logrado los aprendizajes establecidos por el programa oficial de la asignatura de Lengua, por tanto calculaba que se demoraría unas semanas más en empezar con la unidad del texto expositivo.

Explicó que la enseñanza del texto dramático era complicada principalmente porque no contaba con textos dramáticos de temáticas atractivas para sus estudiantes, lo que se agravaba al no existir libre disposición para fotocopiar textos o pautas de contenidos y actividades.

Le comunicamos que nuestro propósito no era precisamente estudiar la enseñanza del texto expositivo, sino la lectura de ese tipo de textos. Podíamos observar clases donde se leyera sobre cualquier tema, Por tanto, si en la unidad de género dramático los estudiantes leían textos expositivos sobre obras o temáticas relativas al género dramático, nos servía. No obstante, manifestó que no tenía planificado ese tipo de lectura, solo contemplaba textos dramáticos para la unidad del mismo género. También agrego que lo ideal para ella hubiese sido ir con los estudiantes a ver obras de teatro, pero no había podido establecer los contactos para ir en el horario de clases.



Le propusimos acompañarla en el aula mientras avanzara con la unidad inconclusa, de esa forma nos aproximaríamos a su práctica profesional. No tuvo inconveniente, nos señaló que debíamos solicitar autorización al equipo directivo del centro, pero que no creía que hubiese impedimentos porque ya contábamos con su aprobación como docente participante. Dio a entender que el equipo directivo no presentaba obstáculos para casi nada, pero que tampoco colaboraba en solucionar problemáticas docentes.

Calendarizamos con E las próximas visitas, también acordamos que primero serían de observación fuera del aula y después de observación en aula. Fijamos el día de la grabación de la entrevista y de la clase.

El día 03 de septiembre del año 2012 iniciamos formalmente el trabajo de campo. Contábamos con el permiso del equipo directivo y el calendario de las actividades que realizaríamos con E. Dicho calendario sufrió algunas modificaciones durante el proceso, debido a aplazamientos de la profesora. Cambiamos fecha de la entrevista en una ocasión y de la grabación de clases en más de una. Además incorporamos cuatro grabaciones de “aproximación al curso y la docente”. Estas grabaciones fueron utilizadas posteriormente en el corpus de la investigación.

Sufrimos otros cambios de fechas debido a incidentes del contexto: alerta de tsunami en la ciudad, cambio de horario de clases por celebración de fiestas patrias y evaluaciones atrasadas. Terminamos la última actividad del trabajo de campo el tres de octubre del año en curso (2012).

### ***5.3.2 Descripción del Liceo X***

Centro escolar municipal<sup>35</sup> de una ciudad del norte de Chile. Tiene ciento diez años de existencia, durante los cuales ha impartido enseñanza técnica a estudiantes de ambos sexos. Se ubica en una céntrica calle de la ciudad. Hace tres décadas gozaba de gran prestigio social, pues la formación que brindaba permitía la ocupación laboral casi inmediata de sus egresados. Actualmente no es el centro más requerido, debido a que la mayoría de los estudiantes de la ciudad opta por enseñanza científico humanista.

---

<sup>35</sup> El ser municipal implica que es de enseñanza pública y que depende administrativamente de la Corporación Municipal de Educación, la que a su vez depende a nivel nacional del Ministerio de Educación chileno (en adelante MINEDUC).

Tiene una matrícula de cuatrocientos cincuenta estudiantes. Ofrece formación diurna y nocturna. Imparte las siguientes carreras técnicas: secretariado, contador general y administración. Los dos primeros años de enseñanza corresponden al plan común de enseñanza media nacional. A partir del tercer año se imparte la enseñanza técnica. En opinión de los docentes, el perfil de los estudiantes cambia favorablemente en ese nivel académico. Se comportan con mayor responsabilidad y demuestran gran preocupación por su desempeño en las prácticas profesionales. Estas prácticas son valoradas por estudiantes y docentes como ámbitos de aprendizaje y de posibilidades laborales.

Existen tres pabellones de dos pisos cada uno, en el que se ubican las salas de clases. En el primer piso de los pabellones hay un angosto pasillo rodeado por un pequeño patio en cuyo centro hay plantas. En ese pasillo se ubican las oficinas de inspectoría y dirección del Centro.

Su infraestructura es básica, cuenta con tres pabellones de salas de dos pisos cada uno. Cuenta con una sala de computación para estudiantes y otra para docentes, pero los equipos no están en óptimas condiciones y hay problemas con la conexión a Internet. Tiene una biblioteca pequeña y con poco material bibliográfico, utilizada como sala de estudio y como salón para ver documentales. También es usada por algunos docentes que aprovechan la mejor cobertura de internet.

El centro tiene una sala comedor para los estudiantes y una sala comedor-salón para las profesoras y otra para los profesores varones. Cuenta además con una cancha deportiva, que se utiliza como patio, salón de actos y aula de Educación Física. A un costado de la cancha hay un kiosco en el que se venden artículos escolares básicos y alimentos que los estudiantes consumen durante los recreos.

### ***5.3.3 Descripción general de los estudiantes del centro***

Los estudiantes provienen de familias de nivel socioeconómico bajo, según datos aportados por el Inspector General del establecimiento educativo. El mismo inspector

declara que el 70% de sus estudiantes están en el rango de “vulnerables<sup>36</sup>”. Esta descripción sociocultural es frecuente en los establecimientos educacionales municipales.

La información declarada por el inspector ha sido obtenida a través del cuestionario de inscripción escolar que cada padre o apoderado<sup>37</sup> debe contestar al momento de matricular a su hijo o pupilo. También obtiene información de los datos de asistencia y rendimiento de los estudiantes del Centro.

Constatamos que la asistencia de los estudiantes varía según el nivel cursado, siendo en Segundo año de Enseñanza media donde hay mayor inasistencia. Esta situación parece ser común para los docentes y el equipo directivo, quienes atribuyen este comportamiento a la inmadurez propia de la edad (15 a 16 años) y a la falta de apoyo familiar. El porcentaje de deserción escolar se focaliza en los dos primeros años académicos, situación que se mantiene desde hace más de doce años.

El horario de ingreso a clases es a las 08:00, pero un considerable número de estudiantes llega atrasado. No pueden ingresar al aula hasta el cambio de hora (08:45), mientras esperan en Inspectoría y en el pasillo en el que ésta se ubica. Durante los recreos notamos que los estudiantes del Centro se comportaban de forma ordenada y tranquila. Conversaban en parejas y grupos, otros aprovechaban para comprar y comer colación. También visualizamos a algunos estudiantes más solitarios que sólo se acompañaban de celular con audífonos.

Al retornar a clase se forma una pequeña carrera estudiantil para llegar a ella, pues algunos docentes son muy estrictos con el horario de ingreso al aula, pero la mayoría son más flexibles.

#### ***5.3.4 Descripción de la sala de Lenguaje***

La sala temática observada fue la que utilizaba de forma permanente la docente E para impartir clases. Cuenta con aproximadamente 30 metros cuadrados, tiene ventanales que ocupan una pared y que están visiblemente deteriorados. El mobiliario es básico y se

---

<sup>36</sup> Este término es utilizado por la administración Municipal y por el MINEDUC para clasificar a aquellos estudiantes que presentan los siguientes problemas: desestructuración familiar, bajo rendimiento y porcentaje alto de inasistencia escolar.

<sup>37</sup> Término utilizado para denominar a aquellas personas que no siendo padres de estudiantes, asumen dicha responsabilidad ante el establecimiento educacional. Esto implica asistir a reuniones mensuales, justificar atrasos e inasistencias del estudiante y participar en el centro general de padres y apoderados.

encuentra en condiciones mínimas, especialmente el estante de la profesora. Las mesas y sillas son individuales y están ordenadas en cuatro filas mirando a la pizarra. En la pared en la que esta se ubica, cerca de la entrada de la sala, hay un estante donde la docente guarda artefactos tecnológicos (proyector, ordenador portátil y alargador) y libros de textos de estudiantes de distintos cursos. Al lado del estante hay dos mesas que se utilizan como estante de los libros de texto de los estudiantes de segundo y tercero medio.

Las paredes de la sala están decoradas con afiches alusivos a vivir en armonía respetando al otro. También hay papelógrafos con poemas románticos e ilustraciones hechas por los estudiantes. El piso de la sala no está en buenas condiciones, sin embargo luce limpio, al igual que la sala en general.

### ***5.3.5 Descripción del grupo curso observado***

La docente E seleccionó para la grabación de clases al segundo año medio L, que cuenta con una matrícula de 30 estudiantes de los cuales asisten con regularidad a clases un promedio de 22. Pese al nivel de ausencia, este curso cuenta con mejor asistencia que el otro segundo en el que E también hace clases. Así les caracteriza:

*El segundo D tiene una disciplina aceptable, pero avanzar con ellos es algo lento, En cambio los alumnos del otro segundo faltan seguido a clases, son muy inquietos, pero en términos pedagógicos avanzan más rápido* (Nota de campo).

Durante el período de observación en el aula de E, observamos que los estudiantes del segundo medio D, era bastante ordenado en clase y bastante tímido a la hora de solicitar ayuda docente. Se comportaban de forma muy respetuosa con su profesora y entre ellos existía un ambiente grato de compañerismo. No manifestaban una actitud crítica o de cuestionamiento en torno a la organización del aula, a los temas vistos en clases o a la forma de verlos.

Las calificaciones del curso en las diferentes asignaturas son de promedio cinco coma tres. Sus profesores se referían a ellos como buenos estudiantes, aunque mencionaban que algunos faltaban mucho a clases y eso perjudicaba el avance individual y colectivo.

### **5.3.6 Participantes**

Participan seis docentes de Lengua, una como profesora principal<sup>38</sup> y cinco como observadoras. Fueron seleccionadas por su trayectoria académica y conocimiento del sistema educativo público. La mayoría de los datos con los que cuenta el estudio fueron generados gracias a la participación de la docente principal (en adelante docente E).

La inclusión de docentes observadoras tuvo por objetivo ampliar la mirada profesional y a la vez profundizar en la comprensión del tema investigado. Consideramos relevante para el estudio acercarnos al entorno profesional de la localidad y contrastar creencias sobre la actividad didáctica en torno a la práctica lectora del texto expositivo.

#### *5.3.6.1 Docente informante principal*

Profesora de Lengua a quien llamamos E, tiene veintitrés años de experiencia laboral en establecimientos municipales, de los cuales quince ha trabajado en este centro. Aceptó colaborar en el estudio como una forma de recibir retroalimentación sobre su práctica profesional.

Al iniciar la primera reunión, nos manifestó que el año académico (2012) no había sido un buen año escolar para ella, puesto que por primera vez había tenido problemas con un curso y que incluso estuvo dos semanas del primer semestre con baja médica. Dijo que esa problemática la superó gracias a un cambio de actitud suya y también gracias al apoyo del equipo directivo del Centro, quienes cambiaron a algunos estudiantes de curso y expulsaron a tres.

E relata que los estudiantes expulsados:

... eran adictos a la pasta base y se dedicaban a vender droga, aunque los inspectores no pudieron sorprenderlos con droga en su poder. La expulsión se logró por el nivel de agresividad que tenían. Habían tenido problemas con todos sus profesores, nos gritaban e insultaban sin manifestar señal de arrepentimiento. Yo me enfrenté muchas veces con ellos, les exigía que se comportaran bien y que trabajaran, pero se negaban... (ver Anexos)

---

<sup>38</sup>. En este caso es una docente que ha sido evaluada profesionalmente como docente destacada, máxima distinción otorgada por el Ministerio de Educación chileno.

Nos comentó que necesitó psicólogo y que un día mientras esperaba su hora de atención se encontró con una ex apoderada con la que habló de su estrés:

*... Hablando, hablando y también escuchando lo que esa persona me decía me di cuenta que en realidad yo no puedo cambiar a los estudiantes, aunque sea para su bien. Lo único que puedo hacer es ofrecerles mi ayuda y si la aceptan bien y si no, no no más. Si ni siquiera les hacían caso a sus padres, por qué me iban hacer caso a mí. Además, podía ver que los niños que aceptan mi ayuda salen adelante, entonces tenía que enfocarme en ellos. Además no era todo un curso o todos los curso los que me hacían sentir mal, eran tres o cuatro de un curso ¡Claro que esos cuatro alteraban a todo el curso! Pero yo podía calmar a los demás, a ellos no. ¡No había caso! No era mi culpa, eso era lo que yo no entendía y creo que por eso me enfermé. Después hablé del tema con el psicólogo y empecé a sentirme mejor. (Notas de campo)*

En la segunda reunión, nos comentó que no la evaluarían ese año porque se había acogido a la normativa que permitía eximirse por haber sufrido baja médica por estrés. Dijo sentirse más tranquila sabiendo que la evaluarían al año siguiente, porque aunque ya estaba bien de salud, la baja le había supuesto atrasarse en el avance de contenidos y agregó:

*...Además recién en este semestre siento que los estudiantes de segundo año han adquirido la disciplina necesaria y buen ritmo de trabajo, entonces me quiero concentrar en ellos y no estar nerviosa por la evaluación. Ellos este año tienen la prueba SIMCE y quiero que les vaya bien (Notas de campo).*

Nos explicó que al no ser evaluada ese año, seguiría como evaluadora par<sup>39</sup> y que le habían asignado a 5 docentes de otro establecimiento. Esto le restaría tiempo, por lo que modificó la fecha asignada a la entrevista en audio.

En relación con sus colegas decía sentirse muy cómoda, en especial con un grupo de profesoras con las cuales había entablado amistad y con quienes solía emprender propuestas de tipo académico, cultural y gremial. En más de una ocasión compartimos desayuno con ese grupo de profesoras y observamos que eran muy animosas y cooperadoras entre sí.

---

<sup>39</sup> Docente que es designada por el MINEDUC, para colaborar en una etapa del proceso de evaluación docente. Debía entrevistar a docentes para comprobar que la programación de sus clases se relaciona con el Marco de la Buena Enseñanza, documento emitido por el MINEDUC como guía de una buena práctica docente.

En una de las ocasiones en que acompañamos a la docente E a desayunar con sus colegas, las notamos inquietas. Esto se debía a que pronto grabarían clases de tres miembros del grupo, por lo que todas estaban algo preocupadas. Las que no serían evaluadas aconsejaban y ofrecían ayuda a las que sí lo serían. Por ejemplo, se ofrecían a que en sus tiempos libres de clases podían cuidarles un curso mientras los estudiantes estuvieran rindiendo alguna evaluación, ver juntas las grabaciones de clase, para ayudarlas con el análisis o ayudarles en la corrección final de los documentos.

La docente E tenía asignadas dos horas pedagógicas (90 minutos) a la semana, de atención a padres y apoderados. En ellas podía atender a padres que solicitaran cita o a los que ella citaba por problemas de rendimiento o de conducta de sus hijos. Sin embargo los apoderados no solían asistir, por lo que contamos con ese tiempo para dialogar. Uno de los temas recurrentes en aquellos diálogos era el de la disciplina, especialmente de los estudiantes de segundo año:

...los estudiantes de segundo de este año eran inicialmente problemáticos, no tenían conductas de entrada apropiadas a una situación de aprendizaje, me costó mucho acostumbrarlos a respetar turnos de habla, a que no hablaran de una fila a otra... Diría que nos fuimos acomodando, ellos a mis exigencias y yo a sus carencias, todavía nos falta avanzar en contenidos, pero la parte fundamental para lograr esa meta ya está... (ver Anexos)

Otro tema que preocupaba a la docente E era el cumplimiento del nuevo programa de la asignatura, al que llamaban ajuste curricular. Se encontraba a inicios del segundo semestre y con ganas de que el año terminara rápido. Sentía que los problemas de gestión del MINEDUC y de la Corporación Municipal rebotaban directamente en los profesores. Nos comentó que nadie de estas entidades había ido al colegio a orientarlos bien, a explicarles claramente de qué se trataba ese ajuste y cómo podían ellos aplicarlo a su contexto estudiantil:

... Solo han venido una vez de la secretaría ministerial a decirnos que teníamos que seguir el programa al pie de la letra y que lo importante era cumplir con las exigencias del ajuste, porque era un cambio importante... ¡Pero no dijo cómo hacerlo! Solo se limitó a decirnos que teníamos que cumplir con el ajuste. Después vino alguien de la Corporación y nos dijo que nos olvidáramos de cumplir con todo el programa, que dejáramos de lado algunas habilidades ¡que viéramos que no podíamos cumplir! y que priorizáramos las más cercanas. Entonces si ni ellos se ponen de acuerdo... ¡Qué esperan de nosotros! Yo hago lo que puedo, pero veo imposible cumplir con todo, lo siento hartito, lo he intentado, pero no puedo. Nuestros estudiantes están muy lejos de lo que ellos nos piden. Cómo voy hacer que hagan textos expositivos, que los expongan. Que yo sé que no saben, qué les cuesta... Además

que tenga tiempo para revisar ¡A todos! ¡No me alcanza el tiempo! Necesitaría más tiempo para todo...

Le consultamos por la enseñanza de habilidades que propiciaba el nuevo programa, nos señaló que eso estaba muy bien en el papel, pero que en la salsa de clases era todo muy distinto. Nos dijo que todavía ni el MINEDUC, ni la Corporación de Educación Municipal de la localidad habían organizado talleres de formación docente que les sirviera para comprender mejor el nuevo programa.

Tampoco les habían ofrecido un curso de formación antes de irse de vacaciones, como se hizo en la reforma anterior. Nos comunicó que los docentes en general se sentían muy confundidos y sobre todo muy solos ante la aplicación de un ajuste que afectaba a todas las asignaturas del currículo nacional.

Durante las observaciones en el aula, constatamos que la docente tenía muy buena relación con los estudiantes de los distintos cursos y niveles. En todos asumía un estilo docente directivo centrado en mantener una buena disciplina y en un trato amable con los estudiantes. Durante las sesiones constantemente supervisaba las actividades de los estudiantes. Notamos que terminaba sus clases muy cansada.

Solo con los estudiantes de cuarto año de enseñanza media realizaba trabajos en grupo. En ese nivel los cursos se componían de ocho a diez estudiantes que compartían una misma especialidad técnica y horario de práctica profesional, por eso eran tan reducidos.

La docente E planificaba sus clases con antelación, sin embargo, en más de una ocasión fuimos testigos de cambios de actividades escolares decidido por el equipo directivo, cambios no avisados con antelación a los docentes, o bien exigidos por una alerta de emergencia. Según la docente E, ese tipo de interrupciones alteraban su planificación, pero principalmente afectaban al ritmo de trabajo de los estudiantes.

#### *5.3.6.2 Docentes observadoras (externas)*

Este grupo está formado por cinco profesoras de Lengua que visionan y analizan una sesión durante la cual E desarrolla una clase de tres horas en la que se abordan contenidos sobre el texto expositivo y se leen textos de ese tipo. Ninguna de ellas ha sido compañera de trabajo de la profesora informante, sin embargo la conocen de forma indirecta.



Las cinco observadoras fueron seleccionadas de forma intencionada por su trayectoria profesional y por trabajar simultáneamente en distintos niveles del sistema educativo chileno: enseñanza media (parte de secundaria y bachillerato completo), pre-universitaria (institutos de preparación para pruebas de acceso a la universidad) y universitaria.

### *5.3.6.3 Docente par*

A quien llamaremos A, tiene diez años de experiencia en distintos ámbitos educativos: educación rural y urbana; enseñanza básica y media, bibliotecas escolares públicas, además de preparación para pruebas de admisión universitaria. En el momento de su participación en el estudio trabajaba desde hacía dos meses en una “escuela libre<sup>40</sup>”, anteriormente trabajó en un establecimiento público rural de enseñanza básica y media.

La profesora A constantemente participa en cursos de capacitación profesional, tanto de su especialidad como de encargada de biblioteca escolar. Participa activamente en redes sociales digitales compartiendo recursos educativos propios y seleccionados de distintos sitios de internet. Administra un blog y una página de Facebook enfocados en el fomento de la lectura y la escritura.

### *5.3.6.4 Docente formadora*

Profesora a quien llamaremos F. Es máster en educación. Cuenta con veinte años de amplia trayectoria profesional. Realiza clases en la enseñanza universitaria, a estudiantes de pedagogía general básica y pedagogía en Lengua española. Además desde hace tres años que trabaja como jefa de la unidad técnico pedagógica (jefe de estudios) en un conocido centro educativo (concertado) de la ciudad. También ha trabajado como docente de Lengua en centros educativos públicos y privados. Es un máster en educación.

---

<sup>40</sup> Educación al margen del sistema educativo formal. En el caso de A la constituyen 12 estudiantes y cuatro profesores. La metodología de enseñanza es alternativa, privilegia aprendizajes auténticos por medio de proyectos y desarrollo de problemas. También promueven la interdisciplinariedad, fomentando el aprendizaje de distintas expresiones artísticas. Los estudiantes deben rendir exámenes ante el MINEDUC para aprobar asignaturas fundamentales y de esa forma ser promovidos de nivel escolar.

#### 5.3.6.5 Grupo de discusión

Está formado por tres profesoras de distinta trayectoria profesional, quienes han sido compañeras de trabajo en más de una oportunidad. A continuación nos referiremos a cada una de ellas:

##### 5.3.6.5.1 Docente L.

Tiene 18 años de experiencia laboral. Ha trabajado en centros de enseñanza media públicos y privados. Máster en educación. En el período que se desarrolló la investigación realizaba clases en un centro público destacado (rendimiento escolar en pruebas nacionales) de la ciudad. Además tenía un cargo de gestión en una universidad privada.

##### 5.3.6.5.2 Docente M

Tiene 25 años de experiencia docente, principalmente en enseñanza universitaria (pública). Ha trabajado como docente de Lengua en centros de educación media rural y urbana. Licenciada en Educación. Durante el transcurso de la investigación era la encargada de coordinar las prácticas profesionales de la carrera de Pedagogía en Lengua y de cursos de formación continua para docentes de Lengua.

##### 5.3.6.5.3 Docente N

Cuenta con 15 años de experiencia laboral en enseñanza media (privada y pública) y universitaria. Máster en didáctica universitaria. Al momento de participar en el estudio trabajaba jornada completa en un centro público y realizaba clases en la universidad pública a estudiantes de carreras técnicas.

## 5.4 Técnicas y procedimientos

Durante todo el proceso de investigación consideramos necesario controlar y evaluar la subjetividad de la investigadora y ampliar el foco a diversas “voces” y perspectivas. Para ello empleamos las estrategias de: a) registro de campo; b) colega curioso; c) reflexión crítica (McMillan y Schumacher, 2005:421). Estos insumos y los distintos marcos teóricos empleados nos permitieron un estudio exhaustivo del tema investigado y la utilización de estrategias acordes a los objetivos planteados.

A modo de síntesis presentamos en la Tabla 12 las estrategias/técnicas empleadas en el presente estudio y el Corpus obtenido de la aplicación de las mismas

**Tabla 12.** Estrategias/técnicas empleadas en la recolección de datos

<b>Estrategia/técnica</b>	<b>Corpus obtenido</b>
Observación participante	Registros de campo
Recolección de documentos prefigurativos y documentos usados en las sesiones	Programa de Lengua (vigente y antiguo) Mapa de progreso lector Criterios de evaluación SIMCE. Pauta de actividades Textos literarios y no literarios
Entrevista semiestructurada	Grabación de audio
Grabación de clases	Grabación en audio y vídeo Transcripciones de las sesiones uno y cuatro. Ficha pre y pos sesión grabada.
Entrevista de Auto-confrontación	Grabación en audio y vídeo Transcripción
Diálogo entre pares	Grabación en audio y vídeo Transcripción
Entrevista abierta	Grabación en audio y vídeo Transcripción
Grupo de discusión	Grabación en audio y vídeo Transcripción

Describimos a continuación cada una de las estrategias señaladas y su utilización en el presente estudio

#### **5.4.1 Observación participante**

Esta estrategia nos permite conocer y comprender el funcionamiento del centro, el entorno sociocultural estudiantil, las rutinas pedagógicas de nuestro sujeto de observación y la interacción entre docentes. También nos posibilita interactuar con los profesores del centro y de ese modo llegar a comprender la relación entre ellos y el equipo directivo del centro escolar, así como parte de sus representaciones sobre la enseñanza en el Centro.

#### **5.4.2 Diario de campo**

Nos permite contar con el registro de actitudes y comentarios de estudiantes y personal del Centro, además de la información obtenida durante la observación de clases de la docente E sobre la interacción estudiantil, las actividades didácticas en torno a las lecturas de diversos tipos de textos o la actitud de los estudiantes. La escritura y lectura periódica del diario de campo facilita la comprensión progresiva y global del contexto estudiado y, por tanto, del objeto de estudio.

#### **5.4.3 Recolección de documentos**

El primer grupo de documentos que recolectamos fueron los textos oficiales que prescriben la actividad didáctica de los docentes de Lengua: Programa de Lengua y Literatura vigente y el Programa anterior; Criterios de evaluación SIMCE; Mapa de progreso Lector. Se obtuvieron del portal en internet del Ministerio de Educación chileno.

El segundo grupo de documentos lo recolectamos en el aula de la docente E. Son los que ella utilizó durante las sesiones 1 y 4: una pauta de actividades, una hoja con tres textos expositivos y páginas del manual de la asignatura que contienen fragmentos de textos literarios y no literarios.

Ambos tipos de documentos han sido muy valiosos para comprender las actividades didácticas desarrolladas por la profesora, así como su representación de la lectura y enseñanza del texto expositivo.

#### **5.4.4 Grabación audio-vídeo de clases**

Utilizamos esta estrategia para contar con registros de audio y vídeo, que permitieran visionar y analizar la actividad didáctica en torno a la práctica lectora de textos expositivos, en un curso de segundo año de enseñanza media.

Grabamos cuatro sesiones de distinta duración en dos cursos de segundo de enseñanza media. Las tres primeras grabaciones se utilizaron con el propósito de que la maestra y los estudiantes se acostumbrasen a la presencia de una persona grabando sus clases. La cuarta grabación fue la que utilizamos para el visionado y análisis docente.

Antes y después de la grabación de la 4ª sesión aplicamos una ficha (oral) a la profesora, quien respondió sin inconvenientes. Estas fichas nos dan cuenta de los objetivos docentes, visualización de posibles obstáculos y la identificación de logros y dificultades en la sesión.

#### **5.4.5 Entrevistas**

Esta estrategia ha sido fundamental para contar con la perspectiva de E sobre la actividad didáctica que realiza, la prescrita y la que se representa, en torno a la práctica lectora de textos expositivos.

Durante el presente estudio, la entrevista adquiere distintos propósitos y sujetos, que a continuación explicamos:

**-Entrevista (semiestructurada):** realizamos esta entrevista a la docente E, a quien previamente le entregamos un guión de la misma (ver Anexos). Este guión se entregó con el ánimo de crear mayor confianza pues la profesora había pospuesto la entrevista en más de una ocasión. Tuvo como principal objetivo recoger la perspectiva de la docente sobre la lectura en el aula y su práctica pedagógica. La grabamos solo en audio, para que fuese menos intrusiva. Duró veinticinco minutos y la hicimos en la sala de computación de los docentes del Centro X.

**-Entrevista (abierta):** aplicamos esta estrategia a la docente formadora que, con antelación, había visionado la grabación de la 4ª Sesión. Los objetivos fundamentales fueron: a) recoger su análisis sobre la actuación docente y las actividades didácticas observadas; b) identificar sus CRS sobre la lectura de textos expositivos. La

entrevista se realizó en la oficina de la docente y se grabó en vídeo y audio. Duró veintitrés minutos.

**-Entrevista de Auto-confrontación simple:** esta estrategia se utiliza por parte de investigadores de la Didáctica Profesional. Sin embargo, proviene de la psicología del trabajo y la ergonomía de la actividad (Clot, 2000; Fernández y Clot, 2007). Permite que el sujeto confronte los rastros de la actividad realizada y pueda reflexionar sobre su propia actividad. En nuestro caso, participaron de esta entrevista la docente E y la investigadora. Se realizó dos días después de grabada la sesión que se confrontaría. Creada la situación de reflexión, la docente E pudo describir, explicar y en algunos casos cuestionar su actividad.

#### ***5.4.6 Diálogo entre pares***

Elegimos el diálogo entre pares como estrategia para propiciar el análisis y la reflexión docente sobre las propias acciones. Se desempeña además como un medio para incentivar la reflexión de la acción didáctica en el diálogo y confrontación con otro profesional igualmente experto. Participaron la docente E y una docente de la misma especialidad a quien no conocía. Ambas visionaron con antelación y de forma individual la 4ª sesión de la docente E. Dialogaron sobre sus respectivas perspectivas y experiencias ante la lectura y enseñanza del texto expositivo. Si bien la conversación se basó en las actividades y acciones que la docente E desarrolló en la 4ª sesión, ambas intercambiaron opiniones sobre esa sesión y sobre temáticas que emergieron en el diálogo y que se relacionaban directamente con la práctica profesional.

El diálogo entre las docentes se gestionó en dos sesiones de cuarenta minutos (aprox.) cada una, debido a que en la primera sesión les faltó tiempo para abordar ciertos temas. El diálogo se efectuó en la sala de lenguaje en la que E imparte clases a distintos cursos de Enseñanza Media.

#### **5.4.7 Grupo de discusión**

Empleamos esta estrategia con la finalidad de obtener la perspectiva de otras docentes de la localidad sobre la actividad didáctica en torno a la lectura de textos expositivos. Participaron tres docentes, que de forma previa e individual habían visionado la 4ª sesión de la docente E. La actividad fue grabada en audio y vídeo, tuvo una duración de veintiocho minutos, durante los cuales las participantes aludieron a diversas temáticas y actividades didácticas observadas en la sesión.

### **5.5 Análisis de la información**

Escogimos como metodología de análisis la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Esta Teoría privilegia el análisis temático del contenido obtenido. Por otra parte, el análisis temático se complementa con análisis de fragmentos discursivos, específicamente en la identificación de la agentividad del actante. Cabe precisar que este tipo de análisis es minoritario en la investigación, solo se aplicó a algunos fragmentos discursivos emitidos por la docente E.

La selección de ambos métodos de análisis está relacionada con nuestra concepción teórica de la “realidad” como una construcción social. Razón por la cual nos era imprescindible conocer, “escuchar” y analizar el discurso de los sujetos agentes de la actividad en relación a su actuación, sus representaciones, sus saberes y creencias sobre la enseñanza de la lectura de textos expositivos en un aula de segundo año de enseñanza media.

La comprensión en profundidad del objeto de estudio, implica estudiar el contexto en el que se desarrolla la actividad investigada. Realizamos el estudio del contexto particular - el centro educativo y la actuación de la profesora E- y del contexto general -parte del sistema educativo chileno-. Además ampliamos la lente de análisis incorporando a docentes externas al centro educativo donde se desarrolló el trabajo de campo. La participación de estas profesoras enriquece la información contextual, permitiendo contar con una perspectiva del contexto laboral de la localidad en la que se inserta la docente E. La estrategia metodológica seleccionada brinda la oportunidad de construir una teoría comprensiva del objeto estudiado. Dicha teoría surge desde la propia particularidad del

caso y se construye a través de la organización conceptual de los datos entregados por los propios agentes de la actividad analizada. La conceptualización permite la creación de categorías que sirven de soporte a la investigación y a la posterior expresión lingüística de lo estudiado.

La construcción teórica que emerge del análisis de los datos es de tipo sustantiva. Es decir, da cuenta del fenómeno estudiado en un determinado lugar y se nutre de la información extraída del contexto estudiado, a la vez se contrasta desde distintas perspectivas. Estas perspectivas aluden a distintos docentes y a los contextos macro y micro que modelan la actividad de la docente E.

El procedimiento de análisis que utiliza la Teoría Fundamentada implica realizar simultáneamente procesos de codificación explícita y análisis de los datos por medio de la comparación constante de cada uno de los incidentes. Es decir, de las propiedades que conforman inicialmente un código y posteriormente un concepto, una categoría de análisis. Necesitábamos comprender la lógica del proceso de análisis, no solo aplicar una técnica. Ello implicó un lapso de tiempo considerable que finalmente dio sus frutos.

La Teoría Fundamentada divide el proceso de construcción y análisis de los datos en etapas distintas que a continuación explicamos aplicadas a nuestro estudio, aunque en estricto rigor el procedimiento de análisis no es lineal sino cíclico:

- *Codificación abierta*: en nuestro caso la del tipo *línea por línea*. Este tipo de codificación implica analizar minuciosamente los datos, frase a frase e incluso palabra a palabra. Si bien esta tarea demanda tiempo y demora el proceso, en compensación nos permite acceder al contenido directo y a una mayor cantidad de términos claves para la elaboración de códigos. Esta labor la realizamos al inicio del análisis, apoyándonos en el uso de memorándums en los que plasmábamos las palabras recogidas y, posteriormente, los primeros intentos de codificación y conceptualización de las mismas. Este recurso nos sirvió además para no perder de vista los términos originales, así como nuestras impresiones sobre lo hallado. Todo lo cual nos ayudó a definir con mayor propiedad las respectivas categorías.
- *Codificación axial*: la utilizamos una vez que contamos con los códigos emanados de los siguientes textos: entrevista a la profesora E, análisis de las sesiones de aula (grabadas), auto-confrontación de E, diálogo entre pares, entrevista a la docente formadora y grupo de discusión. Este proceso nos permitió condensar los códigos



descriptivos a través de la identificación de posibles relaciones entre las dimensiones de las propiedades de las categorías, junto a la creación de hipótesis de relación y agrupación de todas las categorías. Esas hipótesis fueron provisionales. Su finalidad fue identificar las relaciones entre las categorías. Para una mayor precisión en la organización de las categorías utilizamos esquemas organizativos que nos permitieron visualizar de forma más directa esas posibles relaciones. Contrastamos las categorías una a una y los esquemas derivados de cada texto analizado.

La codificación axial otorgó mayor consistencia a las categorías, lo que nos permitió reagrupar categorías y contar con un esquema paralelo, general y específico, de los datos analizados.

- *Codificación selectiva*: es el resultado del proceso de codificación axial. Una vez que validamos las distintas categorías y sus respectivas subcategorías tuvimos una idea aproximada de cuál podría ser la categoría central del estudio. La codificación selectiva tiene el propósito de identificar y validar la categoría central del análisis. Dicha categoría tiene un poder analítico, “lo que le otorga tal poder es la capacidad de reunir las categorías para formar un todo explicativo. Además...debe dar cuenta de una considerable variación dentro de las categorías” (Strauss y Corbin, 2002:161).

La codificación selectiva integra y refina las categorías para llegar a comprender y explicar con mayor precisión el objeto de estudio. En el presente estudio obtuvimos dos categorías centrales, las que corresponden a dos análisis con distintos objetivos. Por tanto, tenemos la categoría central correspondiente al análisis en torno a la lectura en el aula: *práctica lectora*. Por otra parte tenemos la categoría central CRS docentes, esta emerge del análisis temático en torno a las creencias que sustentan el discurso y actuación de las profesoras participantes. La decisión de dividir o realizar dos sistemas de categorías independientes obedece a que la naturaleza del análisis es distinto. Uno se refiere al análisis de la explicación sobre la actuación. El otro al de las creencias que emergen en la explicación sobre la actuación.

Ambas categorías centrales se obtuvieron una vez que contrastamos sus propiedades con la de las otras categorías y visualizamos las relaciones que permitía con las categorías de todos los textos analizados. Contar con la categoría central de cada análisis nos permitió elaborar un esbozo del esquema teórico y eliminar o adaptar

aquellas categorías que no aportaban por sí mismas mayor comprensión del tema estudiado.

- *Delimitación y escritura de la teoría*: es un proceso cíclico y continuo en el que analizamos los conceptos que evidencian ciertas conexiones. Investigamos la literatura científica sobre esos temas con el propósito de comprenderlos mejor y facilitar la creación de preguntas y posibles temas de investigación. A la vez, elaboramos el análisis de los elementos de interacción/acción macro y micro contextual que surgieron del *muestreo teórico*<sup>41</sup>. Los elementos abordados fueron extraídos de la información entregada por la profesora E sobre su práctica docente en torno a la enseñanza de la lectura desde el inicio de la investigación. Por ejemplo, en la entrevista previa a la grabación de clases comentó que “el ajuste curricular” significaba un cambio de enfoque en el programa de la asignatura de lengua, además de que debía cumplir con los “objetivos de aprendizaje”. Esos y otros elementos que mencionó, remitían a modificaciones en el sistema educativo chileno, las cuales estaban siendo implantadas en el momento del trabajo de campo. Por tanto requeríamos investigarlas y seguir sus huellas para contar con más recursos que nos ayudasen a comprender la interacción /acción de la profesora en el aula.

El análisis de las diversas conexiones de la interacción/acción de los elementos macro y micro textuales se grafica en *la matriz condicional/secuencial*. Este instrumento analítico contribuye a seleccionar, organizar y comprender la información que influye a nivel macro y micro en la actividad de la profesora E. La matriz proporciona modelos de conectividad que evidencian patrones cambiantes de condiciones, acciones/interacciones, y consecuencias.

La elaboración de la matriz nos permitió delimitar las condiciones macro y micro (nivel estructural) que afectan y conectan las acciones/interacciones de la profesora al desarrollar la lectura de textos expositivos en un aula de segundo año de enseñanza media (nivel de proceso). También contribuyó a lograr el punto de saturación teórica, pues una vez contrastadas las distintas categorías y sus propiedades, así como los elementos contextuales macro y micro que influían de forma más determinante en la

---

<sup>41</sup> *Recolección de datos guiada por los conceptos derivados de la teoría que se está construyendo y basada en el concepto de “hacer comparaciones”, cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones* (Strauss y Corbin, 2002: 219)

acción/interacción de la profesora, llegamos al punto de eliminar aquella información que no aportaba algo nuevo al proceso de análisis.

Los materiales, que formaron parte del análisis macro y micro contextual, surgieron del muestreo teórico inicial y continuo: artículos y textos que informaban sobre los cambios en política educativa chilena desde la Reforma educativa de los noventa hasta el año 2012; evaluación SIMCE; marco de la buena enseñanza docente; nuevo marco curricular del sistema educativo chileno; programa antiguo y nuevo de la asignatura; guía didáctica o libro del profesor; texto del estudiante; textos expositivos usados en el aula. También utilizamos información contenida en las notas de observación y en el diálogo sostenido con distintos docentes del centro educativo.

En cuanto al análisis del discurso, nos centramos en la identificación de la agentividad de la docente con la finalidad de resaltar aquellas situaciones en las que ella asumía una perspectiva colectiva de la acción realizada, haciendo partícipes de su propia y exclusiva acción a los estudiantes. Identificamos las modalidades de la enunciación, relevantes para nuestro estudio puesto que cualifican la acción del enunciador. Es decir, evidencian las cualidades del acto enunciativo: quién dice, cómo dice, para qué dice. En la presente investigación este análisis es reducido y se acota a algunos fragmentos discursivos de los siguientes textos: entrevista E, visionado conjunto y diálogo entre pares.

Cabe precisar que este tipo de análisis se utilizó de forma complementaria, siendo el análisis temático el que constituye el procedimiento central del estudio.

Nos parece relevante comentar que el foco central de nuestro análisis se centra en la actuación de la profesora E y en la identificación de sus creencias en torno a la enseñanza de la lectura. Al respecto, recalamos que al referirnos a *actuación* estamos refiriéndonos a las actividades que la docente E gestiona en el aula, en este caso en torno a la lectura y a las acciones que realiza para que los estudiantes por una parte desarrollen esas actividades y por otra, logren determinados aprendizajes. Nuestro punto de perspectiva se halla en el enfoque sociocultural y la teoría de la actividad, tal como se evidencia en marco teórico. Por tanto, usamos los términos actividad y acción de acuerdo a los marcos mencionados.

# Capítulo 6

---

## RESULTADOS



# Capítulo

# 6

## RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados y análisis de cada una de entrevistas y sesiones de discusión. Se ha realizado un gran esfuerzo de síntesis intentando recoger los elementos más sobresalientes de las transcripciones de cada sesión. Con el ánimo de facilitar la lectura de este capítulo, indicamos a continuación los diferentes apartados/sesiones que lo componen:

6.1 Entrevista (semiestructurada) docente E

6.2 Análisis de la 1ª sesión

6.3 Análisis de la 4ª sesión

6.4 Auto-confrontación directa

6.5 Diálogo entre pares

6.6 Entrevista a la docente formadora

6.7 Grupo de discusión (GD)



## 6.1 Entrevista (semiestructurada) docente E

### 6.1.1 Contextualización

La docente participante (en adelante E) recibió con antelación a la entrevista un guión de la misma, en el cual se presentaban las siguientes temáticas: *características del contexto escolar; cambio curricular; dificultades estudiantiles ante la lectura de textos expositivos, nivel lector estudiantil*. Por tanto, su discurso se estructura en torno a esas temáticas. E profundizó más en unas que en otras posibilitando que emergieran otros temas.

La transcripción de la entrevista fue analizada y categorizada bajo la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Para el análisis se establecieron los siguientes propósitos:

- Obtener la opinión de E sobre su práctica docente y la lectura de textos expositivos en el aula.
- Extraer sus sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) en relación con la práctica lectora de textos expositivos.

De la codificación y categorización emergieron diversas temáticas, que mediante un proceso de análisis comparativo y síntesis temática, se redujeron y organizaron en dos categorías centrales pertinentes a cada objetivo de análisis: *Práctica lectora – CRS de la docente E*.

En relación con el primer propósito de análisis, evidenciamos que la docente analiza su gestión de la práctica lectora relacionándola estrechamente con el contexto sociocultural de sus estudiantes. Esto queda de manifiesto en las categorías *Uso de textos y Factores contextuales*.

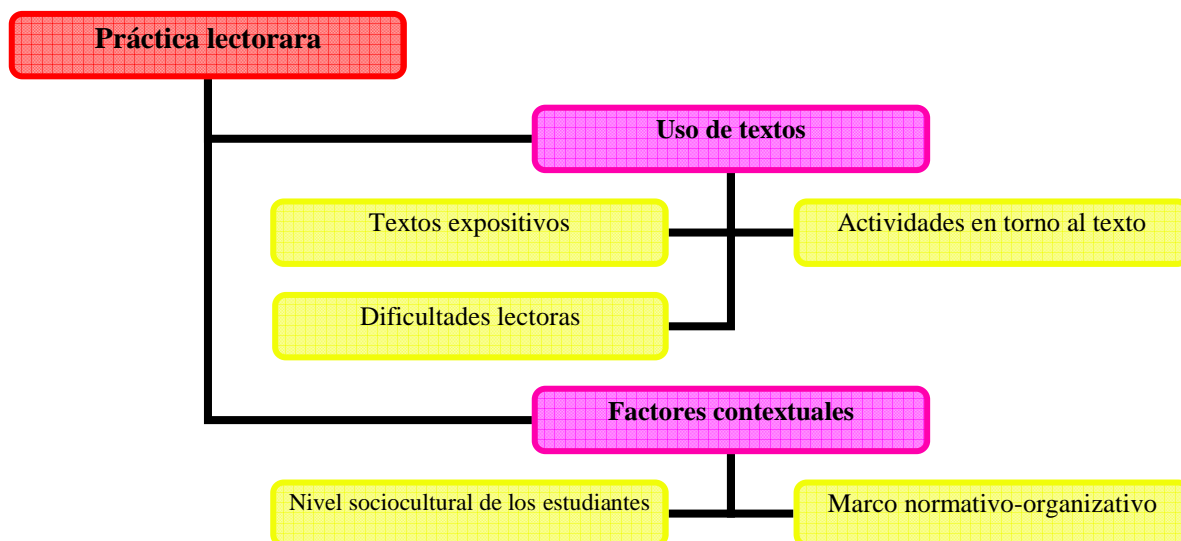
**Uso de textos** es la categoría que explica la forma en que se desarrolla la práctica lectora de textos expositivos en el aula de E, las dificultades lectoras que emergen, así como el protocolo lector que la docente establece.

La categoría **factores contextuales** se refiere a los ámbitos que influyen en la práctica lectora que gestiona la docente. Estos son el contexto sociocultural de los estudiantes; el entorno laboral de E y el marco oficial que regula la gestión docente.

A continuación, en la Figura 5 presentamos el esquema de ambas categorías.

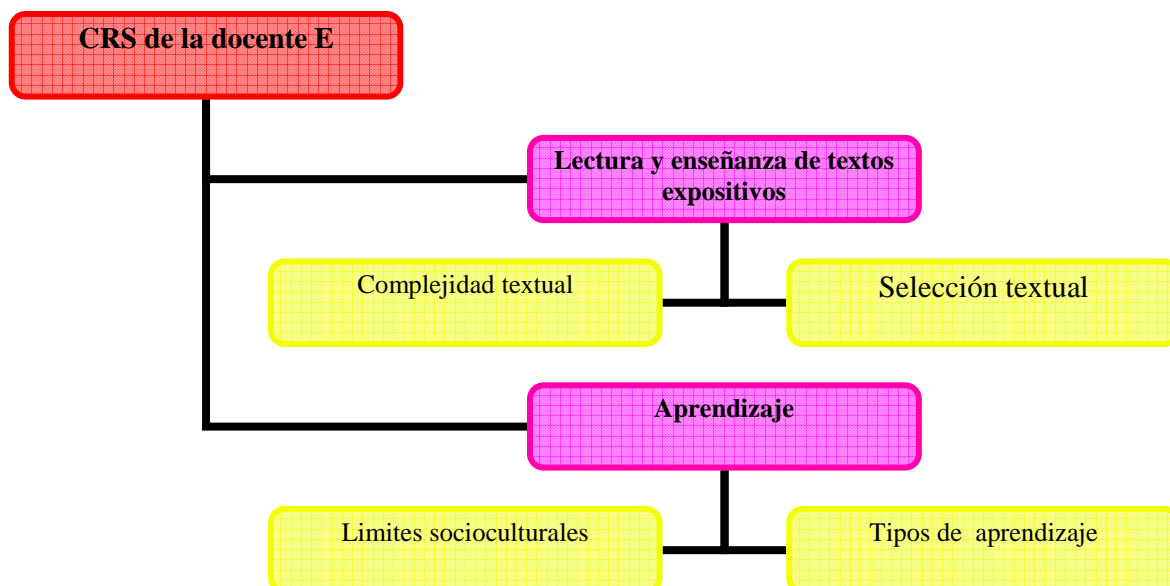


Figura 5. Esquema de categorías y subcategorías. Entrevista E



En cuanto al segundo propósito, el análisis se centra en los pasajes textuales de la entrevista donde E se refiere explícitamente a las problemáticas que surgen en su práctica pedagógica al enseñar y leer textos expositivos. Del análisis emergieron los CRS relacionados con: la representación que E tiene de la lectura y enseñanza de textos expositivos y su concepción del aprendizaje. Ambos sistemas de CRS se esquematizan en la Figura 6.

Figura 6. CRS de la docente E



## 6.1.2 Análisis

### 6.1.2.1 Uso de textos

Usar textos en el aula suele implicar: leer, comentar, resumir, extraer ideas, etc. Dichas acciones se enmarcan en la práctica lectora que parece desarrollarse en más de una asignatura y de forma especial en la de Lengua.

#### 6.1.2.1.1 Textos expositivos

De acuerdo al programa de la asignatura de Lengua, en el segundo año de enseñanza media, se enseñan textos literarios y no literarios, entre estos está el expositivo. Al ser consultada E por el tipo de textos expositivos que suele utilizar en su práctica, responde lo siguiente:

72.E: los del libro de clases son los que menos utilizo | porque me parece que no son de interés de los alumnos | creo que no toman en cuenta los intereses de los jóvenes NO SOLAMENTE DE MIS ALUMNOS | DE LOS JÓVENES | a veces los textos yo diría que son más de índole sociológico incluso basados en estudios interesantes sí | pero los chiquillos quieren información más fresca | más cercana a ellos | más cotidianas y si la idea es que conozcan el texto expositivo no tengo que traerles un texto de tanta dificultad porque eso es una frustración enorme y de frustración tengo hartos así que ¿para qué?

La docente E considera que los textos del manual son de estructura compleja y de temáticas alejadas del contexto sociocultural de sus estudiantes, por lo que no los utiliza con frecuencia. Parece concebir la lectura de textos expositivos como el modo de enseñar algún tipo de contenido. Sin embargo, no explicita qué es lo que enseña, solo dice que: *si la idea es que conozcan el texto expositivo no tengo que traerles un texto de tanta dificultad*. Interpretamos que al decir *conocer el texto expositivo* se refiere a un tipo de aprendizaje superficial de la tipología textual, puesto que no hay mención de estrategias de comprensión lectora ni de las de producción textual.

E no centra la enseñanza del texto expositivo en los textos del Manual, pero sí les da cierto uso:

72.E : ...voy tomando algunas cositas o los dejo para actividades donde ellos no se tengan que verdaderamente involucrar más en profundidad | a veces los uso para visualizar formato o usar párrafos | ESCOJO EL PÁRRAFO que me interesa y ese párrafo podemos trabajar | por lo tanto debo asumir eso y responder a eso | esa necesidad supone que yo debo estar buscando otros textos.

La docente E emplearía los textos del manual para actividades muy acotadas que no requieren niveles de comprensión superior. Al referirse al trabajo con algunos párrafos, parece aludir a la identificación de elementos inherentes al uso de textos expositivos, probablemente: vocabulario preciso; mecanismos de coherencia y de cohesión local.

Al no centrar la enseñanza del texto expositivo en los textos del manual, comenta que:

57.E: ...HE DEBIDO buscar textos más simplificados | en desmedro de esos otros textos que pueden ser buenos pero que están alejados de su posibilidades | por el momento | porque si esto lo relacionamos con el tema de los niveles que me preguntabas hace poco el nivel de los alumnos | los textos que me proponen por ejemplo estarían para trabajarlos | sacarles un buen provecho porque tienen una sintaxis complicada como explicaba | porque hacen alusiones a otras obras que no han leído los niños porque son complicadas también | no sé textos que están sobre el nivel cinco | yo no puedo hacerlo | no puedo llegar a ello | siento que hay un obstáculo ahí.

Señala que ha optado por utilizar textos expositivos de estructura y temáticas sencillas, renunciando a plantear el conflicto cognitivo inherente a los textos del manual. Estima que sus estudiantes no cuentan con las habilidades necesarias para comprender esos textos. Sugiere que progresivamente las adquirirán, aunque no explica de qué modo, ni cuándo.

Señala no estar preparada para gestionar prácticas lectoras con textos que requieren para su comprensión el dominio de habilidades lectoras superiores al nivel cinco, correspondiente al Mapa de progreso lector (MINEDUC, 2007). Interpretamos que E no cuenta con la formación disciplinaria y didáctica necesaria para desarrollar en sus estudiantes habilidades lectoras de orden superior. Sin embargo, parece creer que el problema radica en la capacidad de sus estudiantes.

Al referirse a los criterios que utiliza para seleccionar los textos expositivos, menciona:

76.E: noticias | partes de reportajes | trato de que sean temas que les interese | me someto a la pregunta ¿les gustará? ¿les interesará? porque a mí me encantó | pero a ellos ¿les gustará? ... me cuestiono porque de lo contrario haría lo que el Ministerio mandando textos que a los jóvenes en Chile no les interesa

El principal criterio de selección textual de E parece ser que las temáticas sean de interés para sus estudiantes. Antes ha dicho que los textos que selecciona son de estructura sencilla, pero no ha mencionado criterios relacionados con el uso de marcas textuales y lingüísticas inherentes al texto expositivo. No obstante, indica que en algunas ocasiones los textos seleccionados presentan alguna dificultad.

80.E: a veces los textos que he encontrado son muy extensos pero son muy interesantes | entonces he tenido que adaptar esos textos | muchas veces viene un párrafo de introducción y son ocho párrafos de desarrollo y un gran párrafo de conclusión | entonces yo trato de facilitar la cosa |

porque creo que se pueden aburrir | SUPONGO YO y tomo la decisión de hacer esas adaptaciones.

Comenta que adapta los textos extensos que presentan temáticas que ella considera atractivos para sus estudiantes. La docente E no parece plantearse que la adaptación textual pudiera limitar las posibilidades de aprendizaje de sus educandos, al no enfrentarlos a la lectura de textos de uso real.

Recapitulando, los criterios de selección textual que E dice utilizar serían: interés temático; extensión reducida y simplicidad estructural. Estos criterios han sido elaborados por ella. No plantea que los hubiese adquirido en alguna formación docente o en algún documento oficial.

#### 6.1.2.1.2 Actividades en torno al texto

E parece asociar la lectura de textos expositivos con el placer lector, aunque esa no sea precisamente la función de ese tipo de texto. A propósito de ello nos preguntamos qué tipo de actividades o tareas desarrollará con los estudiantes y qué finalidad didáctica tendrán. Parte de estas interrogantes se responden en el siguiente fragmento:

20. E: trato que las actividades sean en relación | que trabajemos textos breves | fragmentos | en realidad esto es complicado porque hay que buscarlos y que sean de manejo de ellos | las actividades están por ejemplo en el análisis | que comparen || que sinteticen sobre todo que identifiquen inmediatamente la idea central ...

Indirectamente la docente E resume sus criterios de selección al decir que requiere que los textos: *sean de manejo de ellos*. Aludiendo a lo que ya ha planteado en otros fragmentos de la entrevista: que sean breves, posean una estructura sencilla y que aborden temáticas cercanas al contexto sociocultural de sus educandos.

Las actividades que E dice plantear durante la práctica lectora son: comparación; síntesis e identificación de idea central. Además parece establecer un protocolo lector específico para el texto expositivo, como se deduce del siguiente fragmento:

20. E ... | que revisen el formato | que hagan un barrido visual de la página | como primera instancia | como un acercamiento | que miren el título | que hagan conjeturas respecto del título | que también tomen en cuenta el vocabulario | esto me complica harto.

Este protocolo lector pondría especial énfasis en la identificación de características formales del texto y en la asociación temática a través del título. En este protocolo también está presente el vocabulario, aunque la docente E no precisa de qué forma deben

abordarlo. En cambio, declara que en esa actividad surgen complicaciones que imaginamos afectarán la comprensión lectora.

La forma en que E dice gestionar las actividades en torno a la lectura nos entrega información sobre su desempeño pedagógico:

22. E: Cuando las actividades son de comparación yo les pido que ellos trabajen mucho y estoy socializando las preguntas | si yo no lo genero como un método bien estricto y no solamente como una conversación termina en desastre | cuesta focalizarlos sí cuesta focalizarlos en la actividad | entonces necesito siempre tener una pauta de trabajo con ellos | Lógicamente el uno | el dos el tres el cuatro como va ocurriendo.

Cuando habla de *actividades de comparación* parece referirse a la interacción estudiantil a través de comentarios en torno a lo leído. La docente E cuestiona la actitud de sus estudiantes, quienes tendrían dificultades para centrarse en la actividad señalada, desviándose del tema de análisis. Dice verse obligada a controlar el progreso de las actividades o preguntas, para lo cual emplea una pauta de trabajo. Dicha pauta parece contemplar los distintos ítems o actividades que la docente E espera desarrollar en la clase.

En relación con la participación estudiantil en el desarrollo de la práctica lectora, E la describe aludiendo a su propio desempeño:

24. E: Y estar atento hasta al más llamado | y a cada rato tengo que estar pidiendo la ayuda y la colaboración de cada uno de ellos porque de otra manera corro el riesgo que sean dos o tres los que estén trabajando | o estén reaccionando a la clase y los demás estén solamente siendo oyentes.

Indica que en las actividades que acompañan la lectura suele designar turnos de participación individual, aunque ella lo plantea como una solicitud de colaboración. E generaría una rutina que le otorga mayor control sobre lo que hacen los estudiantes. Deducimos que la participación de ellos se limitaría a seguir las instrucciones de la docente E. Solo podrían interactuar con el grupo-curso a través de los turnos de palabra que ella solicita.

#### 6.1.2.1.3 Dificultades lectoras

De acuerdo a lo expresado por E, leer textos expositivos en el aula evidenciaría determinadas dificultades estudiantiles:

- 16.E: últimamente hemos estado leyendo algunos textos expositivos | me he dado cuenta de que les da mucho temor el que otros les escuchen | se avergüenzan | porque ellos están conscientes de que leen mal la lectura oral en voz alta | pero por otra parte a ellos tampoco les gusta mucho porque la sienten como aburrida como que es latoso leer

(...)

18. E: cuando leen en silencio corro el riesgo de que estén simulando que leen... me dicen que bueno y después no lo hacen | entonces una de las razones por las que no enfatizo mucho esa lectura aun cuando yo sé que es muy valiosa ... corro el riesgo de que estén simulando leer.

Una de las dificultades sería que los estudiantes no leen bien en voz alta, lo que les avergonzaría. No obstante, E no plantea esa situación como una problemática que deba solucionarse. Sugiere que leen mal porque para ellos es aburrido leer.

Dice no incentivar la lectura silenciosa, aun cuando reconoce que puede ser beneficiosa para los estudiantes. Respaldar dicha decisión en que los estudiantes podrían simular que leen. Parece anteponer el control de la acción estudiantil a la posibilidad de favorecer prácticas lectoras que fomenten el desarrollo de la comprensión.

Otra dificultad lectora señalada por la docente E sería que los docentes de otras asignaturas desarrollaran prácticas lectoras en las que no se requiere superar el nivel de comprensión textual. Al respecto considera que los estudiantes:

- 32.E: ... es imposible que yo pueda relacionar que la interpretación también se puede dar en otras asignaturas que no sea lenguaje | ellos sienten que la interpretación va por el área de lenguaje solamente.

La docente E considera que el desarrollo de los distintos niveles de comprensión debería ser labor de los docentes de todas las asignaturas:

- 32.E: ... cuando a los niños se les pide extraer información explícita | estamos bien e inferir alguna información a partir de información explícita | también | pero cuando empezamos ya con el tema de la inferencia | de interpretar | NO ES QUE NO SEPAN INTERPRETAR ¡NO! | O sea pudieran tener olvidada | escondida | no sé | esa habilidad y como no hay una política | o una costumbre | un hábito en todas las áreas de potenciar la interpretación | pero A TRAVÉS DE UN EJERCICIO MODELADO POR EL PROFESOR | entonces sigue estando allí como un mito. |

Identifica las dificultades que genera en los estudiantes el paso de un nivel de comprensión a otro y estima que esa dificultad se remediaría si los docentes de las otras asignaturas se involucraran en la enseñanza modelada de cada habilidad lectora, especialmente las de inferencia e interpretación.

La profesora parece identificarse con la dificultad lectora de sus estudiantes, ya que dice: *estamos bien*, para señalar el tipo de acción lectora que los estudiantes resuelven adecuadamente. Luego dice: *empezamos con problemas*, al referirse al uso de la inferencia o interpretación. En ambos casos conjuga el verbo utilizando la primera

persona plural, pero no menciona ninguna acción didáctica que haya emprendido o considere emprender para enfrentar dicha dificultad.

La dificultad para desarrollar los distintos niveles de comprensión lectora es generalizada en el sistema educativo chileno, razón por la cual el MINEDUC el año 2007 elaboró un documento de apoyo al docente de Lengua (Mapa de progreso lector. MINEDUC, 2007). Este contempla siete niveles lectores, en los que se presentan las distintas habilidades lectoras que progresivamente deberían adquirir los estudiantes para lograr la competencia lectora. Se estima que los estudiantes de segundo año medio tendrían que estar idealmente en el nivel cinco. Consultada por este tema, la docente E señala que:

26.E: Yo estimo que estaríamos solamente dentro del tercer o cuarto nivel | más tercero | aun cuando hay ciertos puntos | ciertas habilidades del cuarto nivel que los niños acceden pero no en grupo sino que en forma individual

(...)

28.E: ... yo tengo alumnos muy destacados en eso | muy destacados \ pero son los menos | otros que han desarrollado bastante ciertas habilidades en desmedro de otras | que incluso están dentro del mismo nivel y eso me llama poderosamente la atención | todavía no sé cómo trabajarlo exitosamente

E indica que el nivel lector en el que se encuentran sus estudiantes es bajo y heterogéneo. Sin embargo, no dice que haya abordado esa problemática o que tenga previsto intervenir para modificar la situación. Por el contrario, declara que no sabe cómo trabajar adecuadamente el desarrollo de las habilidades contenidas en el mapa de progreso lector.

Al consultar el Mapa de progreso lector (ver Anexos) encontramos, además de la explicación de cada nivel lector, lo siguiente: criterios de desempeño aplicados a cada nivel; ejemplos de tareas desarrolladas por estudiantes en las que se evidencian los distintos niveles; también ejemplos de actividades para cada nivel lector, con el guión docente de las mismas.

Interpretamos que la dificultad de E para apropiarse de la propuesta del mapa de progreso lector se podría explicar por la falta de formación al respecto y probablemente por un tipo de resistencia al cambio

Otro elemento identificado por la docente E como un obstáculo para la comprensión lectora de sus estudiantes, es el restringido dominio léxico de los mismos :

42.E:... lamentablemente los chiquillos en otros niveles en que se tratan temas de mayor envergadura manejan un vocabulario muy restringido.| se me complica hartito porque tengo que buscar textos que sean medianamente dificultosos y que también tengan unas palabras | que no sean demasiado lejanas de su posible realidad | palabras que ellos puedan incluso usar en algún momento | un

vocabulario que les pueda ser útil | TIENEN QUE USARLA YA | si la usan luego se van apropiar de la palabra | si no | no

Comenta que en cursos superiores debe seleccionar textos de estructura más compleja. Labor complicada porque a la vez esos textos tienen que utilizar un vocabulario cercano al de sus estudiantes, el cual es muy básico.

Notamos cierta contradicción pedagógica en la gestión de E, puesto que ante el déficit léxico de sus educandos no señala estrategias, ni recursos didácticos al respecto. Solo dice seleccionar textos que no presenten vocabulario complejo. Considera que de esa forma los estudiantes se apropiarán del vocabulario que con mayor probabilidad utilizarán en su medio social.

La docente E parece representarse la práctica lectora de textos expositivos como una actividad limitada al contexto sociocultural de sus estudiantes, ante la cual no cabe acción didáctica que plantee retos cognitivos.

Al ser consultada por las dificultades lectoras que los estudiantes pudieran enfrentar con otro tipo de textos, menciona la práctica lectora con textos literarios no fragmentados:

30.E: ... bueno la idea de la lectura domiciliaria es que ellos se puedan apropiar no solamente a través de lo que trabajamos en clases | porque a veces en clases trabajamos fragmentos | ellos tienen la posibilidad en la casa de leer el libro completo | que les sirve además para ampliar sus horizontes de lectura ...

La lectura domiciliaria permitiría a los estudiantes leer cabalmente los textos literarios, puesto que en el aula solo leen fragmentos. Sin embargo, el objetivo didáctico de esa práctica parece ser más ambicioso, según indica E: *que ellos se puedan apropiar... y ampliar sus horizontes de lectura...* Parece referirse a profundizar en la comprensión lectora, junto a conocer distintos autores y estilos. No obstante, la docente E comenta que:

30.E: ...cuando hago las pruebas de la lectura domiciliaria | me doy cuenta de un detalle pero en la clase lo confirmo | INCREIBLEMENTE MÁS QUE EN LA PRUEBA | es en las clases donde me doy cuenta cuáles son sus problemas de comprensión lectora.

Durante las clases de apoyo a la lectura domiciliaría (textos literarios) se evidenciarían dificultades lectoras que la docente E dice no haber detectado plenamente en las evaluaciones de lectura. Su reflexión nos sugiere los siguientes aspectos sobre la práctica lectora establecida en el aula:

- De la experiencia de lectura personal y auténtica fuera del aula emergerían dificultades en los distintos niveles de comprensión.



- La docente E identificaría, en las clases de apoyo a la lectura domiciliaria, los problemas de comprensión que no tienen cabida en el protocolo de lectura que ella ha establecido en el aula.
- Los exámenes elaborados por la docente E para controlar la lectura domiciliaria no evaluarían niveles de comprensión que sitúen al sujeto lector en la construcción e interpretación de significados.

### *6.1.2.2 Factores contextuales*

Las condiciones del contexto modelarían o situarían la práctica lectora. El contexto es el espacio social que involucra a personas, lo que éstas hacen, cuándo, dónde y por qué lo hacen (Erickson y Schutz, 2002). En la práctica lectora de los estudiantes de E coexisten diversos factores contextuales que sitúan esa práctica, que abordaremos a continuación.

#### 6.1.2.2.1 Nivel sociocultural de los estudiantes

La docente E parece relacionar el contexto sociocultural de sus estudiantes con el tipo de práctica lectora que ella puede desarrollar en el aula

64.E: ... que los niños vengán de sectores vulnerables es decisivo | yo creo que es una vulnerabilidad estrictamente social | es una negación a recibir una educación más completa | SI LA FAMILIA no valora este tipo de aprendizaje y son ellos los que promueven estas conductas | el esfuerzo tiene que ser el triple | ... yo veo que una familia no tiene libros en su casa | no tiene revistas | no sé si comprarán el diario | pero tampoco leen el diario en Internet | y tienen Internet | yo me siento un poquito sola ... los alumnos que me declaran que en su casa sus padres leen | ¡son escasos || hay padres con bajita escolaridad | hay padres incluso analfabetos ...

La procedencia sociocultural de los estudiantes, así como la actitud de muchas familias ante la lectura son descritas por la profesora como elementos que afectan la práctica lectora en el aula y generan mayor esfuerzo de su parte. No obstante, ella confía en lograr un cambio de actitud en sus estudiantes:

70.E: ... yo siento que de alguna manera las instituciones gubernamentales al enviar recursos creen que esa es la solución | es más dinero y punto | NOSOTROS SABEMOS PERFECTAMENTE QUE LO QUE HAY QUE HACER DE VERDAD es interesar a los chiquillos por leer | mostrarles a los niños a nivel personal | yo lo hago mucho | mostrarles a través del ejemplo personal o a través de otros alumnos hasta que punto es un tremendo motor para la familia | entonces ESO TAMBIÉN PARA MÍ ES UN MOTOR PORQUE ME DA FUERZA | o sea nuevamente busco | pienso hice mal esa clase porque el texto que les traje y lo hago distinto | socializado | se puede hacer con formatos distintos para ver si ellos llegan a descubrir el amor por la lectura.

Ante el problema de desmotivación lectora de los estudiantes, la docente E no está de acuerdo con la asignación de recursos que hace el MINEDUC. Considera que son los docentes quienes realmente conocen la solución. Esta implicaría que ellos mostraran con su propio ejemplo y con el de otros estudiantes, lo trascendente que puede ser para la propia familia el desarrollo de la competencia lectora de sus hijos.

Deducimos que E se refiere al progreso económico y social que alguien puede alcanzar si desarrolla la competencia lectora y continua estudiando hasta obtener una profesión. Por otra parte, indica que para ella los obstáculos de la práctica lectora la impulsan a cuestionar su propia práctica docente y a esforzarse por lograr que sus estudiantes desarrollen una mejor comprensión y, sobre todo, que disfruten de la lectura.

La docente E define su práctica profesional desde el contexto sociocultural de sus estudiantes.

62.E: Bueno si yo estoy enseñando y yo no pienso en ti a la hora de enseñarte | entonces el perjuicio es total porque es así | yo me tengo que fijar en ti | me tengo que preocupar de cómo aprendes tú | de cuánto tiempo te toma | de cuánto tiempo te demoras en aprender | no de cuánto se toma en aprender en plena urbe del centro de Santiago que en el colegio X donde sus padres TIENEN | SON RECURSOS QUE FORMAN PARTE DE LA FAMILIA | SON CULTURALES | no te puedo poner al mismo nivel

La tarea docente implicaría para E la comprensión del contexto sociocultural de los estudiantes, además del conocimiento de sus estilos y ritmos de aprendizaje. Desde esta práctica situada la docente E parece concebir la aplicación de estrategias y recursos didácticos acordes a las necesidades e intereses de sus educandos.

#### 6.1.2.2.2 Marco normativo-organizativo

El ámbito laboral de la docente E corresponde a un establecimiento municipal (público) que gestiona recursos limitados. Este tipo de institución no cuenta con personal especializado que se encargue de identificar problemáticas de aprendizaje estudiantil y a la vez oriente a los docentes para enfrentar esas problemáticas. Cuentan con un jefe de estudios que es profesor, que en teoría estaría encargado de apoyar el trabajo de los docentes. Sin embargo en la práctica cumple un papel administrativo.

Consultada por el tipo de apoyo que recibe ante las dificultades que puedan surgir en su práctica pedagógica, comenta que:

50.E: a ver | si la solución es bueno | ustedes vean cómo ... esa es toda la solución | la solución es YO TE APOYO | VE TÚ COMO LO PUEDES HACER

E manifiesta que no cuenta con apoyo institucional ante las diversas problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo dice haber buscado otra forma de analizar y mejorar su práctica profesional.

47.I: ...= [E] Bueno | nosotros tenemos un pequeño departamento de lenguaje | pequeño porque somos tres colegas y de las tres trabajamos dos | y entre las dos intercambiamos opiniones | intentamos establecer las causales | el porqué | qué está pasando y tratamos también de buscar otros recursos | variar la metodología | siempre estamos modificando cosas | empezamos de una manera | nos proponemos de esa manera | pero vemos que al cabo de un tiempo ya no resulta y no seguimos haciéndolo si no va= ...

Dice haber establecido, junto a otra colega, una dinámica de trabajo que les permite cuestionar sus respectivas prácticas pedagógicas e implementar metodologías y recursos didácticos que puedan ser más efectivos. No obstante, este trabajo entre pares no logra cubrir todas las necesidades de desarrollo profesional.

52.E: ... jamás hasta ahora que tú has estado observando mis clases y eso | nunca ha ido nadie a observar mis clases | y no será porque mis clases yo las haga perfectas | obviamente como todos los profesionales tenemos debilidades | de hecho | pero es que si yo detecto una debilidad en ti | yo tengo que en mi calidad de superior | yo también tengo que generar los mecanismos para que eso se solucione.

54.E: ... me equivoco y cuando | LO NOTO PORQUE ME DOY CUENTA | a veces lamentablemente ya ha pasado el tiempo y ni siquiera puedo corregir | porque los alumnos ya no están por ejemplo | o ya pasó un tiempo tan considerable que no puedo volver atrás | lamentablemente.

Cuestiona la gestión del equipo directivo del Liceo X, ya que no supervisa las prácticas docentes, ni buscan medios para solucionar problemas pedagógicos que ya conocen. A la vez critica parte de su práctica profesional, dejando de manifiesto que requiere acompañamiento o asesoramiento de sus superiores para mejorarla.

Consultada sobre su impresión ante el nuevo programa de Lengua que el MINEDUC ha puesto en marcha, comenta que:

53.E: Lo que pasa es que el ajuste curricular está enfocado en el desarrollo de habilidades y eso está bien | todas las competencias | comprensión lectora | está muy bien pero YO SIENTO que la forma en que se está trabajando es una forma muy ideal | siento que no se puede trabajar en todos los niveles ni en todos los sectores | por ejemplo un análisis | a veces me toma toda una clase el que los niñitos lean | busquen palabras | acordemos vocabulario | comentemos para motivarlos | para relacionar algo más con sus experiencias | muchas veces tengo que volver al marco teórico de narrativa | drama | etcétera | se supone que yo en dos horas de clases debía haber llegado a concluir un análisis | ESO YO NO LO PUEDO HACER

Parece estar de acuerdo con el nuevo enfoque del programa, pero plantea que este se encontraría en un plano ideal, al que en su práctica pedagógica no puede acceder. Alude a que los contextos estudiantiles son distintos, y como en su caso, existen contextos en los que el nivel de competencias de los estudiantes es muy básico. Considera que en esos

contextos no se puede aplicar el nuevo programa, por lo menos no al ritmo y tiempo que este estipula.

Consultada por las dificultades que implica aplicar dicho programa, responde que:

51.E: Bueno | yo intenté hacerlo | todavía estoy intentándolo! | este año es de puesta en marcha oficial del ajuste curricular | pero he tenido muchas dificultades | de hecho estoy atrasada | y he tratado de trabajar minuciosamente | pero no es tan fácil | además piden que instalemos en los chiquillos habilidades | de un día para otro! | en dos meses! | ANALIZAR | ESCRIBIR | PLANIFICAR | EXPONER | ¡TODO! | en niños que tienen problemas de aprendizaje | de vocabulario y serias dificultades de comprensión

La docente E no prevé lograr la cobertura del nuevo programa. No cumplir con esa exigencia parece afectarle bastante. Indica que el programa exige desarrollar, en tiempo breve, habilidades del lenguaje que son complejas. Alude a que sus estudiantes cuentan con un nivel de competencias muy básico que le impide avanzar.

Menciona los problemas que afectarían a sus estudiantes y por ende a su práctica docente, estos serían de: *aprendizaje* -que no detalla-; *vocabulario* y *comprensión lectora*. Interpretamos que estas problemáticas existían antes del nuevo programa pero su aplicación, o intento, los visibiliza provocando cierto nivel de angustia en la docente E.

A propósito de la puesta en marcha del nuevo programa de Lengua, E podría ser supervisada por funcionarios del MINEDUC. Ese tipo de supervisión no lleva calificación, pero el MINEDUC no había informado claramente sobre su repercusión en la carrera docente. Al respecto E comenta que:

56.E: ... hace un tiempo atrás nos dijeron que vendrían a supervisar las clases | pero todo se tradujo en avisos de los avisos | NADIE REACCIONA BIEN ANTE LA AMAMENAZA | no es formativo | por lo tanto en la mayoría genera rechazo | yo estoy dispuesta | pero quisiera que la persona que acompaña también me dijera | mira estás mal en esto | tienes que corregir | esto lo estás haciendo mal | pero que me acompañe | eso significa que me tiene que brindar UNA CONTINUIDAD | no decirme | ya chao ve cómo lo pasas tú | sino que tiempo después me diga ¿a ver cómo vas ahora? | ir evaluando | así como nosotros monitoreamos a los alumnos | también debería haber una especie de monitoreo | pero eso no se hace.

E señala que los avisos de inminentes supervisiones que no se concretan son vividos como una amenaza por los docentes. Ella dice estar dispuesta a ser supervisada, pero le gustaría que eso se tradujera en un acompañamiento docente que le permitiera percatarse de sus errores y mejorarlos progresivamente. Sin embargo, acota que ese tipo de monitoreo no se practica.

Por otra parte, el Sistema Educativo chileno evalúa cada cuatro años a los docentes del sistema municipal (público). En el caso de E, ha sido evaluada en años anteriores y ha

obtenido la máxima calificación. Consultada sobre su opinión ante la evaluación docente, responde que:

58.E: es inevitable que los profesores nos pongamos nerviosos si hay alguien en nuestras salas | pero si yo sé que no es para determinar cuán mal profesor soy y entonces deshacerse de mí | sino porque se puede mejorar | POR SUPUESTO QUE QUIERO | es muy frustrante cuando uno termina el año escolar o el semestre | y tú sientes que tus alumnos no aprendieron | es frustrante | por tanto yo quiero dejar de lado esa frustración.

Indirectamente manifiesta no estar de acuerdo con las condiciones en las que se evalúa a los docentes. Expresa que querría evaluarse si esto implicara un proceso formativo que contribuyera a mejorar su práctica docente. Suponemos que además el escenario pedagógico que plantea el nuevo programa, resultará amenazante para ella.

### ***6.1.3 Síntesis Práctica Lectora***

El discurso de la docente E sobre la práctica lectora en el aula se puede sintetizar en las siguientes ideas:

- a) Su gestión de la práctica lectora y enseñanza de textos expositivos evita generar retos cognitivos, lo que racionaliza como una forma de no causar mayor frustración a los educandos.
- b) Considera que los textos expositivos apropiados para la práctica lectora en el aula, deben presentar un nivel de comprensión congruente con el nivel sociocultural de sus estudiantes. Utiliza los siguientes criterios para seleccionarlos: temáticas que considera interesantes y apropiadas al nivel sociocultural de sus estudiantes; extensión breve; simplicidad estructural y vocabulario sencillo.
- c) Identifica las siguientes dificultades lectoras en sus estudiantes: desmotivación lectora; vocabulario restringido; comprensión lectora limitada al nivel textual.
- d) En relación con las actividades en torno a la lectura, parece haber desarrollado un protocolo lector que pone énfasis en la identificación de características del texto y en el desarrollo de habilidades de comprensión textual. Ese protocolo requiere de una pauta de trabajo mediante la cual dirige el desarrollo y corrección de los distintos ítems.

- e) Los factores contextuales que determinarían su gestión de la práctica lectora, serían: el contexto sociocultural de los estudiantes y el marco normativo-organizacional (MINEDUC- Liceo X). En este ámbito se incluye la relación que se establece desde las instituciones del sistema educativo con la práctica docente, tanto a nivel micro como macro contextual. Es decir, de exigencia sin acompañamiento ni formación continua pertinente a las necesidades formativas docentes. Así como la percepción que la docente E tiene sobre las expectativas inalcanzables que plantea el sistema educativo nacional sobre su desempeño, específicamente el logro de determinados aprendizajes estudiantiles.
- f) Realiza un diagnóstico contextual que sugiere su identificación con la práctica pedagógica situada. Sin embargo, no parece tener como meta didáctica el logro de aprendizajes significativos que se relacionen con la comprensión lectora.

#### **6.1.4 Sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E**

El análisis en profundidad de la entrevista nos permitió acceder al sistema de Creencias, Representaciones y Saberes de la docente E. Dichos CRS emergen en relación con dos temáticas. Una es la **lectura y enseñanza del texto expositivo**. La otra es la **representación del aprendizaje**.

##### *6.1.4.1 Lectura y enseñanza de textos expositivos*

Leer en la asignatura de Lengua implica utilizar textos literarios y no literarios. Al respecto E manifiesta tener mayor facilidad para desarrollar la práctica lectora de textos literarios, en especial los narrativos:

34.E: ... se sienten identificados con las historias | es más fácil conectar esas historias | esas secuencias de acontecimientos con sucesos que les pudiera haber acontecido a ellos | porque lo vieron en la tele o que supieron | los conectan con sus vidas

(...)

38: I ...[E]=primero porque cuando vamos a leer textos narrativos o literarios en general | les hablo de los personaje /son seres humanos | son personas que sufren | que mueren, que lloran | puedes ser tú | yo | es decir | los conecto porque en el fondo la literatura es virtualidad | PODRÍA SER pudo haber sido | podría llegar a ser | de esa manera quisiera yo encantarlos=

La docente E indica que los estudiantes demuestran más facilidad para comprender textos o secuencias narrativas y lo atribuye a que las relacionan con experiencias cercanas.

También parece contribuir a esa comprensión su intento por transmitirles la Literatura como una experiencia de vida que ellos pueden imaginar e identificar. Sin embargo, al referirse a la práctica lectora de textos expositivos, indica que es:

40.E: en el caso de los textos no literarios | ahí me complico bastante porque mis intereses están bastante lejanos a los posibles intereses de los alumnos | ¿en qué punto yo me relaciono con eso? los textos informativos aquellos que dan cuenta que informan acerca de sucesos novedosos | a mí me gusta ese tipo de texto expositivo | aquellos que nos informan sobre realidades desconocidas | sobre inventos | sobre sucesos misteriosos y he tratado de conectar porque creo que en eso puedo aportar

42.E: es que ellos son curiosos | entonces siempre van a estar con la actitud a ver qué dice qué me traen de qué trata esto | ese es el punto de partida lo que tengo que ir construyendo | lo que tengo que hacer yo | pero sí | en el punto de partida hay una curiosidad y les interesa saber cosas | yo creo que sí quieren informarse...

Califica de complicado su trabajo con textos no literarios, porque sus intereses son muy distantes de los de sus estudiantes. No obstante, ha encontrado un elemento de conexión entre ella y sus estudiantes, este sería el interés por la información relativa a sucesos extraños, misteriosos y desconocidos. La dificultad antes mencionada quedaría aparentemente reducida. Sin embargo surgen otras complicaciones:

76.E: noticias | partes de reportajes | trato de que sean temas que les interese | me someto a la pregunta ¿les gustará? ¿Les interesará? porque a mí me encantó | pero a ellos ¿les gustará? | incluso pienso en los jóvenes que me rodean en mi familia | me cuestiono porque de lo contrario haría lo que el ministerio | mandando textos que a los jóvenes en Chile no les interesa

Se cuestiona la temática lectora apropiada para sus estudiantes. Parece creer que lo fundamental de la enseñanza y lectura de textos expositivos es contar con textos “atractivos por su temática”. Probablemente con ello pretenda mantener la atención lectora de los estudiantes, pero aun cuando encuentra textos “atractivos”, emerge otra dificultad:

42.E:... lamentablemente los chiquillos en otros niveles en que se tratan temas de mayor envergadura manejan un vocabulario muy restringido | se me complica harto porque tengo que buscar textos que sean medianamente dificultosos y que también tengan unas palabras | que no sean demasiado lejanas de su posible realidad...

Algunos textos pueden ser “atractivos” para sus estudiantes, pero presentan estructuras textuales y vocabulario que no encajan en la representación que ella tiene del nivel de dificultad que ellos pueden enfrentar. Por tanto, los descarta o los adapta a su representación, como deja de manifiesto en el siguiente pasaje:

80.E: a veces los textos que he encontrado son muy extensos pero son muy interesantes | entonces yo de pronto he tenido que intervenir | adaptar esos textos | muchas veces viene un párrafo de introducción y son ocho párrafos de desarrollo y un gran párrafo de conclusión | entonces yo trato de facilitar la cosa | porque si yo me propongo extenso | en primera instancia creo yo que a veces se pueden aburrir ...

Otra complicación que la docente E identifica en la enseñanza y lectura del texto expositivo es el nivel sociocultural de las temáticas abordadas en los textos:

57.E: ... un texto que definitivamente no está al nivel de los chiquillos aun cuando es literario | que se relaciona con temáticas filosóficas | personajes que hablan del existencialismo pero con un lenguaje muy elevado | entonces | yo no puedo trabajar con un texto que sugiere que los niños conozcan el mundo interior de un personaje si ni siquiera ellos han hecho una retrospectiva | Tengo | HE DEBIDO buscar textos más simplificados | en desmedro de esos otros textos que pueden ser buenos pero que están alejados de sus posibilidades | por el momento ...

(...)

72.E:... si la idea es que conozcan el texto expositivo no tengo que traerles un texto de tanta dificultad porque eso es una frustración enorme y de frustración tengo hartito | así que ¿para qué?...

Esta última dificultad aludida por E, parece ser la creencia que guía su práctica docente, las otras dificultades serían la consecuencia de esta. La docente se representaría la práctica lectora de textos expositivos en directa relación con el nivel sociocultural de los estudiantes. Los textos que abordan temáticas complejas, es decir, que se alejan del nivel sociocultural de sus estudiantes, son descartados de esa práctica.

La lectura de textos expositivos es concebida por E como un recurso didáctico para enseñar determinados contenidos “*conocer ese tipo de texto*”. Interpretamos que para ella “conocer” implica, identificar las características formales (superficiales) del texto. El objetivo de aprendizaje sería lograr un conocimiento declarativo sobre el texto expositivo.

#### 6.1.4.2 Representación del aprendizaje

##### 6.1.4.2.1 El aprendizaje está limitado por el contexto sociocultural

Del análisis de la entrevista de E no emergen CRS que nos sugieran que en su práctica pedagógica aborda el desarrollo de habilidades o competencias del lenguaje. Probablemente esto se deba a que considera que las habilidades son inherentes, como se infiere del siguiente comentario:

32.E: ...cuando empezamos ya con el tema de la inferencia | de interpretar | NO ES QUE NO SEPAN INTERPRETAR ¡NO! | o sea pudieran tener olvidada | escondida | no sé | esa habilidad y como no hay una política | o una costumbre | un hábito en todas las áreas de potenciar la interpretación ...entonces sigue estando allí como un mito.|

Del comentario se desprende que la docente E externaliza la responsabilidad del desarrollo de la competencia lectora en los otros docentes. No cuestiona su práctica pedagógica al respecto. Para ella las habilidades serían latentes, requerirían de modelos



adecuados y de una mayor normalización de los hábitos lectores en el entorno escolar y como se deduce del siguiente fragmento, también del entorno extraescolar:

62.E: Bueno si yo estoy enseñando y yo no pienso en ti a la hora de enseñarte | entonces el perjuicio es total porque es así | yo me tengo que fijar en ti | me tengo que preocupar de cómo aprendes tú | de cuánto tiempo te toma | de cuánto tiempo te demoras en aprender | no de cuánto se toma en aprender en plena urbe del centro de Santiago que en el colegio X donde sus padres TIENEN | SON RECURSOS QUE FORMAN PARTE DE LA FAMILIA | SON CULTURALES | no te puedo poner al mismo nivel

Así, su concepción del nivel de desarrollo lector parece estar ligado al nivel sociocultural del estudiante. Los jóvenes de procedencia sociocultural media y alta tendrían un mejor desarrollo de las habilidades lectoras, producto de su entorno familiar, escolar y social. En cambio, los estudiantes que proceden de entornos socioculturales vulnerables tendrían un menor nivel lector al pertenecer a un medio culturalmente limitado.

#### 6.1.4.2.2 Tipos de aprendizajes

Parece dudar de que los estudiantes sean capaces de autorregular su participación en el aula, por ende tampoco estarían preparados para regular sus aprendizajes.

18. E: cuando leen en silencio corro el riesgo de que estén simulando que leen pero no lo hacen | a ver porque no son irrespetuosos | bueno algunos sí | pero en general no lo son | de decir no quiero leer y no quiero leer | pero sí me dicen que bueno y después no lo hacen...

Del comentario de E se vislumbra una representación del aprendizaje estudiantil como una actividad ligada al estilo pedagógico directivo. Los estudiantes no serían capaces de desarrollar las actividades encomendadas si no fueran supervisados constantemente, o no se tomaran medidas que impidiesen la distracción, tal como se desprende del siguiente fragmento:

22.E: ...yo les pido que ellos trabajen mucho y estoy socializando las preguntas | si yo no lo genero como un método bien estricto y no solamente como una conversación termina en desastre | cuesta focalizarlos en la actividad ...

Bajo la concepción de la docente E no cabría la posibilidad de que los estudiantes trabajen entre pares o en grupo y de esa forma gestionar la construcción de aprendizajes. O siquiera desarrollar actividades que después ella pudiese corregir. Por el contrario, parece desconfiar incluso cuando están callados:

24. E: Y estar atento hasta al más callado | y a cada rato tengo que estar pidiendo la colaboración de cada uno de ellos porque de otra manera corro el riesgo que sean dos o tres los que estén trabajando | o estén reaccionando a la clase y los demás estén solamente siendo oyentes.

Aun cuando se plantea la posibilidad de que sean pocos los estudiantes que están desarrollando las actividades, no cuestiona su metodología. Considera que la mejor

opción es que ella les indique quién, cuándo y cómo actuar. Parece priorizar el control disciplinario en desmedro de interacciones estudiantiles (entre pares o grupales) en las que ellos pudieran asumir el control de sus actos.

Esta representación del rol o interacción estudiantil parece coherente con la representación que tiene de las dificultades cognitivas que ellos pueden enfrentar y del tipo de aprendizajes que son capaces de desarrollar.

#### *6.1.4.3 Síntesis del sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E*

Del discurso docente **en torno a la práctica lectora y enseñanza del texto expositivo**, se desprenden los siguientes **sistemas de CRS** :

- a) La práctica lectora y enseñanza de textos expositivos es más compleja que la de los textos narrativos. La secuencia narrativa sería más cercana a los estudiantes, puesto que les permite identificar y contrastar vivencias.
- b) Los textos utilizados en el aula deben adaptarse al contexto sociocultural y al nivel de competencia lectora de los estudiantes, con el objetivo de no generarles conflictos cognitivos.

En cuanto a la representación que tiene sobre el **aprendizaje**, los **CRS** serían:

- a) El desarrollo del aprendizaje está condicionado por el entorno sociocultural.
- b) Los estudiantes no están preparados para autorregular su aprendizaje ni para desarrollar actividades entre pares. Necesitan el control permanente del docente, de lo contrario la clase se convertiría en un caos.



## 6.2 Análisis de la 1ª sesión

La 1ª sesión es el nombre que le asignamos a parte de una clase de dos horas pedagógicas (90 minutos) que tuvo distintos objetivos de aprendizaje. En la primera hora de clases no grabamos, aplicamos el protocolo de observación en aula. Analizamos principalmente el estilo pedagógico de la profesora E. En cambio, sí grabamos la segunda parte de la clase en la cual se daba inicio a la unidad didáctica del texto expositivo.

El objetivo inicial de la grabación era familiarizar a profesora y estudiantes con la grabación de clases. Por ello, solo grabaríamos cuando la docente E lo solicitara. Transcurridos tres minutos de la segunda parte de la clase, E nos indicó que podíamos grabar. La sesión, en palabras suyas, tenía por finalidad *introducir a los estudiantes en la enseñanza del discurso expositivo*. A continuación la describimos sucintamente, comenzando por el fragmento que no fue grabado.

La docente E inicia la clase indicando que ésta sería la introducción a la unidad del discurso expositivo. Explica el objetivo de la sesión, seguidamente indica a los estudiantes que deben copiar y desarrollar las actividades escritas en la pizarra. Ellos no parecen interesados en hacerlo. Ante esta actitud, la docente comunica que les ayudará a desarrollar la primera parte de las actividades que consiste en clasificar en literarios o no literarios a determinados textos del manual de la asignatura.

Comienza la revisión oral y colectiva del primer texto. Solicita a los estudiantes que observen el texto, sobre todo el título y su aspecto. Espera un minuto y pregunta al grupo-curso ¿Qué tipo de texto es el leído? Los estudiantes contestan, pero ella les corrige y comunica la respuesta correcta. Continúa preguntando a distintos estudiantes por la primera actividad (revisión del texto) y parte del segundo.

La grabación comienza desde la segunda actividad, que consistía en responder por escrito cuatro preguntas. Observamos a la profesora corregir de forma oral y colectiva la clasificación de dos textos del listado, así como la primera pregunta de la segunda actividad. Indica a los estudiantes que respondan sin su ayuda las preguntas restantes.

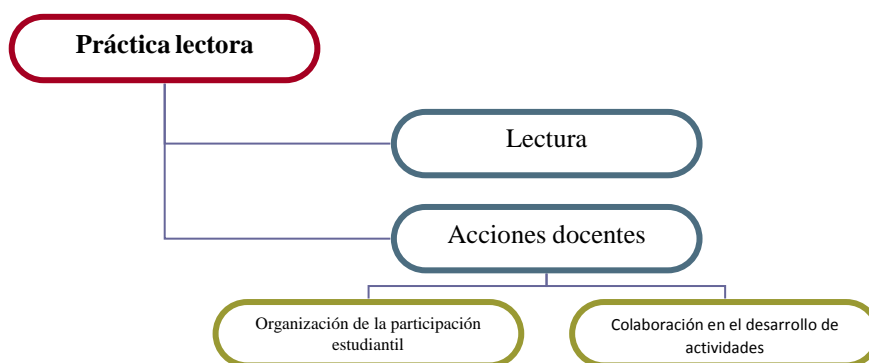
Mientras los estudiantes trabajan en parejas, la docente supervisa cada una de las cuatro filas de la sala de clases, aclarando dudas especialmente sobre las instrucciones.

Transcurridos 27 minutos desde el inicio de las actividades la profesora comienza la corrección oral y colectiva de las preguntas correspondientes a la segunda actividad. Ésta se inicia de forma lenta y desanimada, pero se torna dinámica y participativa a través de la interacción promovida por la docente E. Dirige el proceso de corrección de las respuestas y también las complementa, además dicta una conclusión de la sesión. Finalmente revisa que los estudiantes hayan desarrollado las actividades en el cuaderno, luego timbra<sup>42</sup> el cuaderno si están todas las actividades realizadas. La transcripción de esta sesión fue analizada y categorizada bajo la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Este análisis tuvo por objetivo conocer y comprender la forma en que la profesora E desarrolla la lectura de textos expositivos en el aula. De la codificación y categorización emergieron diversas temáticas que mediante un proceso de análisis comparativo y de síntesis se redujeron y organizaron en torno a la categoría central **Práctica lectora**, de la cual emergen dos categorías:

- a) Una es la **Lectura**, se refiere a la forma en que se lee en la sesión, a su finalidad y al tipo de textos utilizados. También incluye las actividades realizadas en torno a la lectura.
- b) Otra es **Acciones docentes**, se refiere al desempeño de E, es decir, lo que hace en el aula para dirigir y apoyar el desarrollo, la comprensión y corrección de las actividades en torno a la lectura de textos.

En la Figura 7 presentamos un esquema de la categoría Práctica lectora.

**Figura 7.** Esquema de la macro-categoría Práctica lectora



<sup>42</sup> El timbre no implica que las actividades estén correctas, sino realizadas. Sirve de motivación a los estudiantes, pues al finalizar el semestre se contabilizan las actividades timbradas y se otorga una calificación acorde al porcentaje de timbres obtenidos durante el semestre.

El análisis de la categoría central *práctica lectora* en esta 1ª sesión aborda específicamente la lectura de distintos tipos de textos, las actividades que los estudiantes desarrollan y las acciones que la docente realiza.

### 6.2.1 Lectura

En la sesión visionada se leen textos literarios y no literarios (Ver textos en Anexos) que la docente E seleccionó del manual<sup>43</sup> de la asignatura, para que los estudiantes desarrollaran dos actividades. Los textos literarios ya habían sido leídos en unidades anteriores. Los no literarios, en cambio, no, estos correspondían a textos expositivos. Creemos que la docente E utilizó los textos del manual porque de esa forma tenía la certeza de que todos los estudiantes contarían<sup>44</sup> con los textos. La información de esos textos la presentamos en la Tabla 13:

**Tabla 13.** Resumen de textos leídos en la 1ª sesión

Título	Autor o fuente	Tipo de texto	Nº de palabras	Página del manual
La rana que quería ser una rana auténtica	Augusto Monterroso	Microcuento	201	16 -17
Fútbol e identidad nacional	Corusco. El Mercurio, 17 de agosto de 2008, cuerpo A.	Artículo de opinión	1647	50
Chile: ¿krioyoland?	Heusser, Nicolas. Atinachile. 13 de abril de 2006. (fecha de consulta: 24 de septiembre de 2009) <a href="http://atinachile.cl/node/248">http://atinachile.cl/node/248</a>	Comentario	97	57
María Luisa Bombal	<a href="http://www.memoriachilena.cl">www.memoriachilena.cl</a>	Biografía	293	65
Casa de muñecas	Henrik Ibsen	Obra dramática	609	75 - 76

La selección de los textos se relaciona con el objetivo de aprendizaje planteado para la sesión: *Identificar similitudes y diferencias entre textos literarios y no literarios*. El

<sup>43</sup> Texto de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Es distribuido gratuitamente a todos los establecimientos educacionales municipales por el MINEDUC. Cada uno de los estudiantes del curso observado posee el texto, aunque no todos lo llevaron a clases el día de la sesión.

<sup>44</sup> Cabe mencionar que el uso de fotocopias está limitado en el Centro debido a la falta de recursos. La docente en muchas ocasiones cobra por las pautas o textos fotocopiados que entrega a los estudiantes ya que previamente ella ha pagado por esas fotocopias.

propósito de la lectura no requería comprensión profunda, ni crítica, ya que las actividades estaban orientadas a la identificación de características textuales.

Los estudiantes leen de forma individual y silenciosa, aun cuando no recibieron instrucciones sobre eso. Ellos parecían saber lo que la docente esperaba, esto nos hace suponer que esa forma de leer era una práctica habitual.

Según el objetivo de la sesión y la actitud de la docente, es probable que ella creyese que los estudiantes sabían distinguir entre textos literarios y no literarios. Esta creencia no se ve reflejada en la conducta de los estudiantes, pero E no parece percatarse. Un ejemplo de ello lo tenemos en el inicio de la sesión, la docente lee un fragmento del primer texto (ver Anexos) en voz alta, inmediatamente pregunta a los estudiantes si conocen ese tipo de texto. Ellos responden clasificando el texto de forma errónea. La profesora les comunica la respuesta correcta, pero no les explica por qué ese texto se clasifica de tal forma. Parece confiar en que el conocimiento sobre las características y finalidad del texto literario fue adquirido en unidades anteriores. Probablemente por lo mismo no explica por qué un texto es literario o no. Tampoco menciona procedimientos a seguir en caso de ser uno u otro tipo de texto.

No hallamos evidencias de que los estudiantes conocieran estrategias o procedimientos que les ayudasen a identificar y clasificar textos. Observamos que les resultaba más difícil identificar los textos no literarios. Un ejemplo de lo dicho lo vemos en la siguiente consulta estudiantil:

76. x C: ¡profe!

77. E: dígame

78. x C: p no entiendo la ce (aludiendo a la pregunta "c" de la actividad número 2 *¿con qué nombre identificas estos textos?*)

79. E: ¿qué nombre le pondrías tú? ¿Cuento? ¿Una reseña? ¿Una noticia? Una obra dramática que se escenifica o cualquier otro texto = mm se parece a la noticia (estudiante C) = un poco, bien ponga eso. De todos modos vamos a revisar

El estudiante llama a la docente y le consulta por el nombre que debe otorgar a los textos leídos, aunque duda especialmente de uno. La docente E le menciona distintos nombres de textos literarios y no literarios, pero el estudiante sigue dudando. Contesta que el texto se parece a una noticia. La docente le responde que se parece un poco, de lo que se deduce que no es la respuesta adecuada. No obstante, le indica que escriba esa respuesta, porque después las revisarán.

En síntesis, la lectura en esta sesión tuvo por finalidad el reconocimiento de características tipológicas que ayudaran a clasificar en literarios o no literarios los textos leídos. Quedó en evidencia que los estudiantes reconocían los literarios, aunque no siempre sabían el tipo exacto. En cuanto a los no literarios, correspondían a textos expositivos. Esto, unido a que con esta sesión iniciaba la enseñanza de la unidad didáctica del texto expositivo, nos lleva a interpretar que la docente quería identificar el conocimiento que sus estudiantes tenían sobre ese tipo de texto.

Empleamos el término actividad, desde la propuesta teórica que hace Leontiev (1981), diferenciándolas de acuerdo a la finalidad en torno a la que se articulan. La actuación implica motivaciones, intenciones y recursos que se movilizan de forma organizada. En este caso, las actividades corresponden a los ítems planteados por la docente con la finalidad de que los estudiantes apliquen contenidos de la asignatura. Las hemos clasificado de acuerdo al medio utilizado por la profesora para transmitirlos. Así, están las actividades escritas (en adelante AE) y las orales (en adelante AO). Las AE se presentan en forma de dos instrucciones que la profesora escribió en la pizarra:

**“1-Revisar textos de las siguientes páginas: 16, 50, 57, 65 y 75**

**2-Responder a las siguientes preguntas sobre ellos:**

- 2. a ¿Conoces este tipo de texto?
- 2. b ¿Dónde es posible encontrarlos? ¿En qué MCM?<sup>45</sup>
- 2. c ¿Con qué nombre los identificas?
- 2. d ¿Con qué propósitos fueron escritos?”

La primera AE dice *revisar textos de las siguientes páginas...* El verbo utilizado por la profesora es acompañado por un complemento directo, pero no por uno circunstancial que indique el modo de realizar la acción. Esto impide comprender lo que deben buscar o descubrir en los textos. Probablemente por ello, más tarde solicita que indiquen si los textos son literarios o no literarios.

Esta actividad fue guiada por la docente y desarrollada de forma oral por algunos estudiantes a quienes la docente E preguntó directamente. Solo algunos levantaron la

---

<sup>45</sup> Esta abreviación la escribió la docente, significa medios de comunicación masiva. Dicha abreviación se utiliza en algunos apartados del manual de la asignatura.



mano de forma espontánea para consultar o dar a conocer su respuesta. La mayoría no intervino, aunque estaban callados y parecían prestar atención.

La segunda AE requiere contestar cuatro preguntas. Estas preguntas determinan el tipo de lectura o criterios lectores que los estudiantes deben realizar, ya que les insta a identificar el género o tipo de texto al que corresponden. La docente inicia el desarrollo de esta actividad ayudando a los estudiantes a responder la primera pregunta y dejándoles las restantes para que las desarrollen solos. Parece estimar que esas preguntas no son complicadas de responder:

E: 26...Ya, entonces hicimos un paseo por estos textos y ahora les toca a ustedes determinar esto que está acá (señalando en la pizarra a las tres preguntas que quedaban por resolver) ¡En el cuaderno, obviamente! Porque lo otro lo hicimos en forma oral para que ustedes supieran lo que tenían que hacer ¿Conoce este tipo de texto? (lee la pregunta a, que ya ha revisado previamente de forma oral) ¿Verdad? Esa pregunta ¡ya la hicimos! Empiecen a resolver desde la **b** hasta la **d** ¡Por favor, en el cuaderno! ¡Ordenaditos!

Utiliza la primera persona plural atribuyendo participación colectiva a los estudiantes en la elaboración de las respuestas, pese a que fueron muy pocos los que participaron de forma activa. Manifiesta que las preguntas de esta segunda actividad deben responderse en el cuaderno, por tanto de forma escrita. Señala que la primera pregunta ya la han respondido de forma oral, que solo quedan las restantes e insiste en que respondan de forma ordenada en sus respectivos cuadernos. Sin embargo, un estudiante parece no haber entendido su explicación:

68. xP: La letra a no sé ¿Cómo se hace en los otros textos?

69. E: Nada, nada, eso lo hicimos en forma oral ¿Se acuerda que empezamos a mirar todos los textos? Como lo hicimos en forma oral hay que dejarlo así no más. Trabajamos la **b** y la **c**, ahora pones la letra acá (señala un espacio de la hoja en la que aparecen las preguntas) no más y listo ¿Ya? ¡Son respuestas simples! (se levanta de la silla y le habla al curso caminando hasta su escritorio) ¡Niños, son respuestas simples! No se compliquen en encontrar la súper respuesta. Son respuestas sencillas ¡Porque son respuestas de lo que ustedes creen! Para que alcancemos a verificar lo que respondieron (...)

El estudiante señala que no sabe cómo debe responder la pregunta “**a**”. No se ha percatado de que esa pregunta ya la contestaron E y algunos de sus compañeros. La docente parece creer que los estudiantes se han confundido. Para ella las respuestas son muy sencillas e insiste en esta idea. Finalmente les dice que no se compliquen, que solo respondan lo que crean que puede ser correcto instándoles a apurarse para revisar las respuestas. No contempla la idea de que los estudiantes no cuenten con la experiencia lectora o con el conocimiento necesario para responder las preguntas planteadas. Insiste en que lo

importante es que ellos expresen lo que creen saber. Cuenta con que sus respuestas sean sencillas.

Utiliza la palabra *sencilla* como una idea afín al término breve, puesto que les dice que si las respuestas son sencillas ella alcanzará a corregirlas. Nuevamente usa la primera persona plural, *para que alcancemos a verificar lo que respondieron*, dando a entender que ellos también se involucrarán en la corrección

Las actividades pretendían enfocar la lectura de los estudiantes hacia la identificación de la tipología textual pertinente. Esto nos lleva a pensar que la profesora, al menos en esta sesión, se representa la lectura como un medio para verificar el aprendizaje de contenidos vistos en unidades anteriores, idea que se refleja en el siguiente fragmento:

9. E: ... ¡Ya sigamos! ¡Avancemos! Setenta y cinco ¡Rápidamente! ¡Rápidamente!  
 11. E: ¡setenta y cinco! ¿Les parece conocido?  
 12. xJ: ¡Casa de muñecas!  
 (...)  
 16. E: (...) ¡Ya muy bien! este empieza en la página setenta y cinco pero concluye el fragmento en la página siguiente (...) ¿Cierto? ¡Muy bien! ¿Y este tipo de texto? ¿Lo ubican? ¡A ver! ¿Qué tipo de texto es?  
 17. xB: dramático  
 18. xA: literario  
 19. E: ¿literario? ¿Están seguros? ¿Qué tipo de texto literario en particular sería?  
 20. xB: dramático  
 21. xR: dramático = literario [xC]=  
 22. E: ¡Muy bien! texto dramático ¡excelente!  
 24. E: Incluso aparece el nombre de quien escribió este texto ¡ahí está! ...

El fragmento visibiliza que la interacción discursiva entre docente y estudiantes se remite a la identificación o clasificación del texto señalado. Si bien ese era el objetivo de aprendizaje de la sesión, pareciera que la docente E ha optado por potenciar solo ese aprendizaje. Solo realiza una actividad oral que se podría relacionar con la comprensión lectora:

201. E: [previamente ha intentado explicar características del texto literario dramático] en este caso era un problema ¿Se acuerdan ustedes? Elmer ¿qué le pasaba a Elmer? [Busca la página del libro en la que aparece el texto mencionado y lee fugazmente]

Lee para que los estudiantes relacionen el conflicto del personaje con una característica de la obra dramática. No hay mayor análisis sobre lo comprendido por los estudiantes cuando leyeron ese texto el semestre anterior. Tampoco sobre lo comprendido del fragmento leído en esta sesión. Parece representarse la lectura como un medio para enseñar contenidos de la asignatura de Lenguaje.

Por otra parte, las AO corresponden a las instrucciones que de forma oral la docente transmitió durante la sesión, estas son: clasificar los textos leídos en literarios o no literarios; fijarse en el título y formato de los textos. Dichas actividades determinan la forma en que deben leer los estudiantes y evidencian que solo requieren del nivel de comprensión superficial para responder adecuadamente las actividades escritas.

### ***6.2.2 Acciones de la docente E***

Utilizamos el término *acción* siguiendo el significado que le otorga la Teoría de la actividad (Leontiev, 1981). Desde esa perspectiva entendemos que las acciones docentes obedecerían a formas que tiene la docente de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Estas se presentan de acuerdo a los siguientes propósitos: organizar la participación estudiantil y apoyar a los estudiantes en el desarrollo de las actividades.

En la sesión analizada, las acciones docentes se realizan fundamentalmente a través de tres formas discursivas. La personal, cuando se produce un diálogo en voz baja solo entre ella y algún estudiante. La pública, cuando dialoga en voz alta con algunos estudiantes y esto es oído por todo el grupo-curso. La colectiva, implica que la docente E se dirige al grupo curso en voz alta e intenta involucrar a todos los estudiantes en la construcción de las respuestas.

Comenzaremos por analizar las acciones que E realiza para organizar la participación de los estudiantes en la sesión. Cabe señalar que ellos parecen acostumbrados a esperar que sea la docente quien decida cuándo y cómo deben participar. En pocas ocasiones algún estudiante por iniciativa personal consulta dudas o manifiesta alguna opinión.

#### ***6.2.2.1 Organización de la participación estudiantil***

La profesora E, al inicio de la sesión, indicó al curso que podían trabajar con sus compañeros de asiento, pero sin conversar demasiado. La mayoría de los estudiantes desarrolla las actividades en parejas. Muchos de ellos no comprenden las actividades, pero no consultan de forma pública. Recurren discretamente a la docente para que les indique qué hacer y también para que apruebe sus respuestas. Ella fomenta esta actitud,

pues constantemente va de asiento en asiento observando si los jóvenes están trabajando o si tienen dudas.

97. xP: seño! ¿Está bien así? Le puse ese nombre (le muestra el cuaderno con sus respuestas)

98. E: Ya, ya la idea es esa. Ustedes vean, digamos que es un acercamiento. Cuando tengamos la evaluación ¡ahí no se equivoquen! Por eso ahora estamos en la parte de introducir, de lo posible. De lo que ustedes creen que estén encaminados con respecto a este tema

El estudiante quiere que la docente le diga si su respuesta está correcta, pero ella no lo hace. Señala que lo respondido se aproxima a lo que ella ha solicitado, pero que eso es lo que ella espera. Explica que el objetivo de las actividades es que ellos tengan un acercamiento a los textos. Se deduce que se refiere a los textos expositivos, pues añade que están en la parte de introducir y de observar lo que ellos saben sobre este tema.

Incentiva la participación estudiantil a través de la formulación de preguntas directas e indirectas que facilitarían la elaboración de respuestas adecuadas. Un ejemplo de esto lo vemos en el siguiente fragmento:

1. E: ¿Qué tipo de texto es éste? (Se refiere a un fragmento de texto que viene en el libro de asignatura en la página 65)  
(...)
5. E: ... Ya ¿qué tipo de texto es este? ¡Hay una pista ahí pues! ¿Qué tipo de texto es? ...
6. xB: es una biografía
7. E: ¡Es una biografía! ¿No es cierto? Porque incluso está simulando que es una página ¿Cierto? Está ennegrecida la palabra allí ¡La palabra biografía! ¿Sobre quién?
8. xV: Sobre María Luisa (responden varios estudiantes a la vez)

Intenta que los estudiantes busquen ciertas pistas en el mismo texto. Confirma que el texto es una biografía y que incluso está escrito que lo es. No explica características de la biografía, tampoco indica estrategias que podrían utilizar para identificar y comprender mejor este tipo de texto.

Algunos estudiantes consultan sus dudas públicamente. No esperan a que la docente les del turno de palabra:

27. E: ... ¡Seño! ¿Qué es emeeme? (x B, refiriéndose a la sigla MCM) = (...) Espere ¡altiro<sup>46</sup>! Ahorrémonos el copiar las preguntas de nuevo porque ya las tienen. Solamente pongan la letra de lo que están contestando ¿ya? (Retoma la pregunta que le hizo xB) ¿Emeeme?
28. xP: Seño, pero las preguntas ¿Se escriben por cada página? = ¡Seño! ¿Cuál es la diferencia en las preguntas? [xO] =
29. E: (contestándole al estudiante O) ¡Altiro! ¿Qué es emeeme? (Contestándole a xP) Cada uno. Ya perfecto ¿Qué es emeeme?
30. xC: (responde mientras pasa cerca de la pizarra y la docente E) medios de comunicación = medios de comunicación [otros estudiantes]=
31. E: Medios de comunicación masivos. Habíamos dicho que están la radio, la televisión ¿Verdad? Las revistas. Pero después concluíamos que internet lo abarca todo y es más completo ¡Ya! ...

Este tipo de participación espontánea o voluntaria agiliza la sesión y da oportunidad a que la profesora haga participe a todo el curso de las dudas planteadas, pues responde de

<sup>46</sup> Expresión chilena que significa de inmediato.

forma pública. Sin embargo, al ser consultada de forma simultánea parece confundirse y repite las preguntas antes de contestarlas.

La sigla MCM parece desconocida para el estudiante que pregunta, pero otra compañera sí lo sabe, esto sugiere que el contenido ha sido visto en clases. Nuevamente la docente E utiliza el plural para responder *habíamos dicho que...pero después concluíamos que...* recordándole al estudiante que ese contenido ya lo han estudiado. Además, al utilizar la primera persona plural, transmite la idea de que él y todos sus compañeros ya debían saber esa sigla porque no solo ella lo dijo o explicó, sino todos.

Otro estudiante expresa públicamente a la docente que no entiende las instrucciones. Pregunta primero por la pregunta **b** que tiene dos partes: ¿Dónde es posible encontrarlos? ¿En qué MCM?

31. E.: ... (Dirigiéndose al estudiante O que tiene la mano levantada en señal de consulta) ¿Cuál era la pregunta?
32. xO: ¿qué diferencia había en la primera con la segunda?
33. E: la primera con la segunda [mirando las preguntas escritas en la pizarra]
34. xO: o sea en la be. La primera pregunta con la segunda, porque son como parecidas
35. E: (señalando la pizarra) ¿esta con esta? (Señalando las letras **b** y **e**)
36. x O: no esa que está mostrando con la de al lado
37. E: ¡A! ¡No! Es que dónde es posible encontrarlos. De repente tú puedes señalar solamente una revista ¿En qué medio de comunicación masivo? A lo mejor también tú vas a señalar que en internet ¡eso! Solo que estábamos jugando con las dos maneras de preguntar.

Probablemente la docente pensó que al escribir los dos enunciados de la pregunta **b** los estudiantes tendrían mayor comprensión de la situación planteada, pero no fue así. Atribuye a un juego la forma de preguntar, probablemente quiso que esas preguntas activaran más ideas sobre la respuesta, pero la redacción es confusa aunque ella no parece percatarse de eso.

Nuevamente responde utilizando la primera persona plural, pero esta vez su uso es más confuso puede dar a entender que ella y otros estudiantes han redactado las preguntas. “...*Estábamos jugando con las dos maneras de preguntar*” (1ª s. E. 37.). No obstante, el estudiante que consulta no parece haber entendido el juego o refuerzo de la pregunta planteada.

La idea de involucrar a los estudiantes parece una estrategia utilizada para generar la sensación de participación colectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, se torna difusa y parece más bien dejar de manifiesto la representación que la docente se ha formado del aprendizaje logrado por los estudiantes en sesiones anteriores.

En este tramo de la sesión parece perder el control de la participación estudiantil pues, aunque son solo tres estudiantes los que consultan de forma pública, lo hacen sin pedir permiso, ni esperar que ella les de la palabra. Esto provoca cierta confusión en la docente, que se ve obligada a repetir las preguntas para no equivocarse y en esta ocasión se confunde, respondiendo nuevamente la pregunta anterior.

La profesora oye “b” en vez de “d”, por lo que repite la pregunta “b” (*¿dónde es posible encontrarlos?*). Explica que deseaba evitar una posible confusión entre la fuente del texto y el lugar físico en el que los estudiantes podrían haberlo leído. Luego entrega más información sobre los posibles nombres de los textos, respondiendo a la pregunta (*¿con qué nombre los identificas?*), si bien no era eso lo que el estudiante había preguntado.

El estudiante le pregunta por segunda vez sobre el significado de la pregunta “d”.

42. xO: ¿La de?

43. E: ¿Con qué propósito? ¿Para qué fueron escritos estos textos?

44. xO: Para que la gente sepa

45. E: Para qué ¡Para algo! El propósito es el para qué. Así como la literatura tiene el propósito, depende de la época el propósito que se señala, pero en general el propósito es solamente el gozo estético. O sea que tú sientas placer, sientas a lo mejor esa alegría o bienestar o satisfacción al leer la obra. O al ver la obra de teatro. ¡No tiene otro objetivo más allá, aun cuando tú le puedas dar un propósito más personal. Los otros textos también tienen propósitos ¡Los no literarios! Pero yo quiero que en esta parte ustedes pongan ¡lo que ustedes creen que es! Y luego resolvemos en conjunto y llegamos a un acuerdo (...) ¡Ya quiero verlos trabajando! Entonces ponemos la página, el título del texto y respondemos las preguntas ¡Ordenaditos! Puede haber una cierta comunicación o conversación con el compañero, pero hay que cumplir ¡Concreten por escrito!

Al comprender que la respuesta anterior fue equivocada, profundiza en esta respuesta. Entrega información sobre la finalidad discursiva de los textos literarios, aunque deja de manifiesto que no hará lo mismo sobre la finalidad discursiva de los textos no literarios. No surgen más preguntas directas y públicas, lo que devuelve el control de la participación estudiantil a la docente. Ella aprovecha para señalar los pasos a seguir e instar a los estudiantes a responder por escrito lo que crean pertinente. Les comunica que en la corrección final de las respuestas, elaborará con ellos las respuestas adecuadas.

### *6.2.2.2 Colaboración en el desarrollo de las actividades*

Con este propósito E desarrolla tres tipos de acciones docentes. Una es monitorear el trabajo estudiantil que implica supervisar el desarrollo de las actividades por parte de los estudiantes. Esto implica motivarles para que trabajen, atender dudas, llamar la atención, indicar las instrucciones, así como realizar comentarios sobre sus actitudes. Otro tipo de acción docente es la reelaboración oral de las actividades escritas (AE), esto se convierte en la elaboración de explicaciones procedimentales y conceptuales. El tercer tipo de acción es la corrección de las respuestas, tanto escritas como orales de los estudiantiles; (preguntas orales directas e indirectas que implican asociaciones temáticas y reelaboración de respuestas).

A continuación analizaremos las tres acciones antes mencionadas. Empezaremos por la que con mayor frecuencia realiza la docente E: el monitoreo del trabajo estudiantil. Ella recorre las distintas filas del aula e interviene de forma inmediata cuando observa que los estudiantes no están desarrollando las actividades asignadas.

50. x N: ven acá (dirigiéndose a xK)= no, no, no ¡déjala solita nomás! [E]= [xA] es que no tiene el libro= ¡sí es para trabajar! ¿Y si yo me voy para allá?
51. E: ¡Que no tiene libro! (Se acerca a la mesa donde tiene una caja de libros de la asignatura, toma uno y luego se lo facilita a xN) Aquí tiene ¡A trabajar! ¡YA!
- (...)
53. E: mm (E se da cuenta que xK también está sin libro, por lo que toma otro libro de la caja y se lo entrega) Tienes que traer tu libro porque ahora vamos a empezar la unidad de texto expositivo y a usarlo varias veces

Llama la atención al estudiante N, cree que solo quiere conversar, pero se entera por otro estudiante que N está sin el manual de la asignatura. Le entrega uno, indicándole que trabaje. Se percata de que la estudiante K tampoco lo tiene y también le facilita uno, recomendándole que traiga su libro. También se acerca a esclarecer dudas o a corregir errores procedimentales, como podemos ver:

61. E: ...xD ¡Mira! (Señalándole los números de páginas que están anotadas en la pizarra, específicamente las páginas 16 y 75 que están enmarcadas en un círculo) esta y esta ya las hicimos ¡Ahí! (Señalándole que ahora estaban en el número 50)

Indica las actividades que ya se han realizado, aunque ella las ha dirigido y ha dado la respuesta correcta. Le avisa al estudiante sobre que actividad es la que corresponde realizar. Esto evidenciaría que durante la corrección que ella dirigió públicamente y en la que participaron directamente solo algunos estudiantes, hubo estudiantes que no escucharon o no comprendieron la actividad.

En otras ocasiones supervisa desde su asiento, para verificar que los estudiantes desarrollan las actividades:

94. E: (revisa páginas del libro de asignatura, mientras se oye que los estudiantes están dialogando y subiendo el volumen de voz) ¡Ya! ¡Ya los voy a ver! (Desde su escritorio y dirigiéndose a todo el curso) Porque están listos ¿Cierto?

Relaciona el diálogo con el abandono de las actividades, ya sea por falta de compromiso o por el contrario, porque ya han terminado de resolverlas. Advierte sutilmente a los estudiantes que conversan que revisará lo que hayan hecho. Esto parece una forma de instarlos a callarse y terminar las actividades.

Otra acción que la profesora desarrolla es la reelaboración oral de las actividades escritas, para ello explica procedimientos y conceptos relacionados con esas actividades.

57. x O: Acá, para contestar la d) ¿Necesito leer el texto?  
58. E: Sí en realidad para todas las preguntas necesitas leer el texto, pero en especial para la última necesitas leer el texto ¡Para mayor claridad!

El estudiante se da cuenta de que no necesita leer los textos para desarrollar las preguntas anteriores pero ante la última pregunta duda de su procedimiento. La docente E le confirma que debe leer los textos para todas las preguntas, en especial para la que él ha consultado. Otros estudiantes llaman a la docente a sus respectivas mesas y le consultan sobre cómo responder las preguntas, es decir, sobre procedimientos.

63. x L: (compañera de asiento de P) Señó = señó [xP]=  
64. E: Díganme (acercándose a ellas)  
65. x P: La letra a) no sé ¿Cómo se hace en los otros textos?  
66. E: Nada, nada, eso lo hicimos en forma oral ¿Se acuerda que empezamos a mirar los textos? Y como lo hicimos en forma oral hay que dejarlo así no más. Trabajamos la b) y la c). Ahora pones la letra acá (señala un espacio de la hoja en la que aparecen las preguntas) nomás y listo...

Nuevamente debe explicar qué se ha hecho en la sesión y a la vez indicar qué es lo que se debe hacer. Pareciera que la realización oral de la primera actividad ha confundido a los estudiantes. Esa actividad fue dirigida por la docente, pero participaron pocos estudiantes. Además, como la actividad no precisaba lo que debían revisar en los textos, muchos estudiantes se confundieron y aparentemente no habrían escuchado o comprendido la corrección que la docente había hecho.

En cuanto a las explicaciones de tipo conceptual, surgen cuando los estudiantes desconocen la nomenclatura de los textos.

138. E: ¡Yaaa! ¡Muy bien! ¡Ya! es un texto que contiene una opinión personal ¿Alguien sabe cómo se llaman los textos que contienen opiniones personales? (silencio) Podría ser en un diario y yo exponga mi opinión personal. La verdad es que se llaman comentarios, pero no importa estaba bien lo que dijiste tú...



Se percata de que los estudiantes desconocen el nombre del tipo de texto seleccionado. Intenta que lo deduzcan según la función que cumple el texto, pero ellos no responden, entonces les da la información conceptual. Otro ejemplo de este tipo de explicación lo vemos en el siguiente fragmento:

122. E: Por eso mismo xP nos quedamos con la idea de reportaje, porque la noticia tiene una característica. Hay noticias que son muy extensas, de hecho ahora se usan las noticias en desarrollo ¿cierto? que van ocurriendo y nos van poniendo al día. Pero la diferencia con el reportaje es que la noticia es un evento nuevo y sobre ese evento nuevo nos hablan. En cambio el reportaje nos permite hablar de cosas muy antiguas...

En esta intervención la docente E explica la diferencia entre un término y otro, entregando características de ambos. Pretende que se entienda qué es un reportaje y qué una noticia. Otra forma que tiene de esclarecer dudas conceptuales es la utilización de la asociación de situaciones similares:

67. x P: ¡Seño! en la c) dice ¿con qué nombre los identifica? ¿A qué se refiere con el nombre?  
68. E: A cada uno de esos textos ¿con qué nombre los relacionas tú? Se acuerdan cuando veíamos en el anterior, cuando hablábamos de la casa y de otro texto y llegamos a la conclusión de que uno era cuento ¡Ese es el nombre! Y el otro podría ser un reportaje, ese es el nombre. Los otros textos, con qué nombre los identificas.

Ante la pregunta de un estudiante sobre lo que significa identificar el nombre del texto leído, la docente le recuerda que ya han identificado antes el nombre de un texto y que por tanto de eso se trata. No podemos saber si el estudiante no entendía la pregunta o no conocía la nomenclatura de los textos leídos.

Otra acción que emplea para corregir las respuestas es el uso de las preguntas planteadas en la segunda actividad, pero matizada por breves comentarios, y la elaboración de otras preguntas que plantea en el momento

108. E: ¡Ya! ¡Fútbol e identidad nacional! Era el título que había que anotar para que nosotros pudiéramos enganchar. Por el título ya tenemos una pista ¡Eso ya lo sabemos! Listo ¡A ver xA! Antes que se me quede dormido ¿Dónde es posible? ¿Dónde podrías encontrar este tipo de texto? Y si tú quieres señalar el medio de comunicación, también. Porque “dónde” puede ser un lugar físico. Un documento físico ¿verdad? Y el medio de comunicación, puntualmente el masivo ¿Cierto? Pero puede responder lo que usted anotó ahí ¡A ver!  
109. xA: ¡En un diario!  
110. E: En un diario ¡Muy bien! Porque con esa respuesta responde en el fondo a las dos cosas ¿Les parece al resto que podría ser?  
111. xV: [responden a la vez en voz alta] síiiii  
112. E: ¿Sí? Okey ¡Ya en un diario! ¿En qué sección? [Dirigiendo la pregunta al curso] Vamos a puntualizar un poquito ¿En qué sección?  
113. x F: ¡Reportaje!

Plantea breves comentarios unidos a la repetición de la pregunta que los estudiantes debían responder en el cuaderno, más otras que ella elabora en el momento. Este tipo de acción discursiva parece estimular la asociación de ideas o situaciones en los estudiantes, logrando que participen en la elaboración de respuestas.

189. E: Sí en la CE ¿Con qué nombre lo identificamos? Ya, una obra, pero hay que poner el apellido  
 ¡Dramática! Y ¿con qué propósito habrá sido escrito?  
 190. x P: Para entretener a alguien  
 191. E: Para entretener ¡Bien! ¡Buena respuesta!  
 192. x A: Para realizar la obra  
 193. E: ¿Para?  
 194. x A: Para realizar la obra  
 195. E: Para realizar la obra. Pensemos en el dramaturgo ¡Pensemos en Ibsen! Ibsen dice: [actúa como si fuera Ibsen pensando en voz alta] ¡Voy a escribir una obra! y se va a llamar ¡Casa de muñecas!  
 ¿Para qué?

Hay ocasiones que las respuestas las debe ir dando la misma docente porque los estudiantes no responden. Sin embargo, retoma lo que han dicho y complementa la respuesta.

196. x O: Para contar una historia  
 197. E: ¿A?  
 198. x O: Para contar una historia  
 199. E: Para nosotros ¿Para mostrarnos una historia? ¡Ya! ¿Y?

En otras ocasiones vuelve a plantear la misma pregunta buscando más respuestas de parte de los estudiantes

200. x O: Un conflicto  
 201. E: ¡Bien! ¿De quién son los conflictos que nos muestran en las obras dramáticas?  
 202. x V: De los autores, personajes, autores  
 203. E: ¿De quiénes son los conflictos?  
 204. x P: ¿De los personajes?

Los estudiantes responden a la vez y entonces la docente vuelve a preguntar lo mismo. Tal vez pretende otorgar orden a la respuesta, pero esta vez solo un estudiante responde y ella no da tiempo a que otros respondan. De inmediato reelabora la respuesta a modo de síntesis de la misma.

205. E: De los mismos autores, puede ser de los mismos autores. Puede ser un problema que tenga él y que lo quiera llevar a la escena ¡Perfecto! ¿Verdad? Y también, como hemos visto, son problemas de las personas de los seres humanos. Conflicto humano ¡No se olviden los problemas que nos aquejan! En este caso era un problema...

La reelaboración de la respuesta estudiantil por parte de la docente parece darle seguridad de que los estudiantes comprenderán mejor y copiarán esa respuesta en sus cuadernos. No hay evidencia de que traslade esta acción a los estudiantes, ni siquiera al finalizar la corrección.

215. E: Desconfianza ¡Muy bien! ¡Ya chiquitos! Entonces hagamos una conclusión de esto. Todos estos textos que revisamos tienen similitudes y tienen diferencias. Una similitud es que todos son textos, como lo acabamos de señalar. Todos son textos que nos entregan los mensajes, pero no es el mismo mensaje y tampoco fue entregado de la misma manera ¿Podrían ustedes decirme cuáles se parecen y cuáles son diferentes entonces?

216. x P: El de casa de muñecas con el de la rana [refiriéndose al texto de la página 16]

217. E: Ya casa de muñecas y el de la rana ¿están de acuerdo o no?

Elabora una síntesis de las actividades, indicándoles similitudes básicas entre los textos leídos: son textos y entregan mensajes. Cuando intenta mencionarles diferencias solo les dice que los textos no comunican el mismo mensaje y que tampoco utilizan el mismo modo de presentar el mensaje, refiriéndose indirectamente al formato o tipología textual (literario/ no literario).

Luego les plantea que le digan cuáles de los textos se parecen y cuáles no. Parece poco probable que los estudiantes puedan responder de forma mayoritaria, ya que muchos de ellos no conocen las características inherentes a ambos tipos de textos. Solo un estudiante responde. La docente usa esa respuesta para preguntar a los demás si están de acuerdo.

Plantea a los estudiantes una pregunta que le permita saber que comprendieron, *ya Casa de muñecas y el de la rana ¿están de acuerdo o no?* Aunque la pregunta solo puede ser respondida con una afirmación o una negación. Un estudiante responde a la pregunta y facilita más información de la solicitada:

218. xA: No, no porque uno es fantástico y el otro puede ser real

219. E: Ya uno es fantástico, como habías dicho tú ¡O no real! Y el otro puede ser real ¡Es cierto! No es mentira lo que está diciendo, porque uno puede ser un matrimonio que se destruyen hoy en día ¿Cierto? Pero habíamos dicho la obra literaria tiene una característica que aunque pase en la realidad, eso queda en la ficción. Eso hay que aclararlo y es clave para entender la diferencia entre lo literario y lo no literario. Que aunque haya alguien que se llame igual que tú, AA, alumno de segundo medio comercial. Pero todas las cosas que le pasan le pasan dentro de un escrito literario ¡No eres tú! Es otro ¡Es tu doble! Es tu clon. Tú estás por un lado y el personaje por otro (...)

La respuesta del estudiante A es errada, sin embargo esta equivocación y parte del argumento del estudiante sirven para que la docente E explique con mayor claridad la diferencia entre textos literarios y no literarios. Una vez que ha explicado la diferencia entre un texto literario y el no literario, les dice a los estudiantes: *anotemos al final como una conclusión* (1ª s. E. 219). Podríamos imaginar que la docente desea que los estudiantes elaboren esa conclusión, sin embargo es ella quien la elabora aunque matiza haciendo algunas preguntas

219. E ... Ya, entonces. Sí es verdad lo que señaló su compañera, que comparten estos dos textos la idea de que son literarios ¡Anotemos al final como una conclusión! Que el texto que está en la página dieciséis para citar ¿Y después cuál era? Página dieciséis y setenta y cinco ¿Verdad? Eso ¿Qué textos? ¿De qué tipo dijimos?

220. x Y: Fantástico

221. E: ¡Fantástico! ¿Le ponemos literario o no literario? Para fijarnos en el objetivo, literarios ¿Cierto?

222. xY: ¡Literario!

La docente no solo elabora la conclusión sobre el tema de la clase, sino que además la dicta

223. E: ¡Ya! A diferencia, coma. A diferencia de los otros ¡Ponemos las páginas entre paréntesis! Todas las otras páginas treinta y nueve, cincuenta y siete, sesenta y cinco ¡Cerramos paréntesis! Que corresponden a textos no literarios ¡Listo! ¡Ya!

Dicta una síntesis en la que dice qué textos de los leídos son literarios y cuales no lo son. Esta acción parece sobrepasar la cooperación y corrección docente. Probablemente ella cree que los estudiantes aprenderán lo dictado si cuentan con esa información en su cuaderno.

La docente E pareciera poner en valor la síntesis que ella dicta, por encima del proceso que desarrollan los estudiantes. Concluye la corrección de las respuestas y hace además una síntesis que le da sentido al objetivo de la clase. Sin embargo, no podríamos establecer que ese objetivo se ha cumplido ya que los estudiantes se limitan a escribir lo que les dicta la docente.

### ***6.2.3 Síntesis Práctica lectora***

La lectura es gestionada como un medio para clasificar textos. No se aborda la comprensión de los textos leídos, ni tampoco se hace mención a la enseñanza de estrategias de comprensión.

El protagonismo en el aula es asumido por la docente, remitiendo a los estudiantes a un rol de aprendizaje pasivo. Solo algunos participan de forma activa. Incluso esa participación es limitada puesto que es la profesora quien acostumbra a dar la respuesta final.

La resolución de las actividades deja entrever cuatro problemáticas principales:

- a) Falta de precisión por parte de la docente al elaborar las instrucciones.
- b) Carencia en los estudiantes de conocimientos sobre nomenclatura, clasificación y características de los textos literarios y no literarios.
- c) Reducida experiencia lectora de textos no literarios entre los estudiantes. La mayoría no supo clasificar los textos expositivos que se usaron en la sesión.

- d) La falta de autonomía estudiantil, pues requerían constantemente de la supervisión docente.

La docente E manifiesta la intención de que los estudiantes participen ordenadamente en el desarrollo de las tareas. Seguramente también desea y espera que aprendan. Sin embargo, no hemos podido identificar qué es lo que quiere que aprendan y cómo.

El objetivo de la sesión tenía por finalidad que los estudiantes reconocieran las similitudes y diferencias entre textos literarios y no literarios. Sin embargo, el análisis de la participación estudiantil nos señala que los estudiantes en su mayoría no cumplieron el objetivo de la clase. Se limitaron a copiar las respuestas que ella reelaboraba después de escuchar a ciertos estudiantes. Además, las preguntas por sí mismas no contribuían a identificar esas semejanzas y diferencias entre los tipos de textos.

La práctica de la lectura es siempre situada y en este caso se la sitúa como un elemento accesorio del aprendizaje de tipologías textuales. Tenemos que preguntarnos qué origina esta situación.

### 6.3 Análisis de la 4ª sesión

Esta sesión es la número cuatro de las que conforman la unidad del discurso expositivo. Tuvo por objetivo reconocer sus características. La docente elaboró una pauta de actividades que los estudiantes debían desarrollar, primero guiados por ella y luego solos. Utilizaron textos expositivos que recibieron el día anterior, en la 3ª sesión. En aquella clase la profesora intentó que los estudiantes leyeran los textos y desarrollaran actividades que había escrito en la pizarra. Se trataba de clasificar los textos y responder preguntas sobre sus características. Sin embargo, hubo baja asistencia, desánimo, lentitud en la lectura y en la resolución de actividades.

En esta 4ª sesión los estudiantes leyeron y analizaron dos textos. Las tareas aplicadas al primero se desarrollaron de forma colectiva y fueron corregidas por E una a una, mientras se desarrollaban. Las tareas aplicadas al segundo texto se realizaron de forma individual y solo se corrigieron al final de la clase, una vez que todos los estudiantes habían terminado.

Antes de entrar al aula consultamos a la docente E sobre sus expectativas para clase (ficha pre-sesión). Comentó que sería difícil motivar a los estudiantes para que desarrollen las actividades programadas, puesto que en clases anteriores habían evidenciado *cansancio, falta de sueño. Los estudiantes han tenido una semana de vacaciones, entonces se desordenan sus horarios, se altera el sueño, llegan atrasados a clases, algunos faltan. En definitiva el ritmo de la clase se altera.* (Ficha previa a la sesión, ver Anexos). Consultada sobre lo que haría ante esa dificultad, dijo: *¡Lo que se pueda! Dialogar, cambiarlos de lugar, preguntarles, hacerles asociar contenido de forma oral.* Señaló que si no estaban las condiciones para desarrollar la pauta, *hablaría con ellos e incluso cambiaría de actividad si fuera necesario.*

Al finalizar la sesión E contestó la ficha post-sesión (ver Anexos). Esto nos permitió constatar que la docente se sentía muy cansada, lo que atribuía a que *es mucho tiempo, los viernes tengo tres horas seguidas de clase, quedo rendida y ellos también. Además la última actividad se hizo larga.* Manifestó que había logrado que los estudiantes realizaran las actividades programadas, lo que le permitió cumplir con el objetivo de la clase anterior 3ª sesión. E detectó en sus estudiantes las siguientes dificultades: *problemas de*

*vocabulario, les cuesta mucho deducir significados, incluso encontrarlos y entenderlos en el diccionario.*

Por otra parte, indicó que le había quedado pendiente informar sobre una tarea que los estudiantes no pudieron desarrollar en la 2ª sesión, ni terminar en la 3ª. Se trata de un mapa conceptual sobre las características del texto expositivo. Indicó que no informó sobre la tarea pendiente porque *me faltó tiempo, eso suele ocurrirme. Me gusta respetar el ritmo de trabajo de cada estudiante, quiero que todos aprendan.* (Ficha post-sesión).

La 4ª sesión tuvo una duración de tres horas -horario fijado por el centro de estudio- Se dividió en dos partes, la primera durante la cual la profesora guió el desarrollo de las actividades fomentando la interacción pública y colectiva entre ella y los estudiantes. La segunda parte de la clase fue completamente distinta. La profesora no permitió la interacción entre pares, ni desarrolló junto a los estudiantes las actividades. Cada estudiante debía leer un texto y resolver las mismas actividades que antes habían desarrollado colectivamente.

En esta sesión se observa una marcada intervención de la docente, quien dirige en todo momento la acción y otorga en determinadas ocasiones los turnos de habla. Su actuación pedagógica se ve orientada a la supervisión del trabajo estudiantil. Las tres horas de duración de la sesión brindan a E la posibilidad de otorgar tiempo a los estudiantes para la resolución de todas las actividades. También se observa que la comunicación colectiva tiene una frecuencia de uso notoria. Podemos decir que en esta sesión la docente manifiesta una clara intención de comunicación con todo el grupo, especialmente al supervisar y corregir las tareas aplicadas a los textos leídos. Los otros tipos de locución docente, pública y privada, también se manifestaron, siendo la pública menos frecuente que la colectiva, pero a la vez más frecuente que la privada ( 92 y 44 intervenciones respectivamente). Las locuciones privadas parecen tener directa relación con la actitud de los estudiantes, quienes prefieren consultar sus dudas de forma muy discreta.

Dentro de las acciones docentes<sup>47</sup> de corrección la que más presencia tuvo fue la designación de turnos de habla para leer respuestas. La profesora intenta que los estudiantes participen leyendo sus respuestas u opinando algo diferente a lo que ya habían leído otros compañeros. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no participa de forma

---

<sup>47</sup> Acciones docentes. Ver detalle y frecuencia de las diferentes acciones docentes en la 4ª sesión. Anexo pág. xx

activa, aunque sí parecen comparar en silencio sus respuestas o copiar las respuestas que la docente daba por buenas.

Se aprecia una mayor interacción entre los estudiantes y la docente durante la primera parte de la clase, cuando el desarrollo de las actividades era guiado. Es en esta parte de la sesión donde la docente desarrolla las acciones de cooperación y corrección, destacando por su frecuencia la pregunta asociativa, así como el complemento de respuestas.

El modo de plantear la clase parece tener relación con lo que la profesora explica a sus educandos, *ayer estuvimos lentos en el trabajo ... entonces lo que hay que hacer lo traje ya medio pauteado para que avancemos más rápido... para que no nos demoremos en la escritura y eso... porque ayer no alcanzamos a resolver totalmente así que hoy día vamos a tener que repetir la historia ...* (E.38. 4ª s) Queda de manifiesto que en la 3ª sesión no se cumplió el objetivo de aprendizaje, por lo tanto en esta 4ª sesión se repetirá el mismo objetivo: *identificar características del texto expositivo.*

La docente expresa a los estudiantes que ha preparado una pauta para ganar tiempo y así terminar las tareas que no se desarrollaron la clase anterior. Al decir *no nos demoremos en la escritura*, hace alusión al dictado de instrucciones o copia de las mismas desde la pizarra.

### **6.3.1 Síntesis de las sesiones**

#### **6.3.1.1 Síntesis de la 3ª sesión**

Recordemos que en la 3ª sesión la profesora intentó fomentar la comprensión, no tuvo oportunidad de desarrollar actividades de caracterización del texto. Anotó las siguientes preguntas en la pizarra:

Texto n°1:

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Qué características tiene la cámara?
3. ¿Qué importancia tiene la base de datos en el funcionamiento de esta nueva tecnología?
4. ¿De qué manera este tipo de cámaras podría mejorar la convivencia social?



En la 3ª sesión, la docente esperaba que los estudiantes resolvieran las preguntas por escrito, pero al verlos desmotivados optó por desarrollar las tareas de forma oral, dando mayor oportunidad de diálogo y participación colectiva, aunque finalmente ella dictó la respuesta de cada pregunta. El diálogo se centró en el uso de la tecnología en la sociedad actual, sus ventajas y desventajas. No se abordaron características del texto expositivo, aun cuando estas se leyeron en la primera parte de la sesión, a propósito de la elaboración de un mapa conceptual sobre el texto expositivo.

#### *6.3.1.2 Síntesis de la 4ª sesión*

En cambio las actividades presentadas en la pauta de trabajo<sup>48</sup>, de la 4ª sesión, además de comprensión lectora incluyen identificación de características textuales inherentes al discurso expositivo.

En la 4ª sesión la profesora desea avanzar en el desarrollo de la unidad referida al texto expositivo. Se plantea que los estudiantes sean capaces de identificar las características formales del texto expositivo, específicamente del artículo de divulgación. Parece otorgarle relevancia a ese contenido, aun cuando en el nuevo programa de la asignatura no se le de tanta importancia.

El nuevo programa de la asignatura plantea la lectura, análisis y producción (oral y escrita) de distintos textos no literarios, sin embargo, la profesora no plantea ese tipo de actividades, ni menciona su importancia. Probablemente tenga presente que el conocimiento de las características formales del texto expositivo es parte de los contenidos evaluados en la Prueba nacional de Lenguaje de 2º medio (SIMCE), a la que sus estudiantes deberán someterse casi al finalizar el segundo semestre escolar.

La conducción que la docente realiza en la primera parte de la sesión es muy distinta a la segunda. Esto repercute directamente en la actitud de los estudiantes, especialmente en la corrección de las tareas. La primera parte de la sesión fue dinámica e interactiva, duró aproximadamente sesenta y un minutos. La docente espera un tiempo prudente para que los estudiantes desarrollen una tarea, luego la corrige de forma pública y colectiva. En cambio en la segunda parte solicita que los estudiantes trabajen de forma individual y silenciosa, aun cuando presta ayuda a quienes se la solicitan y también a quienes observa

---

<sup>48</sup> Pauta de trabajo preparada para esta 4ª sesión. Ver Anexos

confusos o sin trabajar. Esta parte de la sesión ocupa cuarenta minutos y su corrección, nueve.

### 6.3.2 Los textos utilizados

Los recursos que la docente decide utilizar en esta 4ª sesión son: una fotocopia<sup>49</sup> de tres textos expositivos y una pauta de trabajo. Los textos seleccionados por la docente E son breves y de estructura interna sencilla. En la Tabla 14 presentamos características de esos textos.

**Tabla 14.** Características de los textos leídos en la 4ª sesión


Título	Fuente	Tipo de texto	Nº de palabras	Nº de párrafos
Texto nº1. Nuevo Sistema de Cámaras Inteligentes	Adaptación de <a href="http://www.emol.com/noticias/tecnologia/2007/10/04/277610/sistema-de-camaras-inteligentes-advina-edad-y-genero-de-quiénes-enfoca.html">http://www.emol.com/noticias/tecnologia/2007/10/04/277610/sistema-de-camaras-inteligentes-advina-edad-y-genero-de-quiénes-enfoca.html</a>	Noticia	123	3
Texto nº2. Reggaeton: Impacto social	<a href="http://www.todoreggaeton.com">www.todoreggaeton.com</a>	Artículo	199	4
Texto nº3. Jóvenes y Videos Musicales	<a href="http://www.plenitud.com">www.plenitud.com</a>	Artículo	212	4

La docente obtuvo los textos de Internet. Según nos dijo, su principal criterio de selección fue que la temática fuese de interés para sus estudiantes. Al indagar las fuentes de los textos, encontramos los textos originales, aunque dos de ellos aparecen de forma más extensa en algunos sitios y más breves en otros. La docente E no comunica que ella haya “adaptado” esos dos textos. El primer texto, modificado o adaptado por E, no se lee en la 4ª sesión, solo se menciona, ya que fue analizado oralmente en la sesión anterior. Ese texto era una noticia que originalmente tenía 86 palabras y 2 párrafos. La docente eliminó una oración y agregó un párrafo, como puede observarse en la Tabla 15.

Posiblemente E modificó la noticia original con el objetivo de otorgarle más extensión y lograr que esta estructura coincidiera con lo que ella estaba enseñando como característica estructural del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión. El trozo eliminado trata de la repercusión del invento en la práctica y determina la fuente de la noticia. Lo añadido amplía los usos posibles del invento.

<sup>49</sup> Una hoja fotocopiada en la que hay tres textos expositivos que Emiliana entregó en la 3ª sesión. En esta 4ª sesión se abordan el 2º y 3º. Ver textos en los Anexos.

**Tabla 15.** Texto n°1. Nuevo Sistema de Cámaras Inteligentes

Noticia original	Noticia adaptada
<p>SANTIAGO.- Un sistema de cámaras inteligentes es capaz de detectar la edad, el género de quienes enfoca, incluso a veces puede saber la clase social. El nombre de este nuevo invento es Field Analyst, el que toma fotografías y las compara con otras de una base de datos y de las cuales ya tiene la información buscada. Basado en comparaciones puede hacer estudios demográficos sobre, por ejemplo, los visitantes de un mall sólo por su apariencia. En Japón, algunos centros comerciales lo están probando, según publica News.com</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div data-bbox="807 369 1200 427"> <p><b>Nuevo Sistema de Cámaras Inteligentes</b></p> </div>  </div> <p>Santiago.- Un sistema de cámaras inteligentes es capaz de detectar la edad, el género de quienes enfoca, incluso a veces puede saber la clase social.</p> <p>El nombre de este nuevo invento es <i>FieldAnalist</i>, el que toma fotografías y las compara con otras de una base de datos y de las cuales ya tiene la información buscada. Basado en comparaciones puede hacer estudios demográficos sobre, por ejemplo, los visitantes de un <i>mall</i> solo por su apariencia.</p> <p>Los datos recopilados gracias a esta nueva tecnología pueden tener variados usos que van desde conocer las características de la población que frecuenta lugares públicos, hasta determinar con cierta precisión la forma en que las personas de distintos ámbitos sociales se relacionan entre sí.</p> <p style="text-align: right;">(Adaptación, tomada de <a href="http://www.emol.com">www.emol.com</a>)</p>

En el caso del segundo texto, hallamos distintas versiones del mismo título. Al parecer el texto original era parte de un artículo, pero este ha desaparecido. Pudimos encontrar gran parte del mismo texto pero con uno o dos párrafos más, en los que se agregaba información concerniente a música cristiana. En otros casos encontramos parte del mismo texto, pero sin hacer alusión a la polémica de su influencia social. Creemos que la docente no lo modificó porque ella suele informar a sus estudiantes cuando ha adaptado un texto, aunque la página citada por ella no lo contiene.

El rastreo del tercer texto presentó las mismas dificultades del segundo. Buena parte de él aparece en otros sitios con más información o solo con dos párrafos del mismo. La página citada por la docente solo presenta un enlace parcial y remite a otra dirección, a la cual no se puede ingresar.

Los textos seleccionados por la profesora son de tipo divulgativo y no presentan dificultad a nivel de estructura. El texto n° 1 presenta una secuencia descriptiva, el n° 2 una secuencia de proceso y el n° 3 presenta descripción y definición. En cuanto al uso de

marcas lingüísticas y textuales, los recursos tipográficos son simples, las formas supralingüísticas solo cuentan con título. No hay abundancia de conectores lógicos. No se presentan citas ni referencias, en el texto 1 esta fue expresamente eliminada. No hay formulación de hipótesis, ni justificaciones causales, inductivas ni deductivas.

A nivel oracional hallamos presencia de oraciones compuestas de tipos coordinadas y subordinadas sustantivas y adjetivas. No hay presencia de reformulaciones ni aposiciones explicativas. Predomina el uso del tiempo verbal presente en modo indicativo.

En cuanto al nivel léxico es bastante sencillo en los tres textos, aunque hubo algunos vocablos que los estudiantes no conocían. Esto no fue una dificultad, al menos en el texto n° 2, ya que los estudiantes contaron con un glosario que venía en la pauta. En cuanto al texto n° 3, causó confusión el vocablo “persuasiva”. Principalmente porque los estudiantes esperaban encontrar en el diccionario la palabra con la misma función gramatical, pero encontraban el sustantivo o el verbo. Esta situación deja en evidencia el desconocimiento de las funciones gramaticales, así como la poca experiencia en el uso del diccionario por parte de los estudiantes.

Según nos comentó E, realizó la programación de la unidad sobre el discurso expositivo considerando el nuevo programa de la asignatura. Sin embargo, nos parece que aún se guía por el programa anterior. Ello explicaría algunas de sus decisiones y actuaciones. En el nuevo programa, la Unidad referida exclusivamente al Discurso Expositivo es reemplazada por la de Textos no literarios. Sin embargo, la docente presenta la Unidad a los estudiantes como Discurso expositivo. El nuevo programa presenta aprendizajes esperados en los ejes de lectura, escritura y oralidad. No entrega información teórica sobre la enseñanza de cada eje. Tampoco se refiere a qué y cómo enseñar la lectura de textos no literarios. En el anexo del programa viene una breve mención a *contenidos mínimos obligatorios* que se espera se enseñen en cada unidad y en determinado semestre. Sin embargo no hay en esos contenidos información explícita sobre la enseñanza de la lectura de textos literarios y no literarios, en especial de los textos expositivos. Solo hacen mención a determinadas acciones; identificación, reflexión y comentarios. Uno de los contenidos más explícito dice: *lectura comprensiva frecuentemente de textos con estructuras simples y complejas, en los que se encuentre predominantemente la exposición y que satisfagan una variedad de propósitos como el informarse, entretenerse, resolver problemas y formar opinión y juicios valorativos; integrando variados*

*elementos complejos... en textos no literarios, léxico especializado, referencias a otros textos, entre otros.* (MINEDUC. 2012 :118)

Creemos que esta falta de información y la posible confusión ante la puesta en práctica de un nuevo programa, explican en parte el hecho de que la docente E utilice textos expositivos de estructura simple y de fácil comprensión para sus estudiantes. Incluso el manual de la asignatura de Lengua entrega información teórica y metodológica limitada sobre el abordaje de la lectura de textos expositivos en el aula.

### **6.3.3 Actividades en torno a los textos**

La pauta de trabajo elaborada por la docente E presenta dos actividades. La primera consiste en leer los textos. La segunda implica responder a ocho preguntas.

Las actividades de la pauta de trabajo nos indican que la docente parece creer que sus estudiantes no comprenden las características del texto expositivo. Tal vez contribuyó a esa creencia el hecho de que, a lo largo de dos sesiones, el grupo no hubiese culminado la elaboración de un mapa conceptual sobre las características formales del texto expositivo. La profesora E no parece considerar que el diseño de un mapa conceptual fuese una dificultad añadida a la comprensión del contenido.

La primera actividad de la pauta fue guiada por E paso a paso. Dicha actividad se relacionaba con la lectura del texto n°2 de la fotocopia, titulado “reggaetón”. Probablemente E confiaba en que los estudiantes comprendieran las características del texto expositivo al verlas presentes en el texto leído.

73. E: ... yamos viendo | ahora respondamos a la primera pregunta que está allí | respondamos en la hoja ¿ya? | dice: basándote en el título y la lectura que hicimos responde a la pregunta ¿de qué trata el texto?

74. xP: del impacto del rigetón

Es posible que la docente esperara evaluar o confirmar ese aprendizaje a través del desarrollo que los estudiantes hicieran sin su ayuda, de las tareas aplicadas al tercer texto, “Jóvenes y vídeos musicales”.

(...)

295. E: ... veamos el otro texto, entonces sigamos la pauta. Ahora les toca a ustedes ¿Cierto? [Coge la pauta] ahí hay un dibujito deseándoles suerte, éxito, éxito de verdad. Ya el texto es el texto número tres. Bajemos un poquitito la intensidad, ¿Se llama? ¡Jóvenes! ¿Y? = videos musicales

[xY] = y videos musicales. Lo primero que tenemos que hacer es leer el texto, lo van a leer ustedes, pero quiero que lo leamos en voz alta. Es bueno practicar la lectura en voz alta...  
(...)

322. E: ...voy a hacer yo una segunda lectura para que de aquí en adelante ustedes hagan el trabajo solitos. Ahí hay una página donde ustedes puedan verificar, hay esa y más información acerca de los videos... ¡ahora! El trabajo es suyo ¿de acuerdo? ...

La lectura se realiza de dos modos, en voz alta y silenciosa. La docente E lee un párrafo y designa turnos de lectura para que algunos estudiantes prosigan la lectura de los párrafos restantes, mientras el grupo continúa la lectura de forma silenciosa. La lectura oral también se emplea al leer las respuestas estudiantiles de las diferentes tareas.

44. E: ...entonces como dice aquí que tenemos que leer, hagamos eso, ¡leamos! ¿Estamos listos para leer? Si, ya, yo voy a pedir a alguien que en algún momento me ayude con la lectura porque necesito que todos estén leyendo, veamos entonces. Dice regetón impacto social...

Para la docente es imprescindible que todos los estudiantes lean el texto de forma silenciosa o en voz alta. Menciona que requiere colaboración de los estudiantes en la lectura. Les pide ayuda para desarrollar la lectura. Dicha petición parece señalar una forma de concebir, de practicar la lectura en el aula. Los estudiantes tendrían un rol asignado.

48. E: ... ya xC ¿me ayudas por favor? Es un párrafo chiquitito tres líneas  
49. xC: ... ¿Cómo? es que no quiero leer  
50. E: ya  
51. xC: Es que no me gusta leer  
52. E: ya pero [xJ se ofrece a leer] te lo agradezco [dirigiéndose a xJ] pero es uno de los requisitos de la asignatura de Lenguaje, ¡que practiquemos la lectura también!

Por otra parte, la lectura en el aula se perfila como el ejercicio de leer, sin mención al análisis o enseñanza de estrategias lectoras. La información que la profesora comunica sobre la lectura en su asignatura parece ser algo desconocido para los estudiantes, finalmente no convence a xC de que lea. No parece que los estudiantes consideren, ni valoren la lectura en voz alta como una habilidad que debiera fomentarse y desarrollarse en el aula. Es muy probable que los estudiantes estén acostumbrados a leer de forma individual y silenciosa en las diferentes asignaturas.

Al analizar las actividades evidenciamos que no involucran comprensión lectora profunda, ni crítica:

1. *Basándote en el título y la lectura hecha, responde a la pregunta ¿DE QUÉ TRATA EL TEXTO?*
2. *Verifica si conoces el significado de todas las palabras, si no es así el siguiente glosario te puede ayudar:*
3. *Subraya o destaca las palabras clave (no todas) en cada párrafo.*

La primera tarea no presenta dificultad, puesto que el texto es breve y la instrucción otorga una pista importante para responder. La docente espera un momento que los estudiantes respondan por escrito y luego revisa de forma colectiva. La segunda tarea anima a los estudiantes a identificar en el texto aquellos términos que no conozcan. La docente E les pregunta sobre la finalidad de esa tarea y utiliza la respuesta estudiantil para mencionar algunas características del texto expositivo

108. E: ¡Ahí está! ¿Cierto? ¡Muy bien! ¿Para qué hacemos esto? ¿Para qué hacemos la revisión de vocabulario?
109. xA: Para que se entienda más de lo que vamos a hablar
110. E: ... pensemos que cuando estemos enfrentados a un texto expositivo, si éste es de tipo divulgativo lo más probable es que el vocabulario, el léxico que utilice ese texto sea más o menos accesible para nosotros ¿Cierto? Porque como fue hecho para que todos lo entiendan, probablemente sí, pero no necesariamente va a ser así. Además de pronto vamos a estar enfrentados a un texto de tipo especializado. El texto especializado tiene términos técnicos o tiene un lenguaje más elevado ¿De acuerdo? Entonces eso nos va a impedir entenderlo, es inevitablemente. O sea, no vamos a poder entender las ideas que están detrás de las palabras...

La tercera actividad parece implicar mayor dificultad para los estudiantes, principalmente por desconocimiento léxico. La profesora prevé tal dificultad, por ello les facilita un glosario.

97. E: Sí, las marcas las pueden destacar, las pueden subrayar ¿Listo? (...) ¿Ya? ¿Cómo qué palabras marcaron a ver o ¿qué palabras identificaron como desconocidas?
98. xR: p unificándolos
99. E: unificándola ya ¿te sirve entonces el glosario que yo te di?
100. xR: sí
101. E: vayan revisando justamente para eso les di ese pequeño glosario ahí ¿Cierto? Porque de pronto podrían ser esas dos palabras y ahí yo les estoy ayudando...

La docente demuestra con la incorporación del glosario que conoce el nivel léxico de sus estudiantes. Sorprende que sabiendo esa falencia no haya colocado otro glosario para las actividades aplicadas al último texto. Más bien recomienda a los estudiantes que usen diccionario e insiste en que trabajen solos. La docente no facilita estrategias que faciliten la comprensión del significado contextual. Sin embargo acude en ayuda de aquellos estudiantes que manifiestan dificultades para entender las definiciones del diccionario.

338. E: [se acerca a xT, la estudiante le pide que le aclare un significado porque no entiende lo que explica el diccionario]  
A ver, persuasivo que persuade.  
= ah no pero si es persuasivo [xT]=  
Sí, sí sé, pero están relacionados  
= ah entonces es lo mismo [xT]=  
Sí...
339. xN: ¿¿¿ [consulta discretamente dudas de vocabulario, no entiende lo que explica el diccionario]
340. E:¿¿¿ p sinónimos [la docente intenta explicarle el significado y le recomienda que use sinónimos]...

La cuarta actividad consiste en que los estudiantes elaboren una idea principal utilizando para ello las palabras claves: *Relee las palabras que destacaste y señala acerca de qué nos informa cada párrafo*. Esta tarea implica poner de manifiesto la habilidad de síntesis y con ella la de discriminación de la información relevante. Los estudiantes evidencian dificultades para identificar ese tipo de palabras y por ende construir ideas principales o síntesis de cada párrafo. La docente E se percata de la dificultad e intenta explicar la función de las palabras claves.

112. E: ... Las palabras claves son las más importantes son aquellas que si las saco del texto el texto finalmente pierde su sentido. Palabras claves responden a preguntas como ¿De qué estoy hablando? ¿Cuál es el objeto del comentario que se hace? ¿Cuál es la información puntual? Generalmente son sustantivos, generalmente son verbos. De acuerdo, este es un trabajo personal también ¡Por favor háganlo! ...

La explicación no fue comprendida por muchos estudiantes, aunque no lo manifestaron de forma directa. La docente se percata de la situación al ir supervisando el trabajo de los estudiantes fila por fila.

114. E: Éste es un texto ¿no es cierto? [E explica a xK y a su compañera xE las características de las palabras claves y del texto expositivo. Las alumnas la escuchan y le hacen consultas] en cada párrafo hay palabras que son importantes desde luego hay palabras que son importantes... esas son las que tienen que buscar y destacar [Deja a las alumnas para que trabajen solas y camina hacia la segunda fila] ¿Cómo estamos? ¡Listo!
115. xB: no, no todavía

La docente E intenta que los estudiantes comprendan el significado y la utilidad de las palabras clave a través de explicaciones procedimentales y conceptuales. Estas acciones las realizó de forma individual y colectiva, es decir específicamente para un estudiante y en otros momentos para todo el grupo curso.

118. E: ¿Sabes lo que pasa? Que si subrayas tanto, en el fondo te confundes. Selecciona dentro de lo que subrayaste, piensa que deben ser aquellas de las cuales no podemos prescindir. Cualquiera no. Si no, no sabemos lo que está hablando en esa línea... p piensa qué palabra si yo la elimino...
119. xB: ¡Seño! [Desde su asiento en la parte de atrás de la primera fila, llama a la docente, quien parece no oírle] ¡Seño! ¿Puede ser más de una palabra?
120. E: [responde a xB desde la fila de la puerta] puede ser una expresión, pero no una expresión de cinco, seis, siete, ocho, nueve o diez palabras. Si no, ya no cumple la función, eso de palabra clave ¿YA? ...  
(...)
123. xB: ¡Nooo! Es que teníamos esa duda de si eran varias palabras, si podían
124. E: sí, puede ser una expresión no muy larga... YA | [dirigiéndose a todo el curso] ahora sí deberíamos tener todas esas palabras claves marcadas... ahora vamos al cuatro. Leamos ¿Qué hay que hacer en el número cuatro? Dice, relee las palabras que tú destacaste. Que tú subrayaste y ahora señala acerca de qué nos informa cada párrafo y hay un espacio. Párrafo uno, párrafo dos, tres, cuatro. Esas mismas palabras te van a ayudar a saber cuál realmente es la información en cada párrafo. Para eso marcamos las palabras, para eso las vamos a releer. Para que no nos perdamos e identifiquemos realmente la información. El párrafo uno me informa ¿acerca de? El párrafo dos me informa ¿acerca de? y así sucesivamente. Bueno hagámoslo así porque esa parte luego la vamos a leer en voz alta...



La corrección de esta cuarta actividad aplicada al **segundo texto** no presenta dificultades, puesto que con la ayuda de la profesora los estudiantes han identificado las palabras claves de cada párrafo y con ellas organizan la respectiva síntesis. Sin embargo, en la corrección del **tercer texto** quedó nuevamente en evidencia la dificultad de los estudiantes para identificar las palabras claves y por tanto también para elaborar la síntesis de cada párrafo. Esto se evidenció tanto en el tiempo que demoró la mayoría de los estudiantes en terminar las tareas, como en la limitada participación estudiantil en la corrección de la misma. Solo cuatro estudiantes leyeron sus respuestas y fue a petición directa de la docente.

367. E: ...El párrafo uno ¿acerca de qué nos informa? xC ¿El párrafo uno?  
368. xC: Videos musicales y los jóvenes  
369. E: Y los jóvenes. E el modo de escuchar música de los jóvenes ¿Qué contestó xL en el mismo?  
370. xL: no = ¡paso! [E]= Sí paso no más [Con esta palabra quiere decir que no dará la respuesta]  
371. E: jaja ¿xÑ en el uno?  
372. xÑ: Que cómo los jóvenes han cambiado... que cómo los jóvenes han cambiado  
373. E: ¿A partir de?  
374. xÑ: Los videos  
375. E: Los videos musicales. Ya párrafo dos ¿xP? ¿Puedes leer el tuyo?  
376. xB: Está en el cuaderno  
377. E: Mientras tanto vamos para que preparen la otra lectura. Vamos a leer el párrafo dos ¿xF? ¿El párrafo dos nos informa acerca de?  
378. xF: Sobre que existen dos tipos de videos musicales de actuación y de concepto  
379. E: Muy bien de actuación y de concepto. Los conceptuales, párrafo tres nos habla ¿Acerca de?  
380. xR: El contenido de los videos musicales  
381. E: El contenido de los videos musicales ¡Muy bien como título! | ¡Excelente! y el párrafo cuatro ¿Nos informa acerca de?  
382. xR: De la idea de relación =sobre como entretenición y violencia [xK]= entretenición

Pareciera que la dificultad para sintetizar un párrafo utilizando palabras claves vuelve a ser difícil para la mayoría de los estudiantes. Aunque también debemos mencionar que en el momento de la corrección muchos estudiantes parecían aburridos y con evidentes deseos de salir a recreo. Tengamos presente que han transcurrido cerca de dos horas desde el ingreso al aula. A ello se suma el que el desarrollo de las actividades en torno al último texto se realizaba de forma individual y silenciosa.

La quinta actividad resulta fácil de desarrollar para los estudiantes en los dos textos. A esto pudo haber contribuido la brevedad de ambos textos que hacía fácil asignar la función de cada párrafo.

5. En relación con la estructura de este texto, responde:  
\*La **INTRODUCCIÓN** se encuentra en el párrafo \_\_\_\_\_  
\*El **DESARROLLO** se encuentra en el párrafo \_\_\_\_\_  
\*La **CONCLUSIÓN** se encuentra en el párrafo \_\_\_\_\_

383. E: ...Cinco, en relación con la estructura, la introducción ¿Está en el párrafo?

384. xV: Uno [responden tres estudiantes en bajo volumen y con notorio desganado]  
 385. E: ¿Y el desarrollo?  
 386. xV: Dos y tres [responden varios estudiantes pero bastante desganados]  
 387. E: Tenemos dos párrafos. Coincide con el anterior ¿verdad? ¿Y la conclusión?  
 388. xV: cuatro  
 389. E: en el último párrafo ¡Cuatro! ¡Muy bien! Pregunto ¿Puede ser que en otras oportunidades haya un párrafo de cada cosa?  
 390. xV: Sííí  
 391. E: ¿Puede ser varios párrafos de conclusión?  
 392. xV: Sí

La sexta actividad parece sencilla de resolver para los estudiantes, puesto que más de uno contesta a las preguntas que la docente hace al respecto.

6. La función del lenguaje que predomina en este texto es la función \_\_\_\_\_  
 porque nos \_\_\_\_\_ acerca de \_\_\_\_\_

E insiste en reiterar la respuesta, pareciera tener especial interés en que los estudiantes utilizaran los dos nombres de la función de lenguaje inherente al texto expositivo, así como su función.

232. E: ... ¿La función del lenguaje que predomina en este texto es la función? = informativa [xI]= [E no lo escucha y continúa dando más pistas] este dato deberíamos haber hecho el mapa conceptual | página noventa y dos de su libro  
 233. xE: Referencial  
 234. E: Informativa muy bien o? Porque tiene dos nombres = referencial [xE]= o referencial ¡Muy bien! Es informativa no informática. Informativa o referencial. Ya la función del lenguaje que predomina en este texto es la función informativa porque nos = informa [xV]= informa parece de perogrullo pero hay que manejarnos con claridad en ese dato = cómo es la función informativa [xR] = es la función informativa o referencial porque nos informa acerca de  
 235. xB: de un tema  
 236. E: Es informativa o referencial porque nos informa ¿acerca de? En este texto ¿acerca de?  
 237. xV: Del impacto social, regueton  
 238. E: ¡Muy bien! Del impacto social del reguetón ¡muy bien! ...

El desarrollo de las dos actividades siguientes presentó dificultades a los estudiantes en los dos textos.

7. *En un texto expositivo el lenguaje se caracteriza por su CLARIDAD y PRECISIÓN. Esta característica se puede observar en la sgte. marca textual:*  
 8. *El ESTILO FORMAL del lenguaje utilizado en los textos expositivos, se puede ver reflejado en la sgte. marca textual:*

Parece evidente que esas dificultades tienen directa relación con el desconocimiento teórico sobre los aspectos lingüísticos del texto expositivo. La docente E se percata de ello, pero no detiene la corrección para explicar los elementos teóricos pertinentes a cada tarea. En cambio, intenta que los estudiantes participen de forma activa en la corrección de la tarea preguntando por otras opiniones o respuestas

256. E: ... ¿Por qué tenían que ustedes marcarlo? Porque el lenguaje va a ser claro y preciso si es que yo lo entiendo | si no lo entiendo no puedo tener esa marca textual | no puedo escribir como marca textual algo que no entiendo | porque en ese caso no es la característica... xO ¿Cuál es tu marca textual de claridad y precisión?  
 257. xO: Yo puse que en esta industria son los jóvenes quienes toman el control de la música  
 258. E: Claro y preciso, nos dice que por una parte son los jóvenes, a veces también los adultos...

259. xO: Dice claramente

260. E: Dice claramente que son los jóvenes ¿cierto? Dice claramente allí que son los jóvenes los que toman el control a la hora de elegir...

La profesora desea que los estudiantes participen y al ver que espontáneamente no lo hacen, opta por preguntar directamente a algunos estudiantes

260. E: xB ¿Cuál es tu marca textual?

261. xB: Parece que están malas

262. E: ¡No sabemos pues!

263. xB: Exponentes consagrados son Dadi Yanki, Don Omar y Tito el Bambino. Fenómenos reconocidos en importantes campañas publicitarias

El estudiante B responde, pero no está seguro de su respuesta. La docente le indica que es correcta y explica el porqué. Intenta que otros estudiantes participen, pero se da cuenta que la tarea no ha sido comprendida por la mayoría.

264. E: Ahí hay claridad y precisión, incluso está da con los nombres de las personas. Dicen que son exponentes. Dice claramente que ellos son exponentes, la palabra exponente dice representante. Eso significa, por lo tanto que el lenguaje que se ha utilizado allí es de bastante precisión. Son los exponentes. Ya muy bien ¿Alguna otra marca? ¿Algún otro que quiera leer su marca textual? Para verificar incluso si estaba bien ¿xU? ¿Les complica esto del lenguaje claro y preciso?

265. xV: ¡sí!

Ante la respuesta de los estudiantes la docente intenta explicar lo que significan las características de claridad y precisión en el lenguaje utilizado en los textos expositivos

266. E: ¿Por qué? A ver ¿Por qué les cuesta tomar esa parte? Antes de ver el vocabulario, de ver la palabra, no sé underground como vimos allí ¿Verdad? Antes de ver la palabra insertarse, antes de ver la palabra lucrativo. Si no hubiésemos tenido allí el vocabulario ¿habría sido para nosotros de tanta claridad?

267. xC: no

268. E: Es decir ese vocabulario, ese glosario son las palabras expresadas y explicadas las que nos dan la claridad. Eso es lo que está diciendo cuando dice lucrativo, todo aquello que dice lucrativo es lo que reporta ganancias económicas. Si hubiese dicho éste es un negocio muy bueno ¿Ese es un lenguaje claro? ¿Preciso?

269. xV: ¡No!

270. E: Con qué muy bueno ¿a qué se refiere? ¿A bueno de bondad? ¿Es cariñosito? En cambio, si decimos lucrativo estamos diciendo claramente que reporta ganancias económicas. No estamos diciendo otra cosa. Podrían tomar entonces los que están dudosos, tomen esa marca textual. Donde dice... convirtiéndose en un lucrativo negocio ¿Ya?

La profesora no parece estar segura de que los estudiantes han entendido cabalmente su ejemplo de “marca textual de claridad y precisión” y dicta la explicación

272. E: ... Bueno entonces ayudémonos un poquitito. Anotemos ahí esa marca textual, lucrativo negocio y hagan una observación ¡pliss! Escriba ahí al lado para usted estos son mensajes a mí mismo. Lucrativo siempre va a significar que reporta = ganancias no? [xT]= mm

273. xF: ¿Dónde?

274. E: En la siete, siempre va a significar ¿qué cosa?

275. xT: ¡Ganancias!

276. E: ¡Algo así! ¿Cierto? Ganancias ¿De qué tipo? vean el vocabulario arriba | ganancias

277. xT: Económicas

La docente aún no se convence de que los estudiantes hayan entendido el ejemplo y reitera la explicación sobre el significado del vocablo antes explicado. Además utiliza el término en un contexto incorrecto para ejemplificar el significado de precisión y claridad que se le atribuye al lenguaje utilizado en los textos expositivos

278. E: Económicas siempre va a significar ganancias económicas. Yo no puedo poner por ejemplo que tu amor me ha sido muy lucrativo. Claro pero no estoy hablando allí en cantidad de plata estoy hablando en cantidad de amor, pero eso es un poema y en un poema yo me permito usar un lenguaje figurado. Hemos hablado también del lenguaje figurado, pero en este caso el lenguaje tiene la característica de ser denotativo. O sea dice lo que quiere decir, se está expresando en el sentido más estricto de la palabra...

Al corregir la séptima tarea, aplicada al tercer texto lo hace de forma rápida y no parece tener dudas de la comprensión de los estudiantes

395. E: ... Siete, en un texto expositivo la característica del lenguaje es claridad y precisión. Una marca contextual de claridad y precisión ¿Quién la quiere dar? Una marca textual de claridad y precisión a ver xB

396. xB: Los jóvenes, sus más asiduos consumidores

397. E: ¿Sus más asiduos? ¡Muy bien!

398. xB: Consumidores

399. E: Bien, fíjate que allí está hablando de que la palabra asiduos y consumidores. Las usa en un sentido preciso. Asiduos significa que son ellos los que más lo hacen, con mayor frecuencia. Esa palabra por eso se usó ¡Muy bien!

La octava actividad plantea que se identifique el estilo formal presente en los textos leídos. Nuevamente hay inseguridad en los estudiantes que optan por no ofrecerse para leer sus respuestas. Ante la falta de participación espontánea la docente designa a un estudiante para que lea sus respuestas

278. E: ... Vamos al ocho, dice el estilo formal del lenguaje utilizado en los textos expositivos se puede ver reflejado en la siguiente marca textual ¡Nuevamente vamos con la marca textual! estilo formal | ¡Elijan la que ustedes quieran! ... ¿Listo? ... xK Lea su marca textual

279. xK: noo

Ante la negativa del estudiante, E se esfuerza en explicar a todo el grupo curso que no deben temer a equivocarse, que el aprendizaje es un proceso

280. E: Si no se equivocan ¡No hay corrección! Si no hay corrección ¡No aprenden! Si solamente copian lo que otro compañero dijo no están aprendiendo. Están copiando ¿de acuerdo? Entonces la idea es que escribo algo, se corrige. Acerté a la respuesta ¿Estaba a medias? ¿Completa? ¡No! estaba toda mala la voy a borrar. No importa, pero ya hizo un proceso de trabajo. Ahí estoy aprendiendo ¿De acuerdo? ...

Deducimos de lo dicho por E que para ella la posibilidad de equivocarse brinda oportunidades de aprendizaje, sin embargo, esto parece algo contradictorio si consideramos que no brinda demasiadas oportunidades para equivocarse, pues suele

asumir la dirección de todas las actividades sin generar mayor oportunidad para que los estudiantes trabajen de forma colaborativa y construyan sus propios aprendizajes.

La reflexión docente sobre la equivocación como medio de aprendizaje no parece convencer a los estudiantes sobre la equivocación o error al responder las tareas no parece convencer a los estudiantes, pues nadie se ofrece para responder la tarea siete. La profesora E designa a una estudiante para que lea su respuesta, pero esta se muestra insegura. Ante esa actitud, E lee a todo el curso la respuesta de la estudiante

280. E: ... Yaaaa | xT | =No sé si está bien [xT]= Está bien ahora lo vamos a ver [E lee lo que la alumna escribió] Estilo formal una marca textual en las reacciones de los estudiosos frente a estos fenómenos son dispares ¡Muy bien! | ¡Muy buena su marca textual! ...

Nuevamente la docente designa a un estudiante para que lea su respuesta. Esta vez logra su propósito

280. E: ... xB ¿Puedes leer la tuya?  
281. xB: Exponentes consagrados  
282. xM: Yo también lo tengo así  
283. E: ¡Muy bien! los exponentes consagrados...

La misma tarea aplicada al tercer texto sigue ofreciendo resistencia para ser respondida de forma voluntaria, por lo que la docente designa a una estudiante

399. E: ... Estilo formal una marca textual en que se queda reflejado el estilo formal ¿Quién la quiere dar? En vez de xB alguien diferente que quiera leer su marca textual de estilo formal ¿Quién dijo yo? Con eso estamos terminando. Alguien que no haya participado hasta ahora ¿xP?  
400. xP: Han sido criticados por promover la violencia y la promiscuidad sexual

E confirma la respuesta de la estudiante y explica el porqué está correcta ejemplificando el uso del vocablo en el estilo formal e informal

401. E: ¡Muy bien! Fíjate que ese ejemplo es muy bueno porque habla incluso de la palabra en el sentido correcto, promiscuidad sexual, en forma informal. El concepto está cuando nosotros decimos el fulano, la sultana se metió con uno y con otro. Se metió con uno y con otro, eso en un estilo formal es promiscuidad. Esa es la palabra correcta que tienen que usar. La palabra no es mala no tiene ningún sentido negativo. Es lo que corresponde usar ¡Muy bien!

La profesora supervisa el desarrollo de cada actividad aplicada al segundo texto y en cuanto los estudiantes terminan una de ellas la corrige junto a ellos de forma pública y colectiva. Durante la corrección les anima y felicita por las respuestas acertadas e intenta que la participación estudiantil sea más activa.

147. E: ¡Está bien! ¡Vamos a revisar! Bueno, tiempo ¡vamos a revisar! YA vamos chequeando. Entonces, considerando la lectura, las palabras que revisamos de vocabulario. Considerando las marcas que ustedes hicieron de palabras claves. Ahora ¿acerca de qué nos informa el párrafo uno xO?  
148. xO: del rigetón y sus orígenes

149. E: YA ¡muy bien! del rigetón y sus orígenes ¿Está bien? ¿Coinciden ustedes? ¿Falta algo? ¿Está todo bien? ¿Está todo lo que había que poner? A VER xB ¿Qué pusiste tú?
150. xB: puse sobre los orígenes del rigetón y sobre los comienzos como música p rap y andergraund
151. E: ¿Sus comienzos como música?
152. xB: ¡Rap y andergraund!
153. E: esa palabra | rap y andergraund | ya está bien | ambos respondieron bien | nada más que tú diste un poquito más de datos Está muy bien ¡vamos al párrafo dos! Vayan chequeando los demás ¡Tener similar! no exactamente las mismas palabras, pero sí similar respuesta... hagan las correcciones necesarias...

Resalta el uso que la docente hace de preguntas asociativas, especialmente cuando los estudiantes no se han percatado de algún detalle o responden de forma incompleta.

64. E: ... ¿de dónde está sacado el texto?
65. xV: RIGETÓN
66. xA: todorigeton.com
67. E: claro todo rigetón ¿para qué creen ustedes que se pone la fuente de dónde fue extraído el texto?
68. xB: para confirmarlo
69. E: para confirmarlo o si tú quieres buscar la información ¡muy bien! y también confirmar si lo que está escrito acá es fidedigno o realmente obedece o no fue inventado o manipulada la información cuándo se pone adaptación como el texto de arriba qué significará
70. xB: cómo lo adaptó cómo lo modificó
71. E: ya sí y ¿qué significa adaptar?
72. xB: ¿un resumen?
73. E: que se pudo haber hecho en algunas de las partes un resumen alguna modificación por lo tanto se le está advirtiendo al lector que hubo o de alguna manera se interviene en el texto. Vamos viendo...

La maestra suele reafirmar las respuestas de los estudiantes cuando estos están dudosos

171. E: ¿Quién tienen más seguidores? ¿xC?
172. xC: yo puse los cantantes más conocidos en la publicidad
173. xV: ¡aaahhh! [Les sorprende la respuesta]
174. E: Está bien, está muy bien porque en ese párrafo también señala las campañas publicitarias. ¡muy bien! ...

En otras ocasiones lo que hace es complementar las respuestas estudiantiles.

393. E: ... vamos al seis la función del lenguaje que predomina es la función informativa o referencial... porque nos informa ¿acerca de qué?
394. xV: los jóvenes, videos
395. E: de los jóvenes y los videos musicales. De la influencia de los videos musicales en los jóvenes. Eso es no solamente de los videos musicales cuidado yo también veo videos pero no estoy incluida en ese tema yo...

Durante la corrección de las actividades aplicadas al segundo texto, la docente se esfuerza por lograr que los estudiantes participen activamente en el desarrollo y corrección de las tareas. Pregunta por opiniones o respuestas distintas a las que voluntariamente han comentado o leído algunos estudiantes. Cuando el grupo curso se ve reacio a participar espontáneamente, la docente solicita públicamente a algunos estudiantes que lean sus respuestas.

85. E: ... listo vamos viendo A VER xU ¿puedes leer lo que tú anotaste allí?

86. xU: lo popular y el impacto social del reguetón  
87. E: YA lo popular y el impacto social del reguetón bien xI  
88. xI: p que trata sobre el regatón y el impacto  
89. E: sube un poquito el volumen  
90. xI: trata sobre el reguetón impactando en las clases sociales  
91. E: impactando en las clases sociales ¡Buena manera de decirlo! YA xZ ¿Qué contestaste tú?  
92. xZ: lo popular y el regatón impactando en las clases sociales

Probablemente la modificación en la interacción de los estudiantes, al momento de realizar las actividades en torno al último texto, tuvo por finalidad verificar el nivel de comprensión alcanzada por los estudiantes sobre las características del texto expositivo. Sin embargo, ese cambio no arrojó información distinta a la que se pudo observar en la corrección realizada en la primera parte de la sesión. Los estudiantes presentaron dificultades en las mismas tareas. Por otra parte, parece haber influido de forma negativa en la actitud de los estudiantes, ya que al momento de corregir se evidenció aburrimiento o desgano en la mayoría de los estudiantes.

La segunda parte de la sesión no contó con interacción pública y colectiva. Los estudiantes debían permanecer callados y desarrollar las actividades de forma individual, aunque sí recibieron apoyo docente. Dicho apoyo también fue distinto al brindado en la primera parte de la sesión, las consultas eran atendidas de forma personalizada y silenciosa. Al contrario de la primera parte de la clase donde fueron motivados a realizar consultas privadas y públicas. La interacción gestionada por la profesora habría provocado uno u otro comportamiento en los estudiantes.

### **6.3.4 Lectura**

En cuanto a la lectura en voz alta que desarrollaron los estudiantes designados por la docente, podemos decir que carecía de un apropiado ritmo lector, así como de una adecuada entonación. Pese a ello lograba mantener la atención del grupo que escuchaba y seguía la lectura, excepto cuando uno de los turnos lo hizo una estudiante que leía muy bajo. En ese momento hubo distracción y ruido en el aula.

304. E: Gracias buena lectura. Un poquito más de volumen le vamos a dar, pero buena lectura... YA ¿a quién le tocaba el tercer párrafo?  
305. xG: p a mí  
306. E: Dame un segundo. ¡A leer con fuerte voz!... YA dale xG [los estudiantes de la primera fila dialogan y E les hace gestos para que se queden callados, mientras se acerca a estudiantes de la tercera fila para lograr que pongan atención] chuss  
307. xG: ??? [No se escucha lo que dice]  
= un poquito más fuerte por favor [E]

= ???

308. E: perdón xG. xB y xP ¿No se han enterado de que estamos leyendo?

309. xP: No se le escucha

310. E: ¡Menos si están conversando! Nadie le mueve la boquita xP. Ya xG, ¡Ahora sí!

311. xG: se analiza el contenido de los videos musicales ??? [No se oye lo que dice]

312. E: Ya okey ¿qué le pasa a su volumen? ... el último párrafo [señala a xE que se sienta en la primera fila]

Los estudiantes se muestran muy respetuosos en sus interacciones con la docente. Pareciera que se ha establecido entre ellos una adecuación a sus expectativas disciplinarias. La forma en que los estudiantes desarrollaron las tareas, tanto con el segundo como con el tercer texto evidencia falta de autonomía estudiantil. La docente hace una ocupación del espacio de manera central y permanente, de modo que impide la relación en paralelo entre los estudiantes. Todo pasa a través de ella.

En una ocasión, durante la supervisión del desarrollo de las tareas aplicadas al segundo texto, la docente se percató de que dos estudiantes no estaban trabajando y aparentemente no tenían la pauta con la que trabajar.

130. E: Listo [Pretende supervisar el trabajo, pero se sorprende al comprobar que los estudiantes no estaban trabajando y que aparentemente no tienen guías] ¿Qué pasa acá? ¿Pero ninguno de los dos tiene hojita? =no [xU]= ¡OO! Pero dios mío si yo les dije. Yo me distraje, pero ustedes deberían haberme dicho profesora ¿Pero ninguno de los dos tiene hoja aquí? [Les entrega la guía en la que aparecen los textos y entonces xF le muestra la guía que sí tenía]

131. xF: ya ahora quiere esta [señalando las actividades de la guía que correspondía resolver]

132. E: sí eso quiero eso | no faltaba más

133.xF: ahora [le comenta a su compañero xU] la teoría. Ahora hay que buscar estas las del párrafo desarrollo

134. E: Recuerda que el punto es ¡cuál es la información! No a que parte del texto corresponden

135. xF y xU: ya, ya, sí

La docente se sorprende al ver que los dos estudiantes no habían escrito nada y además no parecía que tuvieran la pauta con la que desarrollar las tareas. Parece sentirse responsable de la situación, por no haberles entregado pauta, pero también les dice que ellos debían haberle informado. Uno de los estudiantes reacciona ante la preocupación docente y le muestra la guía que necesitaban. Esto tranquiliza a E que los conmina a trabajar. Ambos estudiantes asienten y se ponen de acuerdo para trabajar.

La reacción positiva de los estudiantes tiene directa relación con la actitud que muestra la docente E. Ella no asume una actitud punitiva o amenazadora, por el contrario, se muestra preocupada y responsable. Ellos corresponden asumiendo la responsabilidad y colocándose a trabajar. Esta situación nos lleva a pensar que el estilo directivo, pero amable de la docente está afianzado en el aula y los estudiantes lo valoran.



### **6.3.5 Resumen**

La lectura de textos expositivos en esta 4ª sesión se enfoca al aprendizaje de características textuales. Sin embargo, no se enseñan de forma sistemática dichas características. Se visualiza la lectura como un acto de decodificación al servicio de otra finalidad. Parece que la docente restringe el concepto de lectura al acto de leer, ya sea en voz alta o en silencio. No fomenta distintos niveles de comprensión, tampoco enseña ni menciona estrategias para fomentar la comprensión de textos expositivos. La lectura se convierte exclusivamente en un medio para identificar características de determinada tipología textual.

E no parece estar abordando la enseñanza del texto expositivo bajo el nuevo programa de la asignatura de Lenguaje. No focaliza la enseñanza en el desarrollo de la comprensión y producción de textos no literarios.

Los textos seleccionados, así como las tareas planteadas, parecen indicar que evita causar cualquier tipo de conflicto cognitivo en sus estudiantes. No les presenta desafíos ni en el nivel de complejidad de los textos ni en las actividades lectoras. Estas decisiones probablemente se apoyen en la creencia de que los estudiantes no poseen una representación mental pertinente del texto expositivo y por tanto no estarían en condiciones de situarse y aportar la información contextual necesaria. Ante esto la docente opta por minimizar las exigencias.

La actitud “sobreprotectora” de la docente E ante el proceso de enseñanza–aprendizaje del texto expositivo, toma forma a través de un estilo pedagógico directivo. La docente parece situar dicho proceso como un acto complejo para el cual sus estudiantes no están preparados.

El estilo pedagógico de la docente E no fomenta en los estudiantes autonomía ni autorregulación del aprendizaje. En paralelo, la actuación estudiantil se observa dependiente de la dirección y aprobación docente.

La docente desarrolla acciones que pretenden favorecer el desarrollo de las actividades, aunque no se vislumbra el o los objetivos de aprendizaje que pretende. Estas acciones fueron de supervisión, cooperación y corrección de las actividades planteadas en torno a textos. Dichas acciones se evidenciaron cuando la profesora permitió mayor interacción

entre los estudiantes y ella, así como entre ellos mismos. Esto ocurrió en la primera parte de la sesión, en la que ella dirigía el avance y corrección de cada una de las ocho tareas. Sin embargo, en la segunda parte, en la cual los estudiantes debían trabajar individual y silenciosamente, las acciones docentes solo se realizaron de forma privada o personal.

La ausencia de interacción entre pares, así como la de la guía docente colectiva y dinamizadora provocó la relentización del desarrollo de las actividades, así como un manifiesto desgano en la mayoría de los estudiantes. El aburrimiento de los estudiantes fue agravado por la espera que debieron hacer para la corrección final, ya que la profesora no corrigió hasta que terminó las actividades el último estudiante. Cabe mencionar que el grupo curso es bastante heterogéneo, por tanto sus ritmos de trabajo son muy distintos. Se observó que aproximadamente un tercio del curso era más lento y dependiente de la docente que el resto.

La falta de interacción entre pares, también repercutió en la docente quien se veía agotada físicamente. Ella se encargó de supervisar que todos los estudiantes resolvieran las actividades, a través de una constante supervisión o monitorización en la mayoría de los casos.

La corrección de las actividades no se realizó de forma participativa y activa por parte de los estudiantes. Una vez más la profesora se encargó de complementar las respuestas aunque intentó que los estudiantes participen. Ellos se veían aburridos y desmotivados esperando salir a recreo. Por otra parte, la profesora no pudo revisar en profundidad las actividades, ni cerrar la sesión adecuadamente, ya que le faltó tiempo.

La forma en que la docente sitúa la lectura de textos expositivos en el aula evidencia tensión entre sus distintos saberes docentes (Tardif, 2004). Con toda certeza ella posee determinado saber disciplinario sobre el texto expositivo. Sin embargo, el reciente ajuste curricular coloca en tensión dichos saberes al plantear un enfoque centrado en el desarrollo de habilidades.

El nuevo enfoque curricular requiere para su concreción, entre otros elementos, que la profesora modifique sus saberes, que los adapte a las nuevas exigencias. E se ve interpelada a lograr nuevos objetivos de aprendizajes, para los cuales no ha recibido el apoyo didáctico, ni posee aún la experiencia pedagógica necesaria.



## 6.4 Auto-confrontación directa

La auto-confrontación (Fernández y Clot, 2007) se realiza mientras E visiona la sesión nº4 y comenta algunos elementos de esa práctica con la investigadora. Nuestro objetivo implicaba que comentara aquello que le pareciera destacable, le generara dudas o cuestionamientos sobre su práctica docente. En definitiva que explicara parte de su actividad y nos transmitiera el significado que ella le otorga. Esta finalidad de análisis se tradujo en la observación completa de la sesión grabada.

Analizamos la transcripción de la auto-confrontación desde las temáticas de su contenido, para ello nos guiamos por la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Este análisis pretendía conocer la perspectiva de E sobre su gestión de la práctica lectora de textos expositivos, además de identificar su sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) en relación con la práctica citada.

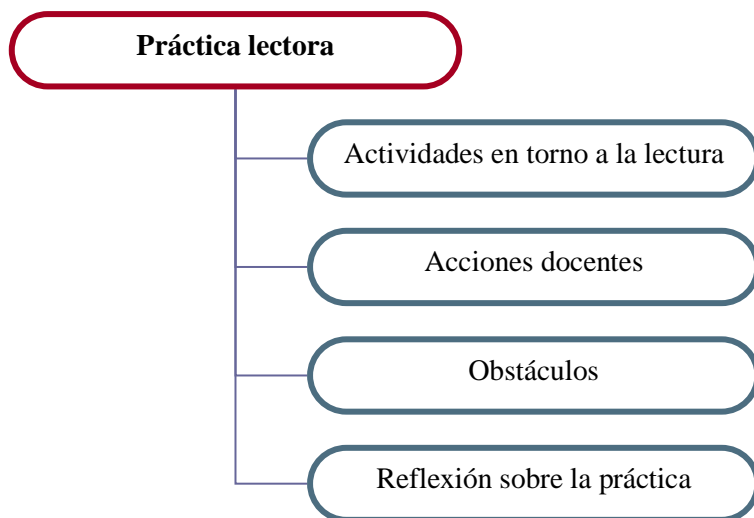
De la codificación y categorización emergieron diversas temáticas, que mediante un proceso de análisis comparativo y de síntesis, se redujeron a dos categorías centrales, correspondientes a cada objetivo de análisis: Práctica lectora – CRS de la docente E. La decisión de dividir o realizar dos sistemas de categorías independientes obedece a que la naturaleza del análisis es distinto. Uno se refiere al análisis de la explicación sobre la actuación. El otro al de las creencias que emergen en la explicación sobre la actuación.

La categoría Práctica lectora, relacionada con el primer objetivo de análisis, da origen a cuatro subcategorías:

- a) *Actividades en torno a la lectura*, categoría que explica el tipo de tareas o ítems que la docente gestiona en torno a la lectura de textos expositivos. Estas se clasifican en pautadas (AP) y no pautadas (ANP).
- b) *Acciones docentes*, esta se refiere al desempeño de E, es decir, lo que hace en el aula para dirigir y apoyar el desarrollo, la comprensión y corrección de las actividades en torno a la lectura de textos expositivos.
- c) *Obstáculos* alude a las dificultades que la docente identifica como elementos que afectan al óptimo desarrollo de las actividades en torno a la lectura.
- d) *Reflexión sobre la práctica*, corresponde a determinadas acciones y actividades que E se replantea durante la entrevista de auto-confrontación.

En la Figura 8 presentamos el esquema de las categorías ya descritas.

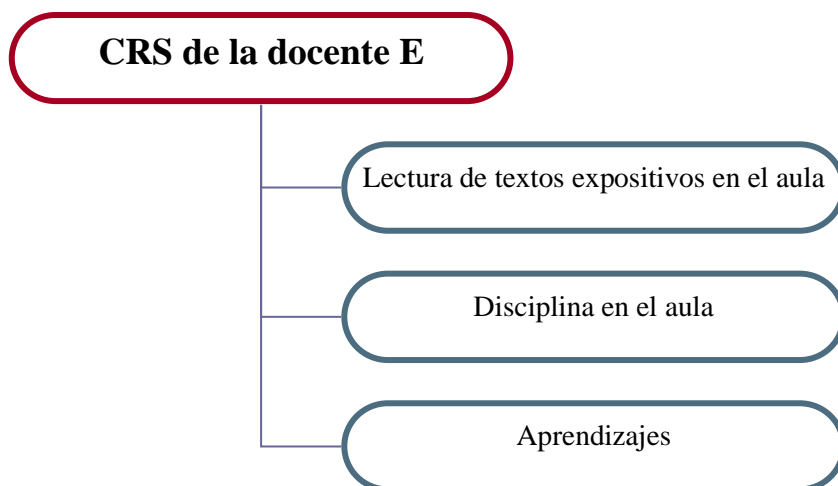
**Figura 8.** : Esquema de la categoría central Práctica lectora



En cuanto a la otra categoría central, el análisis se centra en la identificación de CRS que sustentan la práctica de la docente. Dicha categoría presenta las siguientes subcategorías: lectura en el aula; disciplina en el aula; tiempo de resolución de actividades y aprendizajes.

En la Figura 9. presentamos el esquema de la categoría central CRS

**Figura 9.**Esquema de categoría CRS de la docente E, derivado de la auto-confrontación directa



### 6.4.1 Análisis Práctica lectora

#### 6.4.1.1 Actividades en torno a la lectura

En la sesión visionada se leen textos expositivos y la docente gestiona actividades en torno a ellos. La mayoría de las actividades forman parte de la pauta de trabajo que E creó para la sesión, otras parecen formar parte de su rutina pedagógica.

En el presente estudio analizamos las actividades que la docente E plantea de forma oral y escrita, las que tienen por finalidad que los estudiantes utilicen contenidos sobre el texto expositivo y demuestren ese aprendizaje, además de otros aprendizajes implícitos relacionados con la forma de trabajo de la docente. Para una mayor comprensión las hemos clasificado en:

- **Actividades pautadas** (en adelante **AP**), se presentan en forma de ocho instrucciones escritas en la pauta<sup>50</sup> que elaboró la docente para agilizar la participación de los estudiantes, según ella explica:

44.E: la clase anterior había entregado un texto y ese texto lo habíamos estado comentando yo me dí cuenta que el trabajo en la clase anterior había sido muy lento. Porque ellos hacen cambio de lápiz de colores y otros simple y sencillamente que les da lata escribir, entonces eso por un lado yo sé que es importante que escriban pero también importa que avancen

46.E: entonces me decidí ¡vamos a hacer la guía! Lo mismo que estuvimos trabajando y otros puntos más que había que precisar sobre el texto expositivo. En un formato con cierta pauta con ciertas líneas puntuadas donde ellos tienen que completar, además que a ellos les gusta eso de completar frases

-**Actividades no pautadas** (en adelante **ANP**), no están en las instrucciones de la pauta entregada a los estudiantes. Se realizan de forma oral y a discreción directa de la docente. Estas actividades parecen formar parte de la rutina didáctica ante la lectura de textos expositivos.

Durante la auto-confrontación la docente se refiere a la AP que requería la identificación de las marcas textuales de claridad y precisión del lenguaje por parte de los estudiantes.

215. E: ... ellos manejan bastante bien el concepto de marca textual | entonces cuando estaban viendo las características del texto expositivo | particularmente en ese texto y se hablaba del lenguaje |

<sup>50</sup> La docente la denomina “guía” y la describe del siguiente modo: en esa hoja está el título que corresponde a la unidad, luego el objetivo, después están las instrucciones de la actividad y el seguimiento ¡como yo quiero que respondan! Eso estaba por un lado en la hoja y en el anverso estaba una repetición digamos del formato, pero vacía, para que ellos esa parte la puedan hacer solitos (E:47. Auto-confrontación).

la claridad | la precisión | yo les pedí que según lo que ellos sentían | seleccionaran alguna marca textual donde ellos sintieran que había marca de claridad y precisión costó hartó | esa parte fue bien complicada | yo creo que ellos sentían que no podía ser tan fácil lo que se les estaba preguntando, a lo mejor creían que era algo como alguna pillería. Algunos cuando me acerqué y les pregunté ¡sí eso perfecto! me decían ¿eso era? No había problema y otros porque no entendían a qué me refería yo con claridad y precisión. Creo que hay que hacer una explicación ahí

Comenta que la AP de identificación de marcas textuales fue difícil de desarrollar en la sesión, aunque sus estudiantes conocían y “manejaban” muy bien esa característica. Sin embargo, ese conocimiento parecía estar solo a nivel declarativo, puesto que cuando debían identificarlas en el texto, la mayoría tuvo dificultad para hacerlo.

Dice no creer que sus estudiantes no supieran identificar las marcas textuales solicitadas, sino que les pareció una actividad muy simple o fácil, entonces pensaron que se les estaba exigiendo algo que ellos no lograban entender. Por otra parte menciona que hubo estudiantes que no comprendían los conceptos de claridad y precisión, lo que cuestiona su representación del manejo estudiantil sobre marcas textuales.

Llama la atención el uso que hace la docente del verbo “sentir”, parece relacionarlo con saber hacer algo. El uso del verbo sentir alude a una acción centrada en sensaciones o sentimientos, no en conocimiento o asociación de ideas previas. En las instrucciones escritas en la pauta no utiliza ese verbo.

Consultada sobre el interés pedagógico de que los estudiantes identificaran las marcas textuales mencionadas, responde:

217. E: porque me parece que son más significativas en el texto expositivo. Porque están relacionadas con la objetividad que presenta este texto | los voy ayudar finalmente a concluir que en el texto expositivo el lenguaje está orientado hacia proyectar objetividad

Quiere que sus estudiantes comprendan que el texto expositivo es “objetivo” y que por tanto utiliza un lenguaje que da prueba de esa objetividad. Parece dar prioridad a esa característica, pero no genera actividades que clarifiquen su significado e impliquen su utilización.

Otra AP comentada es la utilización de diccionarios.

169.I: y el diccionario en este caso ¿es necesario? ¿lo ves tú? Porque tú estás sacando los diccionarios ¿o ellos te pidieron?

170.E: una chiquita me preguntó y a propósito de eso empecé. Porque en la guía dice que pueden utilizar diccionario. Las palabras que definitivamente ellos no conozcan de la segunda etapa, pueden utilizar diccionario. A veces de tanto guarda-saca ¡se me olvidan! O sea los diccionarios deberían estar siempre disponibles, cualquiera en cualquier momento puede sacar un diccionario ¡eso sería lo ideal!

La profesora explica que en la pauta se recomienda el uso de diccionarios para la segunda lectura. También señala que ese uso debería ser una práctica habitual, ya que:

242. E: en distintos momentos me he dado cuenta de que uno de los problemas al que se ve enfrentado el niño cuando tiene un texto es el vocabulario. Por lo tanto necesitan el diccionario ... Lamentablemente también se ha perdido el hábito, a lo mejor el profesor seguramente tiene mucha responsabilidad en ello. No sé si culpa pero si responsabilidad. Se ha perdido el hábito de que los alumnos cojan en sus mochilas o en sus bolsos unos diccionarios ¡Como solía ser antes o como usan en la básica! ...

Alude a que sus estudiantes tienen problemas de comprensión lectora y que una de las causas es su limitado vocabulario. Parece creer que esa problemática se solucionaría en gran parte si los estudiantes tuvieran el hábito de llevar y utilizar diccionario en el aula. Extiende la responsabilidad de la desaparición de ese hábito a los docentes en general, pero no explica el porqué.

Otra AP comentada es la identificación de la idea central del texto leído .

- 105.I: (En el video se observa a E preguntando al curso de qué trata el texto) ¿cuál es tu intención aquí?
- 106.E: Que identifiquen ¡la idea principal! Eso me ha costado un montón porque los niños tienden a responder con un resumen. Entonces que me contesten con ideas ¡es un gran logro! No importa que la idea no sea exacta, pero ya saben ¡Qué es! ¡Para dónde va! ¡Por qué! ¿De qué trata el texto? Trata sobre el reguetón ... Antes casi me repetían toda la información. Por lo menos ahora están entendiendo que la idea central es una condensación. Que tienen que ser palabras en abstracto y varias cositas que han estado aprendiendo. Pero como por ahí se sabe ¡es un entrenamiento! Tanto pregunto que al final terminan respondiendo

Identifica el desarrollo de las capacidades de comprensión y síntesis como un proceso que requiere una ejercitación o práctica constante, ella lo llama entrenamiento. Dice que ha enseñado a sus estudiantes a identificar y resumir la idea central del texto, a través del uso de cierto tipo de palabras y de otras técnicas que no detalla. El mencionado entrenamiento implicaría el desarrollo de parte de las actividades que recogía la pauta de la sesión, es decir, leer textos breves, seleccionar palabras claves por párrafo y con ellas elaborar una idea principal, además de una idea central de todo el texto. Actividades que se aplicarían a un texto especialmente adaptado por ella: textos breves que no presentan complejidad estructural ni temática.

Explica que le ha costado mucho que sus estudiantes comprendan lo que significa la idea central y cómo se elabora, pero que han conseguido elaborar ideas, aunque no son muy precisas.

En cuanto a las actividades no pauteadas (ANP), una de ellas es la lectura oral, que la docente justifica de la siguiente forma:



88.E: Porque yo quiero que también ellos se escuchen produciendo. Quiero que ellos se escuchen pronunciando en forma oral. Quiero que se escuchen, en la medida en que se escuchen vayan mejorando su dicción. La proyección de sonidos puede ser una autocorrección, no sé, siento que así funciona

Espera que con el ejercicio lector los estudiantes paulatinamente se den cuenta por sí mismos de los errores que cometen. Manifiesta que siente que de esa forma se mejora la lectura en voz alta. Parece apoyar su estrategia en una práctica que le ha funcionado antes, pero que no ofrece respaldo teórico. Nuevamente utiliza el verbo sentir como respaldo de una acción pedagógica.

La docente asigna a la lectura oral determinados propósitos:

261. E: que no solamente la visualicen sino que además la escuchen. Que la lectura entre por distintos sentidos. Se dice que lo que uno aprende por distintos sentidos se afianza con más facilidad en la memoria. Yo creo que debe ser cierto ...

86.E: bueno yo les digo que me ayuden a leer | al menos yo lo planteo así | como ayuda

87.I: colaboración

La profesora E utiliza un argumento que validaría el tipo de lectura que gestiona en el aula. Dicho argumento es expuesto a través de la mención de un sujeto desconocido y probablemente colectivo que parece apoyarse en un tipo de conocimiento experiencial, “se dice...”. E asume su propia identificación como agente de acción al decir que cree que eso es cierto. Valida la práctica de la lectura en voz alta en su quehacer pedagógico desde una modalización lógica del discurso, que carece de saber teórico respaldado. Los estudiantes al oír y leer comprenderían mejor el texto, pese a no enseñarles estrategias de comprensión.

Uno de los propósitos de la “colaboración lectora” es que los estudiantes participen de forma más activa en la sesión. Otro propósito parece ser el desarrollo de la comprensión lectora:

281. E: ... A partir de lo que yo entiendo de la conexión de una palabra y otra, de un término y otro puedo ir generando cierto nivel de comprensión ¡solamente eso! No estoy pidiendo más allá porque lo otro tendrán que hacerlo poco a poco, en la medida que reflexionen y que siga el trabajo ... Entonces yo quiero reproducir el texto como debe ser con la entonación apropiada. Con la lectura de las pausas y todo bien encaminado a un nivel aunque sea básica la comprensión.

La profesora enuncia la forma en que ella se representa la comprensión lectora y actúa en el aula en consecuencia con esa representación. Para E la comprensión se produciría del modo que lo plantea el modelo ascendente, es decir, secuencial y jerárquico.

Indica que el tipo de comprensión que logra en sus estudiantes a través de la “escucha lectora” es básica, espera que la comprensión del texto oído y leído aumente tras escuchar la lectura docente y a través del desarrollo de las actividades programadas.

Explica su participación lectora:

277. E: ... yo vuelvo a leer porque no todos leen bien. Siento que si me quedé con la lectura de mi compañero que tenía que leer publicó y lee público o publico, entendieron una cosa distinta, entonces para asegurarme de una lectura apropiada ¡vuelvo a leer! Les doy una última lectura. Eso me pasa en este curso porque los alumnos no leen tan bien. Tengo cursos en los que los alumnos leen muy bien, los terceros leen muy bien, entonces ahí me quedo con la lectura de ellos

Confía en que el modelado lector que ella realiza subsane los errores cometidos por los estudiantes y les brinde una mayor oportunidad de comprensión lectora. Además específica que solo leen mal los estudiantes del curso visionado, en otros cursos no ve necesario realizar una lectura modelada.

La otra ANP gestionada por la docente es la identificación de la fuente informativa del texto leído.

103.I: ... Tú les preguntaste hace un momento de dónde está sacado el texto y cuando hacen la lectura del siguiente texto también lo haces ¿por qué les preguntas?

104.E: Fundamentalmente porque quiero que ellos identifiquen las fuentes de información para que lo relacionen, porque los textos que estamos trabajando ¡existen en la vida real! ¿Dónde podrían encontrarlos en caso de que ellos quisieran? Si alguno de estos textos les interesa, si quieren ampliar por ejemplo la información podrían buscar más información.

Espera que los estudiantes adquieran el hábito de identificar el origen del texto para que relacionen esa fuente con la vida cotidiana. También para que los interesados en la temática leída amplíen su información. La actividad mencionada es uno de los ítems de la evaluación SIMCE, hecho que podría influir en la práctica de E, pero ella no lo menciona.

Deducimos que la docente E se representa a la práctica lectora en el aula de la siguiente forma:

a) Como un medio para la enseñanza de contenidos referidos a un nivel superficial de conocimiento tipológico. No genera actividades que propicien la comprensión y el uso de los elementos atribuidos a la caracterización del texto expositivo. Tanto las actividades pautadas como las que no pautó no contemplaban la enseñanza de estrategias lectoras que dieran oportunidad para distinguir y desarrollar distintos niveles de comprensión.

b) Leer se centraría en la lectura oral. Esta tendría por finalidad mejorar ese tipo de lectura en los estudiantes, a través del modelamiento que ella hace y del enfrentamiento

de los estudiantes con sus carencias, aunque éstas deben ser deducidas por ellos mismos, en comparación indirecta con la forma en que la docente lee.

c) La lectura en voz alta por parte de la docente contribuiría a la comprensión básica del texto por parte de los estudiantes, puesto que al utilizar diversos sentidos se lograría una mayor comprensión.

d) La comprensión lectora se lograría de forma ascendente y jerárquica, este proceso requiere mayor preparación por parte de los estudiantes. Sabe que los estudiantes no cuentan con los recursos -conocimiento léxico, estrategias de comprensión lectora, hábito lector, etc.- necesarios para lograr una adecuada comprensión lectora, pero considera que por ahora eso no es relevante. Ya mejorarán... por ahora la comprensión básica es suficiente para los objetivos de aprendizaje que ella vislumbra.

#### *6.4.1.2 Acciones docentes*

Entendemos por acciones docentes aquellas que obedecen a propósitos didácticos que se vislumbran a través del diálogo de auto-confrontación. Parecen obedecer a estrategias o técnicas de organización de la acción estudiantil en el aula. Algunas se refieren a la designación de turnos, ya sea de lectura de respuestas a los ítems de la pauta o de confrontación de respuestas. Otras se enfocarían en el acompañamiento o apoyo docente a los estudiantes en la resolución de las actividades.

Las acciones docentes tendientes al apoyo o acompañamiento de los estudiantes son la reelaboración oral de las instrucciones escritas en la pauta y el monitoreo. En cuanto a la reelaboración oral:

77.I: (En la pantalla se observa a E explicando algo al curso) Aunque la instrucción está, tú vas indicando todo el rato ¿por qué?

78.E: porque yo quiero asegurarme de que las lean. Puede que estén ahí, pero si yo no me aseguro lo más probable es que al rato me digan ¿y qué hay que hacer? ¡Eso me mata! o sea que me digan eso después de que están ahí dadas. Entonces yo me aseguro de que los chiquitos no solamente las lean sino que las entiendan. Y que ellos sientan que soy yo la que les está entregando a ellos. Si algo no entienden que me pregunten. No es darles la guía y ya ¡vean como se las arreglan!

Considera necesario comprobar que los estudiantes han entendido las instrucciones escritas. Parece representarse la acción mencionada como una forma de apoyo o acompañamiento al estudiante, inherente a su función docente. Visualiza como un alejamiento de su deber la posibilidad de que los estudiantes esclarezcan sus dudas de forma autónoma.

139.I: aquí otra actividad y nuevamente les preguntas que tienen que hacer

140.E: (observa la imagen y explica) ... lo que pasa es que yo hago preguntas en las guías y me doy cuenta que con la pregunta que yo hice ellos no entendieron exactamente qué es lo que tenían que hacer.

Mientras los estudiantes desarrollan las tareas asignadas, la docente indaga si han comprendido o no las instrucciones escritas. Cuando se percata que no las han entendido:

Entonces tengo que modificar la pregunta, decirles como una introducción a la respuesta para que ellos completen lo que yo les estoy pidiendo. De hecho ahí me di cuenta que cuando hice el cambio ahí recién ellos dijeron ¡aaa! ¡así había que hacerlo! ...

Modifica oralmente las instrucciones escritas, acercándolas al nivel de comprensión de los estudiantes. Sin embargo, esa modificación pasa por entregar mayor información sobre lo que deberían responder. Por tanto parece difícil que los estudiantes logren desarrollar autonomía lectora.

Por otra parte, esta acción docente podría estar fomentando en los estudiantes la actitud del mínimo esfuerzo por tratar de comprender las instrucciones, pues saben que la docente las simplificará.

No podemos determinar la causa del problema de comprensión de instrucciones por parte de los estudiantes, aunque creemos que hay distintas posibilidades: o bien la redacción de las instrucciones no es suficientemente clara; o bien un número considerable de estudiantes tienen dificultades de comprensión lectora; o es que los estudiantes no realizan el esfuerzo de decodificar las instrucciones, ya que saben que la docente les ayudará.

Otra acción docente es el monitoreo, que tendría por finalidad supervisar el trabajo estudiantil. Se observa especialmente en la segunda etapa de la sesión, cuando debían desarrollar los ítems de la pauta de forma individual.

183. I: Te puedo preguntar ¿por qué trabajas así? es hartito desgastador. Vas preguntando alumno por alumno

184. E: Es que para mí ¡es la fase más crítica! Porque o si no, no me voy a dar cuenta si están aprendiendo. A veces es muy frustrante, tú has hecho todo el trabajo y llegas a este punto y ¡No se cumplen las expectativas! O sea tú te das cuenta que no se logró. Los niños a lo mejor mal interpretaron, no entendieron bien la pregunta. O hubo dificultades que bueno yo no contemplé, por ejemplo a la hora de presentar el contexto. Entonces esto ¡para mí es una prueba de fuego! para saber si realmente entendieron hacia dónde iba encaminada la clase

A raíz de su experiencia en el aula, la docente ha optado por monitorear o supervisar el trabajo de sus estudiantes de forma personalizada. Espera informarse directamente de sus dificultades y logros. Esta parece ser una práctica agotadora, pero indispensable para ella:

202. E: miro las hojas o el cuaderno así hago una estimación de cuánto ha avanzado y de cómo avanza. Porque a veces me doy cuenta que está trabajando pero va recién no sé en la tercera parte de lo que debería haber hecho

Según la profesora, el monitoreo del trabajo estudiantil le permite estimar el nivel de desarrollo de las tareas asignadas. Además, le permite guiar a los estudiantes de forma personalizada y tomar las medidas necesarias para lograr el objetivo propuesto y en algunos casos, adaptarlo al nivel de avance de los estudiantes.

211. E: ... yo siento que cuando las clases son así (se refiere a que ella está monitoreando al curso constantemente), clases en las que me agoto mucho ¡es inevitable! Yo me aseguro y puedo realmente ver hasta qué punto ellos han avanzado. Me doy cuenta perfectamente hasta que nivel llegó cada quien. Uno puede que no trabajó, otros más lentos. Igual me di cuenta que algunos copiaron respuestas a sus compañeros. Pero me puedo dar cuenta de esa manera, si no estoy todo el rato pidiendo que ellos me den información. Si solamente me dedico a responder, a leer las respuestas correctas ¡va ser un monólogo! O sea ellos no van a sentir que estamos haciendo las clases entre los dos. Como que yo estoy haciendo la clase y ellos son meros espectadores

A través del monitoreo no solo espera supervisar el desarrollo de las actividades, también desea establecer un vínculo de coparticipación entre ella y los estudiantes. Vínculo que, desde su perspectiva, aseguraría que ellos se sintieran parte activa del proceso de enseñanza y no solo receptores.

El monitoreo también cumpliría otro propósito docente:

- 129.I: vas pasando por el curso de una fila a otra ¿por qué tiendes a hacer esto?  
130.E: porque me voy asegurando de que estén trabajando y además porque a veces los niños solamente cuando yo me acerco preguntan. Él por ejemplo (observando al estudiante B que se sienta en el inicio de la cuarta fila), siempre que me acerco me pregunta algo. Necesita siempre refuerzo

El monitoreo, según E, no solo le permitiría controlar que los educandos realmente desarrollen las actividades, sino también establecer comunicación directa y discreta con aquellos estudiantes más introvertidos y reafirmar o reforzar lo realizado por los estudiantes más inseguros.

Otra acción docente es la designación de turnos de respuesta, dichas respuestas contribuirían a la corrección formal. La docente espera generar el contraste de respuestas estudiantiles. Esta acción es aplicada en el momento de la corrección oral y colectiva de las tareas.

- 185.I: y preguntas a distintos alumnos = [I] sí= y ellos van respondiendo en voz alta =[E] sí= ¿con qué finalidad? porque es la misma pregunta  
186. E: es la misma pregunta para que ellos vayan comparando respuestas y además para que se sientan partícipes. Porque hay algo que entre los adolescentes es muy aplastante, es cuando los profesores les preguntan siempre a los mismos ¡A los que contestan bien! Entonces les decía si se equivocan ¡no importa! porque incluso hasta en el error alguna cosilla ha quedado...

La docente se representa la designación de turnos de respuestas como un medio para fomentar la participación estudiantil y evitar que sean siempre los mismos estudiantes quienes participan. Dice que anima a que en la corrección participen todos, incluso aquellos que piensan que han cometido errores. Parece contemplar el error como una oportunidad de aprendizaje. Sin embargo es ella quien decide qué estudiante leerá su respuesta.

El sistema de corrección utilizado por E tiene un propósito más:

- 337. E: yo tengo que verificar que cuando trabajaron solos lo hicieron bien
- 338. I: tu preguntas la misma pregunta aunque ya te han dado la respuesta ¿para?
- 339. E: para contrastar sus respuestas e ir verificando más o menos los ciertos niveles de comprensión
- 340. I: ¿les preguntas a determinadas personas porque sabes que tienen distintos niveles de comprensión o...?
- 341. E: sí, porque son distintas maneras en las que ellos enfrentan las lecturas

Ese propósito sería evidenciar los distintos niveles de comprensión lectora del grupo, para que los estudiantes complementen de mejor forma sus respuestas. Su objetivo parece ser homogeneizar el trabajo estudiantil, lo que requiere por su parte un profundo conocimiento de las habilidades y limitaciones lectoras de sus estudiantes.

El estilo pedagógico se retrata en la acción antes mencionada. Es la docente quien decide cuándo y quién debe participar, aun cuando su finalidad sea apoyar y ampliar la comprensión lectora del grupo curso a través de la comparación de las respuestas de algunos estudiantes. La comparación de respuestas no presenta una acción compleja o didácticamente más elaborada. La profesora indica quien debe leer la respuesta a la pregunta o actividad de la pauta que está corrigiendo. Lee un estudiante, luego le dice a otro que lea su respuesta. La comparación o contraste que ella espera surja, se daría solo de forma indirecta. Los estudiantes tienen que comparar por sí mismos. No hay una acción docente explícita que enseñe a los estudiantes a contrastar.

En algunas ocasiones señala que parte de una respuesta está bien, pero que necesita complementar, generalmente es ella misma quien la complementa e incluso la dicta.

En síntesis, podemos decir que las acciones que la docente realiza en el aula son comprendidas por ella como una forma de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, todas esas acciones: el monitoreo, la reelaboración oral de las instrucciones escritas, la organización de la interacción estudiantil – turnos de lectura,

turnos de respuestas, ubicación espacial en el aula- afianzan el estilo directivo de la profesora. Dicho estilo impide el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. En ocasiones también impide el trabajo colaborativo entre pares como medio de construcción del conocimiento.

Con respecto a la forma en que las acciones docentes contribuyen o no a la lectura en el aula, podemos decir que contribuyen exclusivamente a la concepción que la docente tiene de la lectura “apropiada para sus estudiantes”, la cual no incluye la enseñanza de estrategias lectoras pertinentes a la comprensión de textos expositivos que presenten mayor nivel de complejidad.

#### *6.4.1.3 Obstáculos*

Durante el diálogo propiciado durante la auto-confrontación, la docente identifica determinados obstáculos que impedirían la comprensión y desarrollo de las actividades en el aula. Uno de estos obstáculos, sería la inasistencia a clases:

16.E: ... Empezamos con segundos medios de treinta y siete alumnos hasta de treinta y ocho alumnos, pero tú ves que en este curso están veintiséis alumnos más o menos... han funcionado bastante bien, sobre todo este segundo semestre, pero hay problemas de asistencia.

(...)

131.I: que no estén en clases anteriores, y no son pocos los que faltan ¿de alguna manera perjudica al funcionamiento de la clase o es mínimo?

132.E: la verdad es que perjudica ¡obviamente perjudica! Pero estoy trabajando con unos objetivos, claro obviamente los tengo que cubrir en una clase. Excepto esto que me costó y tuve que hacerlo en más de una clase, pero generalmente trato que el objetivo que viene después tenga una secuencia que esté muy relacionada. Entonces igual voy a necesitar la clase anterior y le pido a los alumnos que recordemos lo que vimos la clase anterior para enganchar, entonces así no quedan tan perdidos

De acuerdo a E, la inasistencia reiterada de distintos estudiantes implica un constante retroceso en el proceso educativo, pues clase a clase debe realizar una memoria de las actividades desarrolladas y de los contenidos disciplinares estudiados en la sesión anterior. Se refiere a esta “memoria” como “lo visto en la clase anterior”.

Para activar la memoria de trabajo dice solicitar ayuda de los estudiantes que sí han asistido a las clases anteriores. Su objetivo es que los que se reincorporan comprendan lo realizado y puedan vincular el objetivo de la sesión anterior a la presente. Señala que la síntesis y vinculación de la clase anterior con la presente resta tiempo de desarrollo y corrección de actividades. Aún así hay estudiantes que no comprenden el sentido de las actividades o su conexión con la sesión anterior:

130. E: ...ahí le estoy explicando (refiriéndose a lo que ve en vídeo) no le estoy llamando la atención | sobre todo porque él no había estado en las clases anteriores

La docente parece asumir la inasistencia, no solo al comienzo de la sesión sino también en el monitoreo del trabajo estudiantil. De forma personal y discreta ayuda a los estudiantes a despejar dudas y comprender la actividad en sí misma y su relación con lo realizado en clases anteriores. En cierta forma esta acción podría estar contribuyendo a mantener la actitud estudiantil -no consultar públicamente, seguir faltando a clases-, al no trasladar a los estudiantes la responsabilidad de desarrollar sus aprendizajes.

Otro elemento que visualiza como un obstáculo para el desarrollo de las actividades en el aula, es una característica del grupo curso:

54.E: los conozco ¡son niños conversadores! Por ejemplo esta chiquita que está ahí (señala a una alumna en el vídeo) la D, ella es muy trabajadora pero si puede conversar va elegir conversar (...)  
288. I: y aquí estás retándolos (en el vídeo se ve una pareja de alumnos a los que E está diciéndoles algo) ¿porque están dialogando?  
289. E: sí, es que estaban conversando mucho y mientras ellos metan bulla no van a poder trabajar

Los estudiantes son caracterizados como conversadores. La docente parece creer que no hay posibilidad de que los estudiantes realicen tareas asignadas si conversan:

163. I: y la cambias de lugar | al final de la sala  
164.E: sí  
165.I: ¿Por qué?  
166.E: porque es muy conversadora | es del grupo de las chiquitas que yo separé antes | de esta chiquita de la C y de la otra chica que senté solita al otro lado | la de pelito largo | claro ellas son el trío | nooo si las siento juntas ¡no van a trabajar!

Por lo expresado, tiene identificados a los estudiantes más conversadores y opta por sentarlos solos. No quiere que interrumpan el proceso del grupo curso, ni que se distraigan. Esto explicaría en parte que la segunda etapa de la pauta de actividades se desarrollara de forma individual.

La representación docente del diálogo entre pares como algo que puede ser negativo es contradictoria. Parece no percatarse de que en su práctica docente existen instancias en las que utiliza el diálogo entre pares como una estrategia dinamizadora de acciones, como por ejemplo al inicio de la sesión, para hacer que los estudiantes se sientan bien recibidos. También al momento de desarrollar y corregir las actividades realizadas en la primera parte de la sesión.

Otro obstáculo que limitaría el desarrollo de las actividades lectoras, sería la actitud de los estudiantes ante textos extensos:



295. E. Ellos tienden a cansarse con mucha facilidad, es decir, los textos que hay aquí son breves para evitar el problema del aburrimiento. O sea para ellos una página es mucho. Cuando en el primer semestre vieron narrativa, ahí vimos cuentos y mitos. Pero no todo puede ser tan micro, dos páginas y media ...

La profesora indica que sus estudiantes se cansan o se aburren al leer textos de más de dos páginas. Esa actitud determinaría su organización de la práctica lectora en el aula, el uso de textos breves y/o adaptados se justificaría por el aburrimiento que los textos extensos causan en los educandos. E no indica si tienen problemas de comprensión lectora o no. Al parecer, ella tiene una representación de la lectura alejada de la enseñanza de la misma. Probablemente estima que a leer comprensivamente se aprende de forma automática.

Sobre la adaptación de los textos comenta que:

364. E: la lectura del texto que hicieron en primera instancia estaba al servicio del objetivo que yo me había planteado, para eso se escogieron los textos ... Dos de los textos tuve que adaptarlos, les hice unas modificaciones porque eran muy extensos. Los abrevié para que pudieran ser trabajados en clases ...

Ha decidido utilizar en el aula textos adaptados al perfil de sus estudiantes. Reduce la extensión de los textos para que ellos no se cansen o aburran al leerlos. Señala que las adaptaciones textuales permiten que los estudiantes cumplan con el objetivo de aprendizaje de la sesión, en este caso, la identificación de características del texto expositivo.

Parece representarse la práctica lectora como un medio de enseñanza de una parte de la tipología textual. No menciona la lectura de los textos como una práctica que contribuya al logro de distintos niveles de comprensión lectora, ni como un medio para que los estudiantes puedan familiarizarse con las características discursivas del texto expositivo: espacios dónde se usa, destinatarios/lectores posibles, intenciones de los escritores, etc. y características estructurales y lingüísticas derivadas de estos usos y funciones.

Tampoco parece reparar en el hecho de que utilizar textos que no existen fuera del ámbito escolar, pueda limitar sus propias expectativas de enseñanza y a la vez las posibilidades de aprendizaje estudiantil. Por el contrario, transmite la impresión de representarse la adaptación textual como la única posibilidad lectora pertinente a sus estudiantes.

Al analizar los tres elementos señalados por E como obstáculos que limitan el desarrollo de actividades en el aula: faltan con frecuencia a clases, son conversadores y se cansan o

se aburren al leer textos extensos, concluimos que esos elementos “situarían” la práctica lectora que la docente gestiona y a la vez condicionarían el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, nos preguntamos por qué la profesora parece otorgar importancia a la realización de actividades por parte de los estudiantes y en cambio no menciona los aprendizajes que espera logren a través de ellas. Pareciera representarse dicho proceso de actividades como aval del aprendizaje de habilidades y contenidos reflejados en el objetivo de la sesión.

#### 6.4.1.4 Reflexión sobre la propia práctica docente

La auto-confrontación activa la reflexión de la docente ante las huellas de su actividad en el aula. Uno de los temas sobre los que reflexiona es el tratamiento del vocabulario:

365. I: ¿cómo crees tú que se podría solucionar el tema del vocabulario? Porque en una parte de la guía les pones vocabulario pero en la segunda no, aunque sí facilitas diccionarios ¿Has considerado otras posibilidades para trabajar el vocabulario con ellos?
366. E: sí, ese es un problema que siempre se nos presenta | A ellos les gusta trabajar con diccionario Ahora me topo con dos problemas: uno, que los diccionarios que yo tengo no son muy buenos... El otro problema es que yo tendría que ajustarme solamente a lo que estos diccionarios me permiten con otras guías de vocabulario, pero tiene que ser contextual porque si solo doy lista de palabras no tiene ningún sentido.

No menciona estrategias para enfrentar el déficit de vocabulario en los estudiantes. Explica que aunque a los estudiantes les gusta usar diccionarios, estos no son muy básicos. Razón por la cual tendría que apoyar a los estudiantes con guías de vocabulario hechas por ella. Especifica que ese vocabulario tendría que ser contextual para que los estudiantes le encontrarán sentido.

Al ser consultada por alternativas al uso del diccionario, señala:

367. I: ¿y otras actividades que impliquen usar diccionario?
368. E: como un juego de palabras por ejemplo. Sí un juego de palabras, la creación misma. Quizás incluso adivinanzas, porque en las adivinanzas lo que más producimos son palabras para buscar. Si es probable que haya que poner más énfasis en ello.

Menciona actividades lúdicas que podría realizar sin utilizar diccionario. Su respuesta evidencia creatividad y reflexión. Por una parte, no parece haberse planteado el problema del vocabulario como un tema prioritario en su práctica docente cotidiana. Por otra parte, alude a que sería conveniente para sus estudiantes que ella analizara y elaborara alternativas didácticas al uso de diccionarios.

Un segundo cuestionamiento sobre su práctica emerge cuando se analiza el cierre de la clase:

359. I: aquí terminó la clase = [E] sí sí = termina la clase y tú no te alcanzas a despedir de los niños de manera frontal
360. E: no, no alcanzo. Es uno de los problemas que tengo, adecuar el trabajo a los tiempos disponibles ¡Me cuesta! Generalmente no me alcanza el tiempo, a veces es porque las circunstancias de la clase no lo permiten: llegan niños atrasados o los primeros minutos estamos poniendo al día a los que no habían venido la clase anterior, y eso demora tiempo

Reconoce que al terminar la sesión no se despide adecuadamente de los estudiantes y que por lo general le cuesta adaptar las actividades al tiempo estipulado para la sesión. Da a entender que esa adaptación compete a su responsabilidad. No obstante, seguidamente señala las causas que le impiden cumplir con el tiempo fijado. De esa forma traslada a los estudiantes la responsabilidad del incumplimiento del tiempo.

Medita algo más su respuesta y agrega:

360. E: ... Ahora yo también podría hacer lo siguiente ¡hago mi clase no más! y bueno el que enganchó ¡enganchó! y el que no ¡lo siento mucho! Pero yo siento que no debe ser así | bueno también perjudica cuando el objetivo tiene que ver con algo que me he propuesto y las actividades son más completas | ¿a lo mejor fue muy extensa? pero yo sentí que estaba bien | y que ellos lo recibieron bien | pero creo que ¡ese es un problema! Que tengo que resolver | en todo caso no es una disculpa | pero es un problema que tenemos que resolver | en general los profesores | de adecuar los tiempos ...

Plantea que si no abordara la memoria de trabajo de la clase anterior, podría evitar la pérdida de tiempo al inicio de la sesión, aunque de inmediato manifiesta que siente que eso no debe ser así. Parece guiar sus acciones y reflexiones de acuerdo a un sentido moral, es decir lo que sea bueno...esta idea se refuerza con el uso del verbo sentir.

En un intento por auto-explicarse la causa del retraso en el aula, alude a otro factor, esta vez cuestionando parte del diseño que ella elaboró para la sesión: el objetivo de aprendizaje planteado requería de actividades más extensas o complejas, por tanto su resolución por parte de los educandos implicaría más tiempo.

No obstante, cuestiona la idea mencionada al manifestar sentí que estaba bien y que ellos lo recibieron bien. Nuevamente usa el verbo sentir para validar su actuación. Lo que nos reafirma su concepción de “lo bueno, lo necesario” para el bien común, que sería el bienestar de los estudiantes.

Parece experimentar tensión ante el reconocimiento de no gestionar adecuadamente el tiempo en el aula, entonces cuestiona la planificación y gestión de la sesión. Sin embargo, concluye que si bien es un problema que debe resolver, no es solo ella, sino los profesores

en general quienes tienen dificultades para gestionar el tiempo en el aula. En esta explicación emerge la agentividad: el paso de la primera persona de su sentimiento a la obligación del “nosotros” del gremio que protege. Esta modificación del sujeto parece indicarnos que E asume una responsabilidad colegiada ante la educación. No es solo una persona preparada para educar, sino que además pertenece a un gremio de profesionales. Además, la mención al gremio podría ser utilizado como un mecanismo de defensa, pues revelaría que no es solo ella la que comete errores.

Profundiza la reflexión sobre su gestión del tiempo en el aula. Vuelve tras las huellas de sus decisiones y se plantea otro escenario, esta vez colocando el foco en el diseño de la sesión:

370. E: ... Quizás debiera haber menos textos, aunque eran cortitos, no tres ¡dos! Y quizás generar algunas respuestas en forma grupal para así terminar antes y poder cerrar en el tiempo adecuado, aunque me da un poco de temor porque son muy conversadores ...

De forma dubitativa cuestiona la eficacia de haber utilizado tres textos, aunque en la sesión confrontada solo utilizó los dos que quedaron pendientes de una sesión anterior. Probablemente considera que el objetivo planteado se puede cumplir con el abordaje de dos textos, lo que le permitiría contar con otra sesión para otro objetivo de la secuencia didáctica.

Acota más el escenario didáctico. Considera modificar el tipo de interacción estudiantil que organizó en la sesión confrontada. En su propuesta alternativa, asigna a los estudiantes el desarrollo de algunas actividades en forma grupal. Justifica esa interacción en el ahorro de tiempo que supondría, podría respetar el tiempo definido para la sesión y así cerrar adecuadamente la sesión.

La propuesta alternativa incluiría un elemento que genera preocupación en la docente: otorgar mayor responsabilidad a los estudiantes. Nuevamente emerge la representación de la conversación estudiantil como un obstáculo para el desarrollo de las actividades.

La profesora no parece verse capaz de gestionar el diálogo entre pares, coloca en el centro de su representación lo negativo de la conversación estudiantil, pero no se representa estrategias que le ayuden a gestionar esa acción. Responsabiliza a los estudiantes, sin considerar que ellos suelen seguir sus instrucciones y que es ella quien tiene el control de la clase.

Profundiza más en la reflexión sobre la práctica confrontada y menciona otro factor que tendría que modificar:

También creo que me faltó haber variado, yo me doy cuenta por la pregunta que me hiciste. Claro los tres textos eran informativos, pero tenían formatos similares. Entonces creo que debí haber variado, si eran tres correcto tres ¡pero en formatos distintos! Creo que ahí me equivoqué debí haber puesto textos en formatos distinto y es muy probable que hubiese sido más enriquecedor el aprendizaje.

Asume haber cometido un error en la selección de los textos, los tres son artículos de opinión sintetizados. Considera que los textos debieran haber tenido formatos distintos, esto hubiera enriquecido el aprendizaje de los estudiantes. No explica a qué aprendizaje se refiere.

De la propuesta alternativa, interpretamos que la docente posee gran capacidad de reflexión, autocrítica y preocupación por lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes. Sin embargo, nos llama la atención que se refiera a la variedad de textos como un elemento que activaría más aprendizajes pero no señale aspectos relacionados con el proceso de comprensión lectora, ni con el uso de textos reales.

No señala si los textos a incorporar serían sintetizados. Imaginamos que sí, por su argumentario sobre el perfil lector de sus estudiantes y porque no lo menciona. Interpretamos que al no referirse a ello en su reflexión, no cuestiona esa práctica.

### 6.4.2 Síntesis Práctica Lectora

La auto-confrontación de la docente E con su propia práctica genera un discurso que por momentos es solo descriptivo, en otros es justificativo y finalmente se convierte en crítico y propositivo. De todo ello podemos concluir que:

- a) Las actividades pauteadas comentadas por la docente sitúan la práctica lectora como un recurso para la identificación de características del lenguaje utilizado en los textos expositivos. Aunque esa identificación es superficial, ya que no hay actividades que faciliten el uso y comprensión de los recursos lingüísticos del texto expositivo.
- b) Las actividades no pauteadas de la clase -lectura oral e identificación de las fuentes informativas de los textos leídos- tienen para la docente el propósito de potenciar la lectura, relacionar los textos leídos con los entornos de producción e incentivar la lectura fuera del aula. Si bien reconoce que es una comprensión básica, estima que esto es apropiado para sus estudiantes.

De estas actividades no pauteadas, podemos inferir que la docente tiene una determinada representación del aprendizaje de la lectura. En esa representación la comprensión lectora no se enseña, sino que se aprende de forma indirecta a través del ejercicio de oír y leer textos. Además, ella entiende la comprensión desde la perspectiva del modelo teórico ascendente, pese a que actualmente hay consenso en la academia del proceso interactivo de la comprensión lectora.

También podemos señalar que la profesora se da cuenta que el tipo de práctica lectora que genera en el aula solo promueve un tipo de comprensión básico. No obstante, eso le parece adecuado para sus estudiantes.

- c) Las acciones docentes -reelaboración oral de las instrucciones escritas, monitoreo, organización de la interacción estudiantil- tienen por objetivo apoyar el desarrollo de las actividades pauteadas en la guía. Sin embargo, parecen fomentar la dependencia estudiantil y reforzar el estilo directivo de la docente.
- d) El perfil de los estudiantes sería, desde la perspectiva de la profesora, el principal obstáculo para la realización adecuada de las actividades diseñadas dentro de la secuencia didáctica. No hay mayor cuestionamiento de la propia práctica docente, de los objetivos de aprendizajes establecidos y de los ocultos o indirectos.

Por otra parte, la docente responsabiliza a los estudiantes del tipo de textos que utiliza en el aula, pues al no tener hábito lector se aburren con facilidad y se cansan al leer textos extensos y complejos. Por eso ella selecciona y adapta textos “apropiados” a las necesidades que ella visualiza en los estudiantes.

e) De la reflexión y cuestionamiento sobre la práctica confrontada, la profesora manifiesta ciertas propuestas para modificar algunos elementos de su actividad pedagógica, estas son: desarrollar más actividades para ampliar el dominio léxico de los estudiantes; gestionar mejor el uso del tiempo en el aula; permitir el trabajo grupal y utilizar diversos formatos de textos expositivos.

La formulación que hace E de posibles estrategias de trabajo nos hace reflexionar sobre la pertinencia del visionado y el diálogo para analizar críticamente la práctica profesional. Así como de la urgencia de este tipo de actividad en la cotidianidad del docente.

#### ***6.4.3 Sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E***

El análisis temático profundidad de la auto-confrontación directa nos permitió aproximarnos al sistema de CRS de la docente E. Dicho sistema emerge en relación con temáticas directamente relacionadas, estas son: lectura en el aula; disciplina en el aula; tiempo de resolución de actividades y aprendizaje.

##### ***6.4.3.1 CRS en torno a la lectura de textos expositivos en el aula***

Interpretamos que para E la lectura de textos expositivos estaría situada por dos CRS. Una sería la baja capacidad cognitiva de sus estudiantes y otra, su rol docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que puede deducirse del siguiente fragmento:

364. E: la lectura del texto que hicieron en primera instancia estaba al servicio del objetivo que yo me había planteado, para eso se escogieron los textos ... Dos de los textos tuve que adaptarlos, les hice unas modificaciones porque eran muy extensos. Los abrevié para que pudieran ser trabajados en clases

Ella estima que los textos adecuados para la lectura de sus estudiantes deben ser breves. Si bien en otra parte de su discurso justifica el uso de ese tipo de texto<sup>51</sup>. Nos parece que subestima la capacidad de sus educandos, al decir: Los abrevié para que pudieran ser trabajados en clases.

Parece identificar como elemento principal de su práctica, la adaptación de ésta al perfil de los estudiantes, pero no plantea la superación de ese perfil como un elemento de su práctica docente.

Posiblemente considere que su rol exige facilitar al máximo el aprendizaje estudiantil, por ello utiliza textos breves, que en algunos casos debe adaptar para tal fin, como se infiere de los siguientes fragmentos:

- 78.E: (aludiendo a la comprensión de las instrucciones de la pauta de actividades) ... yo me aseguro de que los chiquitos no solamente las lean sino que las entiendan | y que ellos sientan que soy yo la que les está entregando a ellos | si algo no entienden ¡que me pregunten! | no es darles la guía y ya | vean como se las arreglan
271. E. (aludiendo a las preguntas que hace sobre los vídeos musicales, temática del segundo texto leído en la sesión) ...sí brevemente para que se escuchen | y reconozcan que el texto que yo les he dado no es distinto a una parte de la realidad que ellos viven | tiene relación con el mundo que ellos viven

Asume el rol de facilitadora de las dificultades que pudieran enfrentar los estudiantes en el desarrollo de las actividades. Emplea el verbo sentir, aludiendo a la representación que desea que los estudiantes tengan de su rol docente.

Se representa la lectura estudiantil exclusivamente con el uso de textos breves, sin complejidad estructural ni temática; no considera necesario favorecer prácticas lectoras de textos de uso real fuera del ámbito escolar.

Otro elemento que surge en relación con la lectura es la aparente representación que la docente tiene al respecto. Al referirse a la lectura parece concebirla principalmente como una actividad centrada en el acto de leer en voz alta.

98. E: (refiriéndose a un estudiante que no quiso leer en voz alta y ella no le forzó a hacerlo) ... sí les digo que es inherente a la asignatura de lenguaje que leamos | es como no querer resolver unos ejercicios numéricos en la pizarra en la asignatura de matemáticas | no sé algo así se me ocurre | si en otra asignatura se podrían negar ¡en Lenguaje no! ...

Se refiere a la lectura en voz alta como algo inherente a su asignatura. No señala argumentos por los cuales sería positivo que los estudiantes leyeran en voz alta. Tampoco

---

<sup>51</sup> En la auto-confrontación (E.295) comenta que sus estudiantes se cansan o aburren al leer textos extensos.



alude a la finalidad lectora presentada en el programa de la asignatura, pese a que menciona la asignatura como un criterio de autoridad.

Por otra parte, parece identificar con claridad la distancia entre leer bien en voz alta y comprender lo leído<sup>267</sup>. E: ... Hay algunos que leen bien, pero no tienen otras habilidades desarrolladas. Les cuesta comparar, sacar conclusiones y analizar. Pero leen bien ...

Concluimos que la docente prioriza la lectura oral en detrimento de la comprensión lectora. Para ella es importante que los estudiantes sepan o aprendan a leer. La lectura para ella es sinónimo de leer bien en voz alta. El desarrollo de habilidades de comprensión no parece formar parte de su tarea profesional. Sería importante indagar por qué ha decidido esto, puesto que parece consciente de no enseñar a comprender. Esto nos lleva a pensar que la docente no sitúa la comprensión lectora como una de las actividades inherentes a su asignatura.

#### *6.4.3.2 CRS en torno a la disciplina en el aula*

La profesora parece priorizar su tarea pedagógica en el ámbito de la disciplina en el aula.

372.E: ... haber llegado a este nivel de disciplina en el trabajo de la clase | no fue gratuito | fue después de todo un semestre de trabajo con ellos y de demostrarles las reglas claras | el que yo los respeto | y ellos me respetan que no se dicen garabatos<sup>52</sup> | respetamos los tiempos además en los que uno pregunta | ellos se pueden poner de pie | pero deben pedir permiso | y yo no los dejo abandonados en la sala sin darles una explicación | nunca si no tengo que salir para algo especial | entonces es muy importante lo que el profesor puede hacer con los jóvenes | pero hay que perseverar | y es muy difícil y agotador.

Explica que lograr una disciplina adecuada en el curso visionado ha implicado esfuerzo y perseverancia de parte de ella. Menciona elementos conductuales que le parecen fundamentales, como por ejemplo: respetamos los tiempos en los que uno pregunta; ellos se pueden poner de pie, pero deben pedir permiso...

En otro apartado podemos comprender el significado que la docente otorga a la disciplina en el aula. La escena comentada es parte de la lectura por turnos realizada en la sesión visionada, en ella el Curso estaba en silencio mientras el estudiante designado leía un párrafo del texto.

262. I: ellos están callados | qué opinas tú de ese momento | qué sientes tú porque sabes que él está leyendo igual | pero sus compañeros lo están escuchando

263. E: bueno es que lo que se genera es un ambiente de respeto | no solo interesa aquí la comprensión individual | la destreza que hable fuerte | y él a su modo está recién ingresado mira

---

<sup>52</sup> Sinónimo de palabras groseras.

está bien coloradito | porque igual está haciendo un esfuerzo | yo valoro mucho eso el que aprendan a respetarse como son cada uno de ellos ¡distintos! | pero si no los someto a situaciones en las que deben saber que hay que respetar no lo van a tomar en cuenta

Si bien dice algo con respecto a lo que implica la lectura, profundiza más en lo que parece significar la disciplina para ella, clima de respeto entre pares. Parece representarse esto como un aprendizaje basado en experiencias que pudieran dar lugar a la incertidumbre. Al menos así se infiere de su explicación.

El turno de lectura en voz alta sería un ejemplo del tipo de aprendizaje mencionado. Los estudiantes respetan la lectura del par designado, pues saben que en cualquier momento pueden ocupar su lugar y no les gustaría ser ridiculizados.

Por otra parte, la docente dice no forzar la lectura de ningún estudiante, lo que se corrobora en la sesión confrontada:

94.E: ... le pedí a alguien que leyera | a C | pero le dio vergüenza

95.I: ¿qué ocurre en esos casos | tú dejas?

96.E: sí | normalmente los dejo | es que cuando el alumno | hay días y hay días

98. E: lo que sí siempre les digo que es inherente a la asignatura de lenguaje que leamos | es como no querer resolver unos ejercicios numéricos en la pizarra en la asignatura de matemáticas | no sé algo así se me ocurre | si en otra asignatura se podrían negar ¡en Lenguaje no! | no debería ser | pero en general lo entiendo porque entiendo que se avergüenzan de como leen

Se muestra comprensiva ante la negativa de un estudiante a leer. Dice no forzar la lectura en voz alta de ningún estudiante, aun cuando considera que la lectura es inherente a su asignatura. Señala que la razón para no leer sería que se avergüenzan de lo mal que lo hacen. Esto nos da una pista sobre la actitud de los educandos durante la lectura en voz alta.

No es posible determinar si la estrategia docente influye a favor o en contra de la comprensión lectora. Si podemos inferir que para ella es importante que haya disciplina en el aula.

Desde otra perspectiva ante la disciplina en el aula, la docente no parece representársela solo como una forma de regular el comportamiento social, sino también como una metodología de trabajo en su asignatura.

112.E: ... el primer semestre como yo te decía antes | con los dos segundos medios me llevé MUY MAL | porque ellos estaban acostumbrados a una indisciplina de la indisciplina (hace alusión a la metodología que utilizaba con ellos otra docente de Lenguaje) | les pasaban el libro | les decían respondan las actividades de la página tantito y después al final de la clase evaluaban | no sé cómo | pero evaluaban y nada más | no había ¡ningún intercambio! | entonces el hecho de que llegue la persona que te dice que debes hacerlo así porque de esta manera vas a aprender | de la otra forma

es entretenida para ti pero no aprendiste nada | generó hartos problemas con las normas de respeto  
...

Otorga gran importancia a la apropiación estudiantil de la metodología de trabajo que ella utiliza, aun cuando eso le implique desgaste personal. Parece identificar el aprendizaje de su asignatura con normas de convivencia, otorgando mayor relevancia a esas normas.

Dice también que no había ningún intercambio, aludiendo a que los estudiantes finalizaban la sesión sin recibir apoyo docente en la corrección de respuestas. Lo que reforzaría la idea del rol docente que ella se representa, facilitador del aprendizaje.

Otro aspecto disciplinario valorado por E sería la incorporación estudiantil de una disciplina de trabajo en su asignatura, como se deduce del siguiente fragmento:

108.E: ( alude a las razones que le llevan a repasar su metodología de trabajo con los estudiantes de cursos a los que ella no ha hecho clases) yo retomo porque si no retomo no avanzo | incluso a veces yo retomo aún cuando sean mis alumnos | yo lo tengo que retomar porque las vacaciones hacen un efecto erosivo | por decirlo así en su memoria | y muchas veces ¿cómo era? | no se acuerdan | entonces el primer tiempo que es marzo | lo dedicamos a recordar la manera como trabajábamos | ellos mismos se van diciendo | no si la profesora hace esto o la profe hace esto otro | tú haz esto | entonces vamos como retomando acuerdos y acomodando lo que sabíamos con lo nuevo que se nos viene

La docente ha establecido un “modo de hacer” que se traduce en una metodología de trabajo que aplica en el aula. Los estudiantes aprenden su modo de actuar, saben cómo deben responder, qué les exige y qué espera de ellos. La importancia y finalidad que otorga a su metodología se retrata en el siguiente fragmento:

308. E. ¿sabes por qué le pido que pongan la fecha? | es para que tengan un método y sean obedientes con normas que son sencillas | prácticas y que son también un método de trabajo | porque ellos van a ir empresas | tienen que preocuparse de los detalles | el no poner una fecha en algo puede significar que ese documento perdió legalidad

E justifica la exigencia del cumplimiento de procedimientos en su asignatura, como un modo de preparar a los estudiantes para su futuro laboral.

Por otra parte, parece relacionar la disciplina no solo con la buena conducta y en el aprendizaje de una metodología de trabajo, sino también con la enseñanza de reglas sociales de convivencia. Este propósito se expresa en el siguiente fragmento discursivo:

267. E: ... hay otros compañeros que también necesitan su espacio. Hay algunos que leen bien, pero no tienen otras habilidades desarrolladas. Les cuesta comparar, sacar conclusiones y analizar. Pero leen bien y alguna cosa tienen que pillar en la asignatura, o sea es que todos deben tener su lugar: que porque tienen bonita letra; que porque son los de buena ortografía; porque son muy ordenaditos en su cuaderno, ellos pueden alardear de sus cuadernos. Tienen que aprender a respetar

Quiere en el aula un ambiente en que cada estudiante se sienta respetado y valorado. Espera que los estudiantes sean capaces de valorar la diversidad, a través de la visualización de distintas habilidades y de la implementación de pautas dirigidas a crear actitudes que favorezcan la convivencia en el aula.

Otra forma en que la parece favorecer el aprendizaje de actitudes positivas es el refuerzo de logros académicos y actitudinales.

282. I: aquí le das un abrazo a una alumna ¿ por qué?

283. E: es como una manera de felicitarla porque terminó. Ella estuvo de manera autónoma trabajando todo el rato ¡solita! O sea su ritmo de aprendizaje es bastante más rápido y respondió bien a sus necesidades de aprender No se quedó con el ritmo que yo le estaba dando para el grupo curso. Además porque ella en muchas clases, no trabaja bien ¡siempre le llamo la atención y la reto! Entonces ahora correspondía felicitarla

Manifiesta preocupación no solo por reforzar el logro de aprendizajes, sino también por las mejoras en las actitudes. Parece dar importancia a la demostración afectiva como estímulo para la buena conducta. Lo que una vez más parece ser su prioridad en el aula.

#### 6.4.3.3 CRS en torno al aprendizaje

Durante el desarrollo de la primera etapa de la sesión, la docente no fijó de forma explícita tiempos de resolución, pero corrigió las actividades de forma colectiva. Eso brindó un ritmo de trabajo que marcó ciertos tiempos de resolución y otros de corrección.

Sin embargo, en la segunda etapa de la sesión, el desarrollo de las actividades en torno al segundo texto leído fue individual y la profesora no especificó límite de tiempo para su resolución. Algunos estudiantes terminaron antes que la mayoría de sus compañeros y dialogaron entre sí. Esta situación fue sancionada verbalmente por E:

324. I: tu llamado de atención es para que dejen de hablar ¿aunque ya han terminado la guía?

325. E: esto es una parte crítica | pasa también en las pruebas | típico que dos tres cuatro empiezan a terminan la prueba como acá en el trabajo | pero quedan otros varios que todavía no han terminado | yo siento que es súper injusto restarles tiempo porque a lo mejor ellos necesitan hasta el último minuto posible porque tal vez justamente en ese momento se va a producir la comprensión de lo que están trabajando por ejemplo | no es cuestión de capacidad yo creo que muchas veces es cuestión de tiempo | cuanto tiempo me tomo | en que condiciones se dan para que nadie me interrumpa |

Desea que los estudiantes que tienen mayor facilidad para desarrollar las actividades sean respetuosos con aquellos que les cuesta más. Les llama la atención para que no dialoguen

y le den oportunidad de concentración a los que aún no han terminado. Señala que esta situación se repite en las evaluaciones.

Opina que el problema de los estudiantes más lentos no es un asunto de capacidad sino de tiempo y que requieren la oportunidad de concentración tal como la tuvieron los más rápidos. Probablemente esa idea le impide fijar tiempos de resolución de las actividades, aunque ella no se lo cuestiona.

Se insinúa en la actitud docente la creencia de que parte de su rol docente consiste en favorecer el desarrollo de las actividades a todos los estudiantes, por tanto fijar límites al uso del tiempo constituye un obstáculo para su rol. Diríase que se representa el aprendizaje como un proceso cuyo principal factor sería el tiempo.

Con respecto al aprendizaje en su asignatura, parece relacionarlo con la lectura y explicación del objetivo de aprendizaje:

67.I: (en alusión al comentario que la docente hace a los estudiantes sobre el objetivo de aprendizaje de la sesión) y de alguna manera ¿eso es significativo para tu clase? ¿te ayuda?

68.E: mucho! | no solamente me ayuda a mí | si no que también a los alumnos | a veces incluso me preguntan a mí ¿y cuál es el objetivo que vamos a ver hoy? | ¡y me gusta eso! | porque es como si estamos haciendo la clase juntos | no me siento yo solita quien está haciendo la clase

La profesora manifiesta que hacer partícipes a los estudiantes del objetivo de aprendizaje trazado para la sesión le ayuda en su gestión docente. Señala que esa participación le ayuda a sentir que no es solo ella quien gestiona la clase.

La sensación mencionada parece representar el aprendizaje como una actividad compartida entre docente y educandos. No obstante, el estilo pedagógico que ha surgido en el análisis de la auto-confrontación es contrario a esa concepción, lo que se evidencia en parte de este fragmento:

69.I: el objetivo de la clase en el fondo ¿es pautear lo que tú esperas lograr?

70.E: sí | yo les digo: esto es lo que vamos a hacer niños | esta clase se dedica a eso | ahora ellos reconocen hartos vocabulario de objetivos | pero antes yo les tenía que decir qué significaba reconocer | interpretar | identificar | distinguir | comparar | etcétera | ¡todo el rato indicando! | y cuando (refiriéndose a lo que ella les dice a sus estudiantes) estudien tienen que estudiar los objetivos | a partir de los objetivos ¡no la materia! | porque la materia se memoriza y ya | no es el punto | son los objetivos los que interesa que ellos aprendan | eso es lo que tienen que estudiar

Al decir a sus estudiantes qué y cómo estudiar, parece contradecir la idea de responsabilidad compartida en el aprendizaje, puesto que es ella quien establece las condiciones. No da lugar a que los estudiantes identifiquen lo que necesitan aprender, ni a que busquen sus propias estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, dice a sus estudiantes que deben estudiar los objetivos de aprendizaje de cada sesión, no la materia porque ésta se memoriza. Refuerza la idea del aprendizaje de los objetivos diciendo que es lo interesante de aprender. Con todo ello transmite ideas contradictorias con respecto al aprendizaje en su asignatura.

Parece confundir el conocimiento del significado del término que recoge el objetivo (ahora ellos reconocen mucho vocabulario de objetivos) con el conocimiento de la actividad que tal término define. Así pareciera que los estudiantes supieran el significado de “interpretar”, en vez de saber llevar a cabo la interpretación de un texto (son los objetivos los que interesa que ellos aprendan, eso es lo que tienen que estudiar).

La situación “de aprendizaje” planteada por la docente parece un simulacro del cual ella no es consciente. Falta un elemento fundamental para que los estudiantes aprehendan las habilidades mencionadas en los objetivos, esto es usarlas y desarrollarlas como parte de sus competencias.

La memorización de los contenidos no parece tener sentido en una perspectiva educativa que promueve el aprendizaje de habilidades. Pareciera que la docente tiene una confusión entre lo que cree que está enseñando, en este caso habilidades, y lo que enseña.

La profesora parece representarse el desarrollo de las actividades en el aula como el aprendizaje inmediato de la definición del término que recoge el objetivo, no con la acción que el término define. Probablemente cree que en cada sesión los estudiantes “aprenden” a utilizar la habilidad propuesta en el objetivo.

#### **6.4.4 Síntesis del sistema de Creencias, Representaciones y Saberes (CRS) de la docente E.**

La aproximación a los sistemas de CRS de la docente E nos permite interpretar que su práctica docente se ve mediada por:

a) La representación actitudinal y procedimental que tiene de la disciplina. Esto se apoyaría en la importancia que otorga al aprendizaje estudiantil de:

- Las reglas de comportamiento necesarias para que haya un clima de respeto en el aula.
- La metodología de trabajo que ella utiliza y valora en el proceso de enseñanza y aprendizaje de su asignatura.

b) El aprendizaje de reglas sociales o instrumentales, que permitan a sus estudiantes adaptarse inicialmente al trabajo en su aula y a futuro al mundo laboral.

c) La lectura de textos expositivos no es concebida como una oportunidad de aprendizaje de estrategias lectoras que faciliten el desarrollo de distintos niveles de comprensión lectora. Sería más bien un medio para lograr aprendizajes adecuados al perfil de sus estudiantes.

d) Un sentimiento de justicia, que implicaría facilitar el aprendizaje de quienes tienen menos oportunidades. Esto se evidencia, por ejemplo en el sentimiento que le lleva a decir que no es justo privar de tiempo a los estudiantes que se demoran más en terminar las actividades. Por tanto actuaría en congruencia, al no fijar límites temporales a la realización individual de actividades.

## 6.5 Diálogo entre pares

El diálogo entre las docentes A y E se desarrolla a propósito de los comentarios que A realiza sobre algunos aspectos de la sesión visionada. Paulatinamente emergen diferentes temáticas relacionadas principalmente con la práctica lectora de textos expositivos, los obstáculos que surgen en el aula en torno a esa práctica y la reflexión sobre determinadas acciones docentes. La variedad temática del diálogo, así como la disposición de ambas colegas para reflexionar sobre la práctica docente en sus propios ámbitos, nos permite un análisis con mayores matices.

Aplicamos el procedimiento de análisis temático propuesto por la Teoría fundamentada. (Straus y Corbin, 2002). Todo el corpus de transcripciones de nuestro estudio requería análisis paralelos o en distintos niveles para concretar los objetivos que motivaron la investigación. Por una parte, esperamos conocer y comprender las perspectivas de las dos docentes sobre la gestión de la práctica lectora realizada por E. Por otra parte, pretendemos identificar los sistemas de creencias de ambas docentes en torno a la lectura del texto expositivo en el aula.

De la codificación y categorización emergieron diversas temáticas, que mediante un proceso de análisis comparativo y de síntesis, se redujeron a dos categorías centrales, correspondientes a cada objetivo de análisis: Práctica lectora – Creencias docentes

Advertimos que en este análisis variamos la forma de presentar la información obtenida, puesto que el corpus de la transcripción es extenso y a la vez aborda diversas temáticas. Consideramos que presentar el análisis por separado de cada categoría central lo haría demasiado extenso y reiterativo, por ello lo hacemos entremezclados. Sin embargo, respetamos la presentación de cada categoría central y sus respectivas subcategorías, así como su representación esquemática.

La categoría central Práctica lectora, relacionada con el primer objetivo de análisis, da origen a dos categorías:

- a. ***Lectura y enseñanza del texto expositivo***, categoría que explica la perspectiva de ambas docentes sobre el uso del texto expositivo en sus respectivas prácticas pedagógicas. De esta emerge la subcategoría cuestionamientos, que

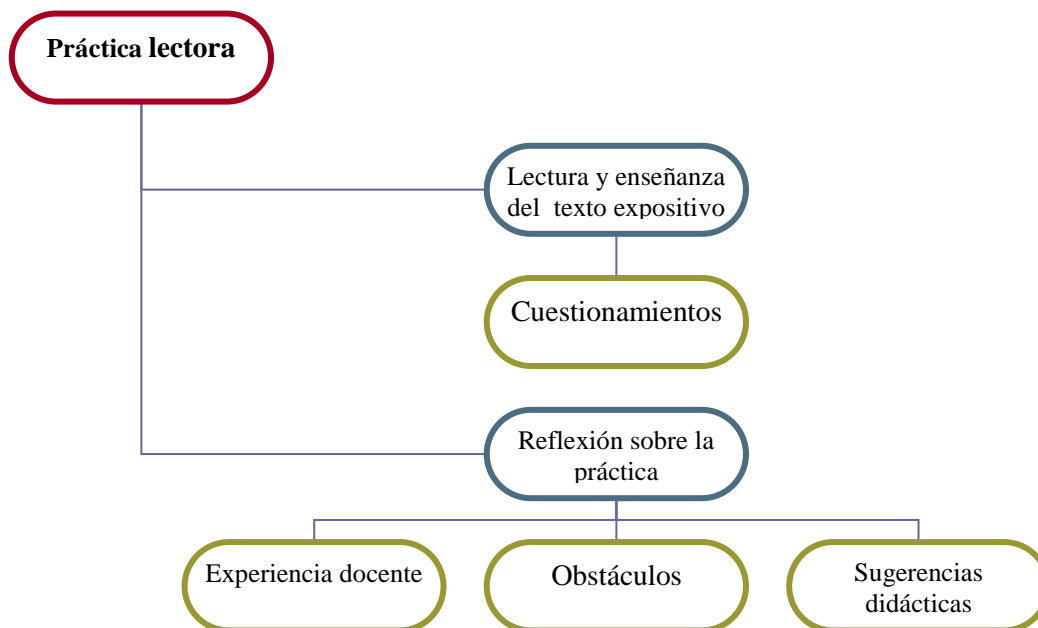


se refiere a los comentarios críticos que la docente A realiza sobre algunos aspectos de la sesión visionada.

- b. **Reflexión sobre la práctica**, se refiere al análisis que las docentes hacen sobre sus respectivas prácticas docentes y los elementos que influyen en ellas. Abordan experiencias docentes relacionadas con la lectura y enseñanza de textos expositivos, así como con los obstáculos que evidencian en la práctica. También presentan y analizan sugerencias didácticas en torno al texto expositivo.

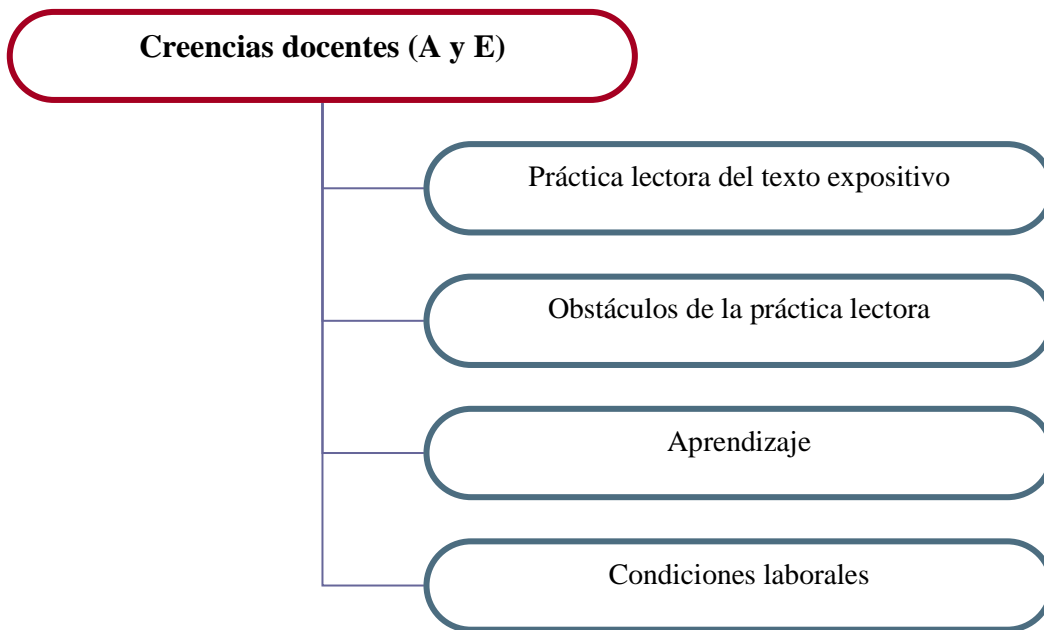
De cada categoría emergieron subcategorías que complementan el análisis, lo que se puede observar en la Figura 10 que sustentan la práctica de la docente.

**Figura 10.** Síntesis categorial del diálogo entre pares



En cuanto a la categoría central **creencias docentes**, se centra en la identificación del sistema de creencias de cada docente sobre la práctica pedagógica y la lectura- enseñanza del texto expositivo. Esta categoría presenta subcategorías que se pueden observar en la Figura 11.

**Figura 11.** Esquema de la categoría Creencias docentes A y E, derivado del diálogo entre pares



### 6.5.1 Análisis

#### 6.5.1.1 La lectura y enseñanza del texto expositivo

Esta categoría refleja la perspectiva de ambas docentes sobre la representación de la lectura en los ámbitos personal y laboral. Además de explica los cuestionamientos que ambas expresan sobre la lectura y uso del texto expositivo en el aula.

La profesora E señala su concepción de concibe la lectura:

49. E: ... LA LECTURA ES UNA EVASIÓN. Yo lo tomo como evasión, cuando leo y disfruto de la lectura yo me evado, no soy yo...

Se representa la lectura como un acto individual, silencioso y casi secreto que implica placer y trascendencia. Explica el cambio de identidad lectora cuando está en el aula:

49. E: ...yo, digamos como persona si leo en una sala donde hay treinta personas, yo no voy a disfrutar la lectura. Cuando yo leo como profesora lo disfruto ¡porque me pongo en la actitud! Pero si yo lo voy a disfrutar para mí, Emiliana, así con este montón de gente en la sala. Yo no lo disfruto, porque para mí la lectura tiene que ser algo absolutamente silencioso = [A] individual = individual, privado casi ¡secreto! = [A] Y LIBRE= donde si yo pongo el gesto que ponga nadie va acusar recibo...

Cuando asume el rol docente, su identidad lectora cambia, lee como profesora y logra disfrutarlo. La agentividad de la acción es asumida y desdoblada en la persona E y la maestra E. Esto trae como resultado la asunción de distintas identidades lectoras. Intenta

situarse en el lugar de sus estudiantes como sujetos lectores, le parece poco probable que ellos disfruten de la lectura en el aula porque no es un acto voluntario:

49.E: ...porque como tú decías es algo privado ¡algo libre! Lo dejas y tomas en el momento que tú quieras. Cuando tu evasión involucra a otras personas no lo puedes dejar y tomar cuando quieras ¡No puedes! hay de alguna manera un control del contexto...a pesar de todo eso, yo siento que ahora les gusta más leer a los niños. Por lo menos a los alumnos que tengo yo. A los dos segundos les gusta más leer. En tercero medio tengo muy buenos lectores, son lectores críticos...

Reflexiona sobre la connotación de libertad que lleva implícito el acto de leer. Al situar el acto lector en el aula concluye que la presencia de otros inhibe la libertad requerida para disfrutar la lectura. La agentividad de la acción es transferida a un sujeto impersonalizado que a la vez involucra a la receptora “tu evasión...” probablemente ese cambio de agente se relaciona con la identificación del contexto escolar como un ente que limita la libertad del lector y con ello su identidad lectora. El contexto señalado corresponde al aula, es decir al proceso de enseñanza y aprendizaje que ella gestiona. La enunciación recupera la agentividad de la primera persona al expresar que pese a la pérdida de identidad y libertad lectora al que somete a sus estudiantes, estos disfrutan de la lectura. Dicha reflexión parece sorprenderla y animarla.

Podemos inferir que E no había tenido la oportunidad de reflexionar sobre la influencia del contexto en la identidad del sujeto lector. Tampoco sobre la actitud de sus estudiantes ante la lectura de textos, presumiblemente literarios. Al tomar conciencia de la influencia del contexto en los sujetos lectores, se siente responsable y feliz de que sus estudiantes disfruten de la lectura.

Por su parte A dice que la lectura:

68.A: la experiencia de la lectura es ¡sumamente personal! Para mi una de las cosas simpáticas es los diez derechos humanos de la lectura y entre los más connotados, por ejemplo salía algo así como que ¡El derecho a leer lo que se me ocurra! ¡El derecho a leer de atrás para adelante para tras! ¡Y en las condiciones que yo quiero! echado, sentado ¡que no me molesten ...

Concibe la lectura como un acto personal que asocia directamente con la libertad de elegir cuándo, qué y cómo leer. Como sujeto lector A promulga el derecho a la libertad lectora.

Sin embargo, situada en la perspectiva docente:

68. A: ... yo me ubico en el problema que hay que tener claro como profesor que uno como lector puede leer la Corín Tellado ¡cuarenta mil veces! si yo quiero. Pero un profesor no le puede enseñar a un alumno ¡porque es una estafa! que leer cualquier cosa ¡es leer literatura! Entonces uno es el filtro. Lo que pasa es que además el profesor de lenguaje tiene ese trabajo, de ser canal =[E] eso canalizar sí= de ser canal, señalar finalmente...

Al situarse en el contexto escolar, se representa la lectura literaria como algo problemático, puesto que se atribuye el rol de “filtradora” de las lecturas literarias de los estudiantes. Distingue entre textos literarios que serían Literatura y otros que no lo serían. No especifica los criterios que utiliza para determinar que una obra merece llamarse Literatura, y con ello incorporarse al canon de Literatura estudiantil. La profesora E también se identifica con el rol de filtrar /canalizar la lectura literaria “adecuada” para los estudiantes. Ella tampoco especifica los criterios que guiarían esa tarea. Ambas docentes parecen representarse a los estudiantes como sujetos lectores “en formación”, por tanto carentes de criterios para elegir de forma autónoma qué leer.

### 6.5.1.2 Cuestionamientos

Esta sub-categoría se configura en torno a la perspectiva que cada docente manifiesta sobre el modo en que usa y enseña el texto expositivo en el aula. El diálogo surge a propósito de comentarios críticos que A realiza sobre la clase visionada. Uno de sus comentarios se refiere a la falta de actitud crítica en los estudiantes en relación al texto leído, aún cuando este hacía referencia a una temática conocida por ellos (reguetón).

8. A: ... una de las cosas que llama mucho la atención es que a ellos les cuesta mucho enfrentar o aprender a criticar. O sea uno de repente por las caras de algunos de ellos puede ver si les gustó o no, eso es verdad. Pero lo que cuesta más ver, digamos dentro de la clase, es la postura crítica que ellos tienen con respecto a la = [E] sí, tú tienes razón = Claro, ellos como que no expresan una posición de crítica. No esto es malo o esto es bueno. Sino que tiene que ver mucho más con esa marca de decir lo que les parece en relación con qué. Por ejemplo al contexto de producción ¿Cómo se da el texto? ¿Por qué aparece? ¿Por qué les gusta a los jóvenes? Me da la impresión de que faltó incentivarlas un poco más de repente

9. E: mmm

10. A: y siendo que los chiquillos son tan críticos con otras cosas. Tampoco la hacen aparecer, les cuesta más marcarla. Eso era uno de los elementos...

E se refiere a la falta de actitud crítica en los estudiantes de A, en relación a uno de los textos leídos en la sesión visionada. Destaca que la canción presentaba una temática, conocida por ellos. A le da la razón al respecto, pero no explica la actitud de los estudiantes. Ante el silencio de su interlocutora, le pregunta por la forma en que los estudiantes se han acercado a la enseñanza y lectura del texto expositivo. E relata ese acercamiento:

17. E: generamos la comparación entre dos textos, uno literario y uno no literario. Pero que hablaban del mismo tema, que era el eclipse. Y estuvimos trabajando el uso del lenguaje, la finalidad que perseguía el texto. Varias dimensiones donde ellos podían identificar claramente que este era un texto literario y este otro no literario. De ahí entramos más de lleno a lo que es el texto expositivo, trabajamos sus características con un mapa conceptual ¡que me costó mucho! Me costó mucho sacar ese mapa conceptual... esa parte fue de contenido de características, de

conceptos. Después empezamos a trabajar con los textos, digamos con una variedad de textos que tú viste y otros que venían en el libro.

E relata las actividades y temáticas abordadas en la aproximación de los estudiantes al texto expositivo. Su discurso enuncia un agente colectivo, la docente se hace partícipe de las actividades que diseñó para los estudiantes. Al mencionar la creación de mapas conceptuales como un incidente en el proceso educativo cambia la agentividad de la acción, asume la acción en primera persona singular para indicar que esa actividad fue complicada. No se refiere a las dificultades que tuvieron los estudiantes, sino al esfuerzo que implicó para ella la culminación de la actividad por parte de ellos. Deducimos que para ella fue significativo el incidente mencionado, lo que se corrobora en el siguiente enunciado:

19. E: yo les he enseñado en otros momentos a hacer mapas conceptuales, por eso les propuse ¡yo hago mapas conceptuales! Siempre que hago mapas conceptuales les estoy señalando ¡esto es solamente un esquema niños! si es esquema y este es ¡un mapa conceptual! En otras oportunidades habíamos hecho mapas conceptuales, en unidades anteriores. Entonces por eso que yo me atreví a lanzar la idea del mapa conceptual...

Relata la actividad que ella había realizado y por la cual consideraba que los estudiantes habían aprendido. No explica en qué fallaron los estudiantes, deducimos que no habían aprendido a realizar mapas conceptuales y que esa constatación creó una fuerte tensión en ella, lo que se explicaría por un quiebre o conflicto en su representación de la construcción del aprendizaje. La agentividad de la acción es asumida en primera persona para justificar la actuación docente. El agente de la acción cambia a un sujeto colectivo que implica a estudiantes y profesora, en lo que parece un intento para validar la perspectiva docente del aprendizaje.

En otro momento del diálogo A cuestiona indirectamente el tratamiento que en el visionado se hace del texto expositivo.

36. A: de repente creo que podría hacerse un poco de mayor sistematización de lo que es el texto expositivo

(...)

38. A: porque uno lo ve permanentemente presente en otras cosas o sea no solamente en el formato que se les presenta

(...)

A considera que las actividades y /o acciones que gestionó E fueron insuficientes. Parece cuestionar que no se realizaran actividades en las cuales se evidenciara en qué consiste el

texto expositivo, para qué y cómo se usa. Esto lo deducimos de la expresión que ella utiliza “sistematización del texto expositivo” y del siguiente fragmento discursivo.

40. A: como se les presentó = [E] correcto= incluso a veces presentar solamente texto expositivo. Aunque sea de diversos tipos hace que los niños como que naturalmente tiendan a desalojar conocimiento. Me refiero a que uno tiene que estar siempre como contrastando. Ya tienen claridad con respecto al texto expositivo y enfrentarlos con el texto descriptivo. Porque aunque no pareciera a veces tienden a confundirse y hay formatos de textos argumentativos bien = [E] tú te refieres a las secuencias= ¡claro!

E utiliza el nombre técnico de lo explicado por A, *secuencias*. Esta respuesta sorprende a su interlocutora que parece esperar una explicación

42. A: claro ¿entonces?

43. E: bueno, ahora estamos trabajando con eso. A lo mejor yo dispuse las actividades, los objetivos los dispuse de una manera poco apropiada. Y eso ¡sería muy bueno que tú me lo corrigieras! porque ahora estamos trabajando con las secuencias. Una vez que vimos las generalidades del texto expositivo, estamos trabajando con las secuencias. Yo las estoy relacionando, por ejemplo trabajamos la secuencia narrativa ¡la estoy relacionando! Les hablé de que secuencias narrativas no solamente hay en los textos expositivos ¡hay en todo tipo de texto! En los textos literarios también encontramos secuencias narrativas argumentativas, etc. Y estamos trabajando con las secuencias descriptivas en el texto expositivo. Entonces lo que tú me estás diciendo ¡está bien! tiene mucho sentido...

E Explica que posteriormente a la sesión visionada comenzó a trabajar distintas secuencias textuales y que había planificado enseñar primero las características generales del texto expositivo y después las secuencias textuales. Sin embargo, no parece segura de haber tomado la mejor decisión y solicita a su interlocutora que le haga más comentarios críticos.

Por otra parte menciona algunas de las secuencias textuales que ha trabajado con los estudiantes, pero solo relata lo que les ha dicho sobre este contenido. No especifica qué actividades ha gestionado para que los estudiantes comprendan las secuencias textuales, las sepan identificar y usar.

Utiliza el sujeto colectivo para indicar lo que se supone los estudiantes deben realizar para apropiarse de las secuencias textuales. La agentividad de la actividad pedagógica es utilizada en forma plural, tal vez con ello intente transmitir su nivel de implicación en el aprendizaje de los estudiantes, o puede ser una costumbre adquirida con la intención de motivar a los estudiantes a involucrarse en las actividades.

En otro momento A intenta abordar la ausencia de diversidad textual en la sesión visionada

44. A: eso era una de las cosas así como alternativa, justamente la variedad de texto = [E] ¡sí sí! de hecho yo le había comentado a la investigadora en otro momento, cuando estuvimos observando la clase, que yo después sentí y en ese momento que estábamos conversando. Sentí que a lo mejor no fui muy variada en la entrega de los textos. Debería haber manejado textos diferentes haberlo presentado de manera más, no sé ¡vivencial incluso! puede ser, sí=

E interrumpe a su interlocutora, señala su acuerdo con la observación crítica de A. Ella también cuestiona la falta de diversidad textual. También cuestiona la metodología utilizada, aunque no especifica si se refiere a las actividades diseñadas y /o al tipo de interrelación estudiantil que propició. No queda claro si se está refiriendo al tipo de participación estudiantil o a su forma de enfocar la lectura.

Nos parece importante señalar que el cuestionamiento crítico de E realiza sobre su práctica profesional fue activado por la oportunidad de visionar su actuación docente. Esto evidencia el poder de la autoobservación para suscitar procesos autorreflexivos.

Otro elemento que cuestiona A es el bajo nivel de complejidad que presentan los textos utilizados.

56. A: ... con respecto al análisis de textos literarios los chiquillos en general lo hacen bien, pero cosa curiosa, les cuesta más el análisis de textos no literarios [= [E]sí = sobre todo con lo que algo ya habíamos esbozado que era el tema = [E] EXPOSITIVO = considerando que era el texto que estaba más cercano a ellos, que ni siquiera lo deben buscar porque está ahí ¡Está pero en todas partes! Uno toma una receta por ejemplo y es un texto expositivo. Tiene que aprender a usar algo y es un texto expositivo, sea oral o sea este discursivo. La diferencia es que la aplicación de estrategias va sobre textos expositivos más complejos. Yo creo que por ahí puede ir el tema...

Explica que el texto expositivo es utilizado constantemente en diferentes ámbitos y plantea que sería conveniente que en el aula se utilizaran textos complejos, porque estos son los que posibilitan la oportunidad de aplicar estrategias. Parece aludir a la creación de situaciones didácticas que permitan su aprendizaje. Indirectamente cuestiona el nivel de exigencia lectora que E plantea a sus estudiantes. Está no rechaza el cuestionamiento, pero tampoco justifica su práctica. Opta por solicitar sugerencias al respecto.

57.E: ¿y qué sugerencia me harías tú al respecto? yo la recibo

A intenta compartir una experiencia al respecto, opina a través del contraste entre lo observado en el visionado y su propia práctica profesional:

58.A: ¡no! si fíjate que más que sugerencia porque uno esta comparando con lo que le pasa a uno. Mira estaba pensando por ejemplo en el Liceo de Huara. Nosotros teníamos libros que la enseñanza básica no siempre podía entender y eso que eran ¡súper entretenidos! Entonces muchos de ellos

uno se los llevaba a la enseñanza media y empezaba a repartir uno por uno a los niños que querían y que se anotaran. Para desarrollar un poco esta idea del gusto lector. Porque la hora del cuento para los niños de Media no resulta, a menos que funcione con un tremendo proyecto, con figuras, con imágenes

= [E] son más exigentes los niños de Media. Necesitan más estimulación=

o al revés fíjate que no sé si son más exigentes o hay un problema de si son más abandonados culturalmente como un estilo de

= [E] como que no existiera dices tú=

como de lugar, como de hormonas

= [E] como que no existieran, dime y trae, que salgan rapidito ¿Son chicos o son adultos?=  
claro

A comenta lo difícil que es entusiasmar a los estudiantes de enseñanza media para que lean. También la forma en que intentaba desarrollar el gusto lector. Facilitaba textos que pudieran ser interesantes para los estudiantes, de modo que voluntariamente quisieran leerlos.

E no parece interesada en la experiencia relatada, aunque concuerda en la percepción sobre los estudiantes de enseñanza media. Ellos no tienen una identidad definida no son niños, pero tampoco adultos. Esta ambigüedad complicaría aún más la formación del sujeto lector y del placer lector.

La profesora no opina si la experiencia relatada por A le parece positiva o negativa, opta por relatar su experiencia con los textos que vienen en el manual de la asignatura.

59.E: Bueno, de hecho ese era uno de los problemas que tenía yo con los textos que aparecen en el libro. Supuestamente es para ellos. A mi juicio los textos que aparecen son primero para jóvenes de liceo con una situación socioeconómica y cultural más elevada. Pero aún así muchos de esos textos que aparecen apenas se rozan con los intereses que uno sospecha que ellos puedan tener. No le dan en el blanco ¡no dan en el blanco! ...

E cuestiona los textos del manual de la asignatura. No le parece adecuado el nivel de complejidad, ni las temáticas que estos abordan. Considera que esos textos corresponden a sujetos lectores de una situación socioeconómica muy distinta a la de sus estudiantes. Parece creer que la práctica lectora estudiantil debe guiarse por la clase social a la que pertenecen los estudiantes.

Argumenta su rechazo al uso de los textos expositivos que presenta el manual de los estudiantes, al referirse a su falta de sentido

63.E: O sea, si uno le busca el sentido ¡claro! A veces uno lo lee porque es el recurso que está. Se aprovecha más alguna idea, le sacas el jugo más a esa idea. Pero queda la sensación de que se metió a la fuerza el tema, que no se conecta. Ni siquiera se conecta a veces conmigo como profesora, difícilmente se va a conectar ¡porque eso se genera! se genera definitivamente. Yo no sé cómo resolver ese tema! ...



Señala que dichos textos abordan temáticas alejadas de los intereses de los estudiantes e incluso de ella, al punto que carecen de sentido. La ausencia de interés por su parte parece ser el argumento definitivo para validar que esos textos no sirven. Cabe preguntarnos qué representación tiene del texto ideal y de la lectura en el aula, pues hasta el momento parece referirse exclusivamente a la lectura de distracción.

El rechazo de los textos del manual la conduce a buscar otras opciones: 59. E: ... entonces también eso a mí me pone en una tremenda responsabilidad de escoger, de tirarme a nado en el medio para escoger ¡Y me equivoco! Porque tengo que tener una perspectiva de joven de unos dieciséis años. Eso significa que no solamente tengo que buscar un texto, sino que además tengo que informarme y estar al tanto de todo lo que está ocurriendo en el mundo con los jóvenes hoy en día ¡Más, más aún! No solo prepararme como profesora desde el punto de vista de la madurez profesional, sino que además ir chequeando cómo está el desarrollo actual de los jóvenes. Cuáles son las exigencias que el medio les impone...

El discurso de E adquiere una modalización deóntica al referirse a las implicaciones que provoca el deber contraído. Su representación de la tarea asumida es compleja y de gran trascendencia para determinados objetivos que no especifica. Sin embargo, esa misma complejidad limita las posibilidades de lograr su objetivo:

59. E: ... honestamente no tengo tiempo para reflexionar tanto. Eso debe ser, no tengo tiempo. Si tuviera más tiempo probablemente diría ¡Ya, totalmente responsabilidad mía! Es buscar, son horas y horas y buscar no significa que encuentres. Son horas y horas buscando algo que se ajuste a los intereses de tus niños. Entonces, a veces hay que ir por lo más práctico que muchas veces no es lo mejor.

No cuenta con el tiempo necesario para buscar textos y reflexionar sobre la pertinencia temática de los mismos, razón por la que en ocasiones utiliza textos que no son los idóneos. No señala qué otros criterios utiliza para la selección de textos, aunque se deduce que no solo es el interés temático que ella asigna a sus estudiantes.

Se refiere a los estudiantes como niños, el cambio de nombre (de estudiantes a niños) podría retratar el tipo de relación que ha forjado con ellos. Por una parte afectuoso, pero por otra directivo. Se deduce que no asigna a los estudiantes una identidad lectora ajustada a la edad (entre 15 y 17 años), parece subestimar la capacidad de estos para participar de forma activa en la construcción de sus aprendizajes.

Cambia de sujeto agente, lo despersonaliza, "... son horas buscando...", para luego modalizar deónticamente la enunciación "hay que ir por lo más práctico". No es ella como agente singular quien justifica sus actos, sino que asume una agentividad sin un sujeto definido que entrega una justificación a lo que parece generarle cierta contradicción, es decir la selección de textos que no cumplen los requisitos que ella ha estipulado.

Por otra parte implica a la receptora en la tarea y en la identificación afectiva de sus estudiantes, al decir “tus niños”. La agentividad de la acción se hace plural, no es solo ella quien realiza la acción de buscar, también involucra a su receptora.

Se siente mal por no cumplir completamente su objetivo de búsqueda, pero se disculpa a sí misma al explicar que ese objetivo no está considerado en su carga horaria, por tanto tampoco en su responsabilidad profesional. Esta justificación surge como un apelativo a su ética, parece recriminarse y a la vez disculparse a sí misma. Su discurso adquiere una modalidad deóntica al decir que de tener tiempo, la selección de textos adecuados sería su absoluta responsabilidad. Grafica el conflicto que le provoca la búsqueda de textos

63.E: ... yo pienso, me tomo horas de mi vida ¡de mi vida privada, familiar! en buscar material. Horas para un material que voy a usar en una semana ¡y ya! ¡Y se acabó! Después otra cantidad de horas para la otra semana y así sucesivamente. Considero que eso es injusto...

El discurso adquiere una modalización valorativa para cuestionar indirectamente la falta de tiempo asignado dentro de la carga horaria laboral. No explícita el sujeto responsable de la “injusticia”, aunque deja de manifiesto que la situación vivida no es la correcta. Alude a la fugacidad del esfuerzo realizado, pero no esboza alternativas a la situación. Se puede deducir que no dedicará tiempo personal a la búsqueda de textos, sin embargo, no plantea como alternativa utilizar los textos del manual.

La profesora A parece darle la razón:

60.A: Ese es el divorcio que hay, para el uso del texto expositivo, entre los recursos, el tiempo y el contexto del curso que le toca a uno ...

Usa una metáfora (divorcio) para señalar que no existe acuerdo u armonía entre los recursos necesarios y los que hay para enseñar el uso del texto expositivo en los distintos contextos escolares. A diferencia de E, fija su discurso en el uso del texto, no en la temática del mismo... Parece enfocar la enseñanza del texto desde otra perspectiva, lo que se confirma en la siguiente intervención:

62.A: ... ¿Cómo pasar? ¿Cómo salir del primer plano? El primer nivel de la abstracción de información ¡Que ya es importante! No cualquier alumno logra pasar del plano de la información al plano de la inferencia. Porque ese ya es un paso, o sea no estamos ni llegando al análisis, ni síntesis, ni creación. Ni siquiera para eso, sino que salir del plano de la abstracción del contenido para llegar al de la inferencia. Pero ahí hay toda una serie de estructuras ¿Por qué? porque primero es el ofrecimiento de diferentes tipos de texto...

Plantea un cuestionamiento didáctico ¿Cómo superar el nivel de comprensión textual en el que se encuentran la mayoría de los estudiantes? Identifica las distintas habilidades y etapas requeridas para lograr un nivel de comprensión superior. Parece representarse el aprendizaje de la comprensión lectora como la apropiación progresiva de distintas formas o estructuras textuales. Dicha apropiación tendría por finalidad conocer y entender diversas finalidades discursivas. No especifica el modo en que los estudiantes podrían pasar de un nivel de comprensión a otro, pero parece convencida de que la inferencia requiere de la lectura y conocimiento de diversos tipos de textos. De lo que se concluye que se representa la adquisición de los otros niveles de forma posterior a ese paso.

### 6.5.1.3 Reflexión sobre la práctica docente

A relata una experiencia pedagógica vivida en una capacitación profesional entre pares:

22. A... yo estaba pensando en unos colegas, más que experiencia mía, en unos colegas del interior de Camiña y de Colchane ¡Te va a gustar! Donde se trabaja con la música, por ejemplo si es canción. Pero además queda en la pared pegada la letra de la canción o del poema

23. E: correcto, ya

24. A: además eso va acompañado, como tiene que ver con lírica, del ritmo y la rima

25. E: ya

26. A: entonces es esa cosa de ir leyendo *en Chile norte sur de gran locura costa del nuevo mar de sur a mar tendrá de este a oeste cien millas por lo más ancho tomado*. Entonces cuando se fue a hacer esa capacitación yo me acuerdo que se valoró bastante. Porque a uno finalmente, no solamente a ti, se te iba quedando esto que estamos hablando. Sino que además el vocabulario contextual queda un poco más claro porque = [E] está usado= está usado

La experiencia hace mención a la construcción de conocimiento sobre vocabulario. Ambas coinciden en que la estrategia de leer y entonar poemas contribuye a que los estudiantes puedan comprender el vocabulario contextual. Consideran que cuando el vocabulario se usa es cuando el estudiante tiene la posibilidad de comprender su significado:

27. E: si no se usa no tiene sentido

28. A: ¡Claro! si no se usa no tiene sentido. Entonces de repente esos son elementos que a uno no le entregan, a uno no le entregan porque no, los va descubriendo.

A expresa que ese tipo de actividad no se enseña en la formación académica del docente, sino que se adquiere a través de la experiencia en el aula y en el intercambio de esta con los pares. E coincide con su interlocutora y reflexiona sobre su propio quehacer docente.

29. E: Sabes lo que pasa ¡tú tienes razón! mucha razón. Creo que hay tantas cosas que yo sé que se pueden hacer y muchas veces, yo le explicaba a la Investigadora antes, que hay cosas. Hay actividades que he hecho en otras oportunidades, en otros años. No todas las actividades, no todas son exitosas. Obvio, hay algunas que son muy llamativas, pero ¡no son exitosas! Tienen luces no más, pero no cumplen el objetivo. Pero después ¡son tantas las cosas que hay que hacer! ¡Son tantas las exigencias! que la verdad uno termina trabajando con lo tradicional. Tratando de hacerlo bien, pero dentro de lo tradicional. Yo reviso material, reciclo material y ver si lo que se puede lograr va a durar en el tiempo. Y nos vamos quedando ¡Hay trabajos muy interesantes de los niños! Es cierto hay que volver a tomarlos ¡es cierto! Esa idea que tú estabas dando ¡es muy buena! ¡Muy, muy buena!

Explica que las diversas exigencias laborales le han impedido plantearse la creación de recursos didácticos que favorecieran la participación de los estudiantes en la construcción del aprendizaje. Ha optado por adaptar actividades creadas en otros entornos y reutilizar las que ha elaborado en años anteriores y le han servido para lograr los objetivos planteados. Reconoce y lamenta haberse guiado exclusivamente por ese criterio, puesto que si bien le ha permitido optimizar tiempo y recursos por otra parte la ha conducido a desarrollar una práctica pedagógica tradicional.

Parece asociar el término tradicional a la falta de innovación en el uso de recursos didácticos y a la no inclusión de los estudiantes en procesos de construcción de conocimientos y aprendizajes. No se refiere, ni se deduce que cuestione otros aspectos de su práctica pedagógica.

Se entusiasma con la idea de valorar y utilizar estrategias que faciliten mayor participación estudiantil en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Evidencia una positiva representación de su saber pedagógico al decir que sabe que hay muchas cosas que ella puede hacer. También refleja capacidad de reflexión crítica sobre su propia práctica, al cuestionar la forma en que ha estado realizando su práctica. Reconoce que la experiencia didáctica relatada por A es muy buena (escribir, leer, entonar y acompañar con música canciones y poemas). No obstante, pasado un momento reacciona de otra forma:

33. E: No, no tengo mucho tiempo de intercambiar tantas experiencias ¡No tengo! ¡Esa es la verdad! No tengo tiempo, así de sencillo ¡no tengo tiempo!

34. A: esa es la realidad de los profesores

35. E: eso significaría que yo tendría que dejar ¡regalar tiempo mío! Regalar, porque es eso ¡regalar mi tiempo en aras de! Y en estos momentos no puedo hacerlo...

Señala que ella no tiene tiempo para intercambiar experiencias docentes. Emerge nuevamente el sentimiento de injusticia, de estar regalando su tiempo. Su negativa parece expresar una arraigada frustración. De lo que deducimos que antes utilizaba bastante tiempo personal en el diseño de su práctica pedagógica. Por su parte A confirma que la

ausencia de carga horaria para la planificación y análisis de la práctica pedagógica forma parte de la realidad docente.

E contextualiza el tipo de experiencia profesional entre pares que ella ha podido desarrollar de acuerdo al tiempo que le permite su carga horaria.:

35. E: ... fíjate que mi colega de lenguaje está al lado. Ella es con la única que yo socializo y comparto material. Tratamos de organizarnos en la medida que vamos pudiendo ¡nosotras dos! Somos tres profesoras de lenguaje, pero solo dos estamos digamos un poquito enfocadas en la misma onda. Solamente con ella, no tengo otros tiempos disponibles... Así que lo que tú me estás señalando es muy valioso yo recibo, yo recibo. Bien ¡cuéntame! que más me puedes decir de la clase que tú observaste.

La docente justifica su discurso y actuación, explica que intercambia recursos didácticos, analiza y organiza su práctica pedagógica junto a una de las docentes de su especialidad. Señala que no tiene tiempo para hacer más por intercambiar experiencias entre pares. Se deduce que está dispuesta a la reflexión pedagógica entre pares, pero dentro del horario laboral. Sin embargo, reconoce que lo expuesto por A es muy valioso y le solicita que le comunique más impresiones sobre la clase visionada.

En otro momento del diálogo reflexiona sobre otro obstáculo que surge en su práctica cotidiana, esta vez relacionado con el desempeño de los estudiantes ante las actividades propuestas por ella:

19. E: ... se les olvida las cosas, las instrucciones que se les ha dado. Aún cuando las tienen por escrito a veces, pero es la comodidad de no ir a buscar en una página ¡en unas páginas atrás! ¡No qué FOME! Ojala todo estuviera en las dos páginas que tienen a la vista. Esa es una dificultad que hay que tratar de resolver y de enfrentar con ellos ¡y de entrenarlos! Yo creo que tiene que ver con acostumbrarlos, entrenarlos a hacer eso. Entonces yo de repente estoy con el libro y es muy lento el entrenamiento, bueno todos los entrenamientos son lentos ¡del ámbito que sea! ... pero por ejemplo yo a veces los pongo con el libro, últimamente estamos trabajando más con guías...Estuvimos trabajando con textos pequeñitos y ¡pongan el texto en su mesa! ¡Tienen el cuaderno! ¡Ya! ¿Se acuerdan que la clase anterior? Incluso a veces miro la clase en el libro, la clase del tantito vimos tal cosa ¡Guarden el cuaderno! ¡No pierdan la otra página! Los estoy acostumbrando a que manejen distintas fuentes. No solamente lo que observan en esa página del día, pero ¡tienden a cerrar el libro y dejarlo al lado ¡ahora con el cuaderno! Si después les digo ¿y la guía? Cierran el cuaderno y van a la guía, no tienden a manejar todos los recursos ...

Relata que los estudiantes olvidan las instrucciones orales y escritas. Señala que ese olvido corresponde a una actitud de comodidad o pereza por parte de ellos. Otra dificultad aludida es la incapacidad estudiantil para consultar más de una fuente (cuaderno, pauta, manual de la asignatura) a la vez. Considera que esto corresponde a cierta resistencia a indagar en el texto, sean instrucciones u otros datos. Deducimos que concibe el origen de ambas dificultades en la ignorancia de procedimientos de acción, puesto que asegura que

pueden superarse a base de entrenamiento. Para ella el aprendizaje de procedimientos sería:

- Prioritario, puesto que manifiesta su interés en modificar ciertas actitudes en los estudiantes y explicita que está en ello.
- Un proceso que requiere tiempo, pero efectivo. Lo concibe como un entrenamiento a base de la repetición de determinadas conductas. No parece incluir el proceso de reflexión y comprensión sobre la propia actuación como medio para cambiar de actitud.
- 

Por otra parte, la docente parece solapar el cuestionamiento de la propia práctica pedagógica al focalizarse en el entrenamiento de actitudes. No da cabida a la posibilidad de cuestionar que el origen de las dificultades -retener instrucciones y buscar información- esté en la actitud. No parece concebir otras causas, como por ejemplo, problemas de comprensión lectora o incluso la forma en que ella elabora y transmite las instrucciones.

Pareciera que va a explicar la forma en que “entrena” a los estudiantes, pero se exploya en otro tema:

19.E: ... pero por ejemplo yo a veces los pongo con el libro, últimamente estamos trabajando más con guías porque este libro de segundo medio trae textos expositivos muy fuera de la realidad de los chiquillos ¡de estos niños! ¡yo los conozco a ellos! Entonces ¡no me va a servir! a lo mejor para la cosa práctica, pero no van a estar motivados. Además son extensos, tienen un vocabulario muy complejo ¡muy complejo! Y voy a perder todo el tiempo en la investigación del vocabulario ¿Y a qué hora vemos la verdadera intención de la clase? ...

No explica el entrenamiento mencionado porque se detiene en explicar las razones por las cuales rechaza el uso de los textos expositivos del manual. Esta vez entrega más información al respecto, no solo habla de la temática de poco interés. Considera que esos textos son extensos, de vocabulario complejo y completamente ajeno a la realidad sociocultural de sus estudiantes. Todo lo cual complicaría la práctica lectora, puesto que los estudiantes no se motivarían a leer, e implicaría utilizar mucho tiempo en la investigación léxica.

De acuerdo a la profesora, todo lo expuesto atentaría contra lo que ella denomina “la verdadera intención de la clase”. La expresión utilizada evidencia que para ella existe un objetivo de aprendizaje que parece estar en el centro de la práctica lectora, pero no es la comprensión lectora, ni la comprensión y adquisición de vocabulario. Creemos que se refiere más bien al o los objetivos que traza para cada sesión, estos se relacionarían con

la enseñanza de determinados contenidos. En la sesión analizada fue la identificación de las características del texto expositivo, lo que se tradujo en la identificación de características del uso del lenguaje en ese tipo de texto.

Al dialogar sobre la dificultad de los estudiantes para utilizar más de un texto o recurso a la vez, retoma el incidente del mapa conceptual. Parece reflexionar en voz alta sobre ese suceso y sus causas.

19. E: ... no tienden a manejar todos los recursos

= [A] todo lo que tienen claro=

E: en función de lo que estamos viendo ahora ¡Esa es una dificultad!

20. A: adicional

21. E: adicional y por lo menos yo recuerdo que en el mapa conceptual ¡esa fue la dificultad! Tendría que haberles enseñando, pero ¿de nuevo? Recordar nuevamente todo el proceso del mapa conceptual ¡todo absolutamente! para que a lo mejor hubiese tenido más éxito. Eso es más demora ¡más demora, más demora! Y estamos encima con el ¡simce! ¡Qué es una exigencia!

En esta ocasión explica que el obstáculo de los estudiantes para crear el mapa fue que no sabían hacerlo. Parece reflexionar en voz alta al decir que ella debería haberles enseñado, pero que eso significaba repetir el proceso que ya había hecho tiempo atrás. En definitiva, haberles enseñado hubiese implicado utilizar el tiempo que tenía contemplado para el logro de determinado objetivo.

La profesora parece empeñada en cumplir con determinado itinerario, es decir, con los contenidos del programa de la asignatura estipulado por el MINEDUC. Estaría priorizando extensión por sobre profundidad temática. Por otra parte, esa opción parece incoherente con el nuevo enfoque del programa, que se enfoca en la enseñanza y aprendizaje de habilidades de comprensión y producción oral y escrita de diversos tipos de textos.

Otra preocupación aludida con respecto al uso del tiempo se relaciona con la evaluación nacional que deben rendir (SIMCE lenguaje). Su interlocutora también se refiere a esa prueba:

22. A: claro, otra cosa adicional que tienen. O sea dentro del proceso que uno tiene haciendo clases, tienes eso de que estás pendiente de la preparación de los alumnos para esta prueba nacional. Que mide fotográficamente como están los niños en determinadas circunstancias del proceso de educación ...

Concuerda con E en que la evaluación SIMCE es una exigencia adicional en el proceso educativo. Interpretamos que intenta decir que los docentes se sienten presionados para obtener buenos resultados. Por tanto, ciertas horas de clases se destinan a entrenar a los

estudiantes para que rindan lo mejor posible la evaluación nacional. Paradójicamente, esa evaluación no mide solo conocimientos específicos, sino y sobre todo habilidades de comprensión y producción de diverso tipos de textos.

#### 6.5.1.4 Sugerencias didácticas

A le propone que trabaje el vocabulario desconocido asociando significados en su contexto y propiciando una participación estudiantil activa.

47. E: tú a lo que tú te refieres es a una estrategia que vaya solamente a resolver el problema de vocabulario en el texto puntual =[A] claro= ¡en el sentido! El sentido que tiene la palabra en ese texto y después cuando venga otro texto por asociación y cuando venga otro por asociación y así sucesivamente hasta que se construya el significado en cada uno de los niños. En sus mentes se construya el significado ¿así? = [A] ¡claro! = Sí yo creo que estoy de acuerdo contigo ¿qué es lo que te dice el texto que debería significar esa palabra? = [A] claro = De hecho creo que así aprendimos vocabulario los que somos buenos para leer. No estábamos con el diccionario al lado. Solamente con esas palabras muy extrañas que ya eran un tropiezo total, ahí realmente decíamos ¿a ver? ¿Será o no será lo que yo creo? En general sí, creo que lo que tú estás comentando está bien...

E se muestra de acuerdo con la propuesta, incluso recuerda que ella como lectora aprendió de esa forma a desentrañar el significado de las palabras desconocidas. A propósito de la sugerencia didáctica, recuerda que en la sesión visionada colocó en la guía un listado de vocablos que creía desconocido, escribiendo solo el significado contextual.

También reflexiona sobre otras posibilidades de acción que le hubiesen servido para enfrentar el problema de vocabulario en esa sesión:

47. E: ... de hecho el vocabulario que yo les puse en la guía a los niños era un vocabulario pero no así como el diccionario dice o dicese, sino que era un significado puntual para resolver el problema en ese texto. Ahora ¿de qué otra manera en ese momento lo podría haber resuelto? Solamente ¡dándoles yo el significado! O ¿que hubiese habido? ¡Que también se me ocurre en ese momento! Hubiese podido existir un acuerdo, a ver veamos entonces esta palabra ¿qué creen ustedes qué significa? No sé, ya no me acuerdo de las palabras que tenía el texto, pero x palabra ¿qué creen ustedes que significa? Me parece que en el primer texto estaba la palabra lucrativo ¿Según el texto, qué creen? ¡Profesor, tiene que ver con el dinero! Sí, parece que tiene que ver con ganar dinero. ¡Listo, lo ponemos! Ganar dinero o algo que me aporte dinero ¡Listo y se acabó! Ahora, eso si tú te pones a pensar en un texto de diez líneas, de quince líneas puede haber en promedio ocho palabras desconocidas. Y eso hacerlo por ocho toma su tiempo =[A] claro= Ahora quizás si en el tiempo se mantiene esa estrategia, a lo mejor después se tomaría menos tiempo. Puede ser, puede ser.



Estas implican involucrar de forma activa a los estudiantes en la construcción del significado de los vocablos desconocidos. Sin embargo, sopesa el tiempo que eso puede requerir y parece desilusionarse.

E parece inclinarse por la construcción de aprendizajes a través de la participación activa de los estudiantes, pero la presión que siente ante el tiempo que ese proceso educativo implica le impide optar por esa metodología. Deducimos que su mayor preocupación se centra en demandas externas a los estudiantes.

A le plantea otra sugerencia, esta vez relacionada con el uso de recursos digitales:

60.A: ... las bibliotecas tienen una sección que son los contenidos locales, si se emplearan bien serían una súper buena idea para ambos tipos de textos =[E] correcto= Para los textos expositivos, para los textos literarios y para los textos no literarios ¿Por qué? porque una biblioteca de estas que están asociadas al sistema de la DIBAN ¡están obligadas! a prestar la cámara fotográfica o la cámara filmadora. Que tú subas los contenidos que te pida la profesora, por ejemplo: la fauna marina de Iquique, por decir algo. La historia del hotel de Pisagua, como pasa de cárcel a hotel. La entrevista de lo que se considera por la UNESCO un tesoro humano, o sea, una señora que toda su vida haya mantenido algún tipo de comida andina. Esa cosa que uno la ve como ¡no, si es mujer, cualquiera la hace! pero no cualquiera la hace... No solamente eso, sino que además en el laboratorio móvil de la DIVAN tienen que enseñarte hacer una página webs ¡o te la hacen ellos mismos! Y acá en Iquique eso se da...

Le sugiere utilizar los recursos digitales que las bibliotecas públicas tienen a disposición de profesores y estudiantes. Considera que esos recursos pueden servir para utilizar textos literarios y no literarios. También le informa de algunas de las funciones que cumple el personal de las bibliotecas públicas que están asociadas a la dirección de bibliotecas y archivos nacionales (DIBAM). Dichas funciones van en directa colaboración de los docentes y el proceso educativo.

E se ve sorprendida, mientras A explica la finalidad de su propuesta:

60.A: ... sin embargo el divorcio es tan grande que lo que yo te estoy diciendo parece que no tuviera relación ninguna ¡e influye! en que el chiquillo aprende en el camino lo que es la diferencia entre un texto literario y un texto no literario  
=[E] pero ese simple detalle en el camino=  
sea descriptivo o no, pero claro además tienes que sacarlo del colegio. Tienes que ocupar el tiempo tuyo  
=[E] ¡y de otras asignaturas más!=  
claro, eso es un cambio importante, sin embargo así también como aporte ¡es impecable! ¿Qué colegio en Iquique lo hace? ¡Porque acá se trabaja! Yo lo he visto que lo trabajan ¡y con éxito! Hay un colegio que está cerca de la universidad ... Pero además ellos cuentan con todos esos recursos porque la encargada de Biblioteca ¡es una bibliotecaria! y porque la Biblioteca Pública tuvo que ser metida en dependencias del colegio.

Parece creer que su interlocutora no visualiza la relación entre utilizar los recursos digitales y mejorar la comprensión y producción de textos, entonces le explica de qué se

trata. E asume que esa estrategia requiere utilizar más tiempo del asignado, pero aún así la valora. Añade que ese tipo de actividad se realiza en un colegio de la localidad, aunque sus docentes tienen la ventaja de contar una biblioteca pública dentro del establecimiento educacional.

E no cuestiona la estrategia, pero señala que su aplicación no solo requeriría más de su tiempo, sino también el de otras asignaturas. De lo que deducimos que para ella sería difícil utilizar la estrategia sugerida. Explica que la biblioteca de su establecimiento cuenta con recursos muy limitados, lo que imposibilita su uso en la asignatura de lenguaje. Solicita que le señale alguna forma de implementar la estrategia comentada, pero en su contexto.

63. E: ... si tú me pudieras señalar ¿de qué manera yo? O sea ¿se podría implementar esa estrategia? Pero en una biblioteca que no esta comprometida, o sea yo no digo que es mala la biblioteca, pero ¡es lo que tenemos! No tenemos gran cantidad de libros.

A reflexiona sobre el valor que la biblioteca tiene para la asignatura de Lenguaje:

64.A: No es que sea buena o mala, sino que no cumple su función. Una biblioteca puede tener pocos libros, pero cumplir función. Para la clase de lenguaje tener una biblioteca es importante por dos cosas: porque es la biblioteca que uno tiene para el curso, por una parte y por otra porque te sirve para pasar justamente de un nivel a otro. Con esto de los pasos, de salir del paso del caminar = [E] ¡correcto! = hasta llegar al paso de la creación digamos ¡Es hacerte el camino de un texto literario, del resumen crítico, del conocimiento! o simplemente = [E] te entiendo la idea = de la organización de la información ¿Entonces? pero es lo que no hay ya ...

A concibe la biblioteca como un medio para facilitar el aprendizaje de habilidades: organización de información, reconocimiento de tipologías textuales y producción de textos diversos.

Comprende que la biblioteca a la que tiene acceso E no facilita la tarea docente y le sugiere otra estrategia:

64. A: ... pero sí tengo la impresión de que lo que ayuda bastante a mi me ha resultado... es el uso de mapas conceptuales en la sala de clases, incluso más allá de que los alumnos lo consulten o no con uno. Porque ya que lo entiendan es un paso importante

= [E] sí =

A: pero que esté ahí un mapa donde haya claridad, por ejemplo

= [E] tú dices solamente ¿qué yo lo ponga en la pizarra para que ellos manejen contenido? o ¿qué yo lo publique en la sala? =

A: que esté en la sala

= [E] ¿publicado? =

A: Publicado, en la medida que se vaya haciendo se vaya publicando

= [E] ¿en todas las clases? =

A: dependiendo del contenido, si se presta, obviamente...

Aunque el uso de mapas conceptuales solo le serviría para abordar una de las funciones que debería cumplir la biblioteca: la organización de la información, se muestra entusiasmada con la propuesta y realiza preguntas para confirmar su comprensión.

Reflexiona sobre el uso que ella ha hecho de este tipo de organizador.

64. A: ... =[E] claro verdad yo hago mapas conceptuales y ellos lo tienen en su cuaderno ¡lleno de mapas conceptuales en todos los cursos! ¡Todos los cursos! Pero en el cuaderno no te sirve porque no les queda claro para qué les sirve. Sí en cambio sirve de mucho tener una cantidad de cuadros. Incluso sirve el tener un mapa estable, pintado. Pero solamente el esqueleto del mapa = [E] sí es como el así se hace=

A: Entonces, claro solamente el esqueleto

= [E] ¡es una buena idea esa! ¡Te la voy a tomar! =

A: ... tener ordenado eso y después cuando esa materia ya pasó no tienes que estar sacando ni poniendo nada, eso se saca...

A cuestiona el uso que su interlocutora dice haber hecho de los mapas conceptuales. Opina que no sirve que los estudiantes copien mapas en sus cuadernos. Lo importante es que los entiendan. También le indica que contar con el esqueleto del organizador le puede servir para distintas materias. E no cuestiona la opinión de su interlocutora y acepta entusiasmada la propuesta. Posiblemente porque, además de útil, su implementación no le significaría emplear mucho tiempo.

Casi al finalizar el diálogo, E aborda el uso de las redes sociales:

67. E: ¿sabes lo que atenta? yo creo... definitivamente atenta en contra del amor por la lectura ¡son todas estas redes sociales! Porque antes el tiempo se perdía ¡evadiéndose en un libro! Hoy día se pierde evadiéndose a través de una imagen en el facebook ¡qué no es real! ... sacándose fotos, después corcheteándolas y subiéndolas. En eso matan las horas los chiquillos...

Considera que hoy los jóvenes evaden la realidad a través de facebook, en cambio antes lo hacían leyendo. Pese a sentir que ese medio distrae a los jóvenes comenta:

67.E: ... yo siento que ahí puedo usar ... ¡me da temor usarlo! Porque no sé si lo voy hacer bien, pero creo que podría haber algo que tenga que ver con las redes sociales. Tengo un face de profesora y tengo al setenta por ciento de mis alumnos agregados, entonces ayer Matilde me mandó un poema... y yo le corregí la ortografía. Tenía problemas gramaticales y la puntuación un poquito. ¡Fue genial! Dije: esto es apenas un poquito... pero ¡tiene que haber algo más! ¡Más sistemático! ...

La profesora relata su experiencia con una leve aproximación al uso de facebook como instrumento didáctico. Evidencia una tensión importante con respecto al uso que se podría dar a las redes sociales. Vislumbra que ese medio podría modificar su práctica docente

favoreciendo diversos aprendizajes en sus estudiantes, pero le faltan herramientas para organizar esa opción y hacerla viable.

Creemos que si E tuviera la oportunidad de reflexionar sobre la factibilidad de las redes sociales como herramienta educativa y posteriormente recibiera formación pertinente al respecto, seguramente se atrevería a renovar su práctica docente. Esto se puede deducir de sus comentarios sobre determinado sitio de Internet:

67. E: ... hace tiempo leí en el libro de cuarto medio un comentario de una escritora española que promueve la lectura literaria por entregas en Facebook... Si te agregas te haces amigo de ella, Anyelina Tesori, y te llega semanalmente o cada quince días un avance de la lectura... Es un poco la imitación de los folletines... Me parece que ¡a lo mejor por ahí podría llegar a ser! ¡A lo mejor no con ese libro! porque ¡hay que buscar cuál! O a lo mejor lograr que ellos mismos pudieran crear, no importa que no fuera una maravilla lo que crearan ¡publicarlo! ...

Al apoyarse en la posibilidad que ofrece un sitio en Facebook, es capaz de imaginar otros escenarios pedagógicos en los cuales los estudiantes tendrían una participación activa y creativa. Queda de manifiesto la urgente necesidad de recibir una capacitación que le permita conocer y utilizar los recursos que ofrece Internet.

A la felicita por su interés y el uso de Facebook y le explica que hay otras herramientas más eficaces que esa.

68. A: ¡excelente! ... básicamente Facebook no es en sí un medio... Lo que sí te va a servir es saber que Wikipedia es un espacio de contenidistas, entonces que los alumnos se inscriban en wikipedia gratis, rápido ¡instantáneo! Desde cualquier parte, entonces de ahí por ejemplo como curso, agregar un tema que ellos decidan y que les guste. Uno busca imágenes en la red que pueden ser por ejemplo, Iquique de los años setenta hasta ahora. Fotos por ejemplo de sus papás de sus abuelos ¡ah, y video! ... Y que uno vaya solamente como editora...

Le cuenta las actividades didácticas que se pueden realizar con Wikipedia. En su descripción sitúa a los estudiantes en el centro de la acción, mientras la docente se convierte en un apoyo, alguien que supervisa la construcción que aquellos hacen. E no manifiesta reparos al respecto, pareciera que en este ámbito es mucho más flexible en cuanto a su rol docente.

Las docentes dialogan entusiasmadas sobre las ventajas que ofrece el uso de Wikipedia con fines didácticos. A le informa de otro sitio en el que se ofrecen atractivas herramientas interactivas a los docentes.

68.A: ... entonces eso ya es un lenguaje, porque ellos van aprender a hacer la diferencia entre los textos por una parte ¡aaa! y lo otro trabajar después con un conjunto de herramientas que wikipedia pone a tu disposición gratuitamente. Entonces no tienes que estar trabajando con ellos, perder

tiempo, porque ¡puede quedar como tarea! Y esa información a ti se te puede pasar para que tú la puedas usar  
=[E] en este momento estoy viendo todo lo que tú me estas diciendo ¡yo lo estoy viendo! =  
claro | hay un sitio en particular que se llama ¡toterguar! | y en toterguar hay al menos diez sitios para profesores ... Van entregándoles a los profesores herramientas, estas que queda el enlace ...te van explicando y finalmente cuando los objetivos se han logrado tienen lo de las aulas gemelas. Que es que un profesor te dice ¿intercambiamos información entre lo que tenemos acá y lo que tenemos allá? =[E] ¡ya!= ...

E parece sorprendida e ilusionada. Esto nos lleva a pensar que ha encontrado parte de la información que necesitaba para animarse a usar Internet y con ello aproximarse a la participación activa de los estudiantes en la construcción del aprendizaje.

### 6. 5. 2 Síntesis del análisis conjunto de las respectivas categorías centrales

Las docentes dialogan sobre temáticas que surgen al ser abordadas directa o indirectamente por una de ellas, que asume el papel de observadora y evaluadora de la sesión visionada. Los temas que emergen les llevan a reflexionar sobre la propia práctica profesional, representaciones de la misma, obstáculos y sugerencias didácticas. El análisis temático y del discurso nos permiten vislumbrar el sistema de creencias que promovería las respectivas actuaciones y representaciones de las mismas. A continuación presentaremos la síntesis del análisis de las dos categorías centrales.

a)- **Las docentes tienen conciencia de su identidad lectora.** Ambas separan dicha identidad de su rol como profesoras de lengua.

- **Creencias al respecto:** *Los estudiantes no tienen identidad lectora, son sujetos lectores en formación.* Por tanto, a ellas como docentes les compete seleccionar y organizar las lecturas literarias que desarrollarán. No especifican los criterios que utilizan para ejercer el rol de “filtradoras de lecturas”.

b)- Uno de los cuestionamientos de A sobre la práctica lectora visionada se relaciona con la **falta de actitud crítica de los estudiantes** hacia los textos leídos. E parece estar de acuerdo con esa crítica, pero no explica la situación.

**Creencias:**

**E no le otorga relevancia al hecho de que sus estudiantes no acostumbren a reflexionar de forma crítica sobre el texto.** No parece un aprendizaje que pretenda, en cambio A, cree que **la práctica lectora en el aula debe fomentar el desarrollo del pensamiento y actitud crítica.**

c) Otros cuestionamientos de A se refieren a: **la selección de textos expositivos, uso y enseñanza del mismo.** Esta es la principal discrepancia entre ambas y se relaciona directamente con sus respectivas **creencias** sobre la *finalidad del aprendizaje del texto expositivo.*

**Creencias:**

La profesora E cree que **sus estudiantes no necesitan aprender a comprender textos expositivos de complejidad alta,** puesto que se desempeñarán como

profesionales técnicos. Además cree que al **provenir de un entorno sociocultural vulnerable no cuentan con las competencias necesarias para leer comprensivamente**. Por tanto, para no “desmotivarlos” no diseña actividades que puedan representar desafíos cognitivos. Solo usa textos breves, sencillo y de temática atractiva. Esos criterios son los que respaldarían su rechazo al uso del manual de la asignatura, pues este presenta textos expositivos extensos, complejos y de temática alejada de los intereses de los estudiantes.

Por otra parte, cree necesario **cubrir el programa de Lengua** (MINEDUC), aunque esto lo realice en desmedro de la profundización de contenidos y habilidades. De lo que podemos concluir que la lectura en el aula sería un medio para la enseñanza de contenidos específicos de la asignatura.

En cambio la profesora **A**, cree que los estudiantes deben tener **acceso a la lectura de textos variados, en forma y nivel de complejidad**. Considera que solo **a través del uso de textos complejos se pueden enseñar estrategias de comprensión**. Cree que el texto debe “usarse” para realizar distintos niveles de análisis lector, pero también crear textos, comprender contextos de producción y contextos de recepción. Cree indispensable crear las condiciones para que los estudiantes pasen de la comprensión textual a la inferencial.

d)-En cuanto al modo de **concebir el proceso de aprendizaje, recursos y su objeto**, las docentes se aproximan en algunos elementos, pero se alejan en otros.

**Creencias:** E parece creer que **el aprendizaje es un proceso que se adquiere por entrenamiento**, es decir, por repetición de determinados procedimientos. Además el objeto de aprendizaje sería distinto según el contexto sociocultural del que proviene el estudiante. En el caso de sus estudiantes y desde lo que hemos podido vislumbrar de sus creencias, considera que necesitan aprender normas, procedimientos. Parece representarse ese aprendizaje como algo necesario para la inserción laboral.

Por su parte **A**, cree que el **aprendizaje es un proceso de construcción social**, esto se evidenciaría en su interés por fomentar el trabajo colaborativo entre pares, otorgando a los estudiantes una participación activa. El aprendizaje se obtendría además, utilizando diferentes recursos, entre los que incluye el uso de las tics.

e)-En cuanto a los **obstáculos que identifican en la práctica lectora:**

**Creencias:**

**E** señala que el tiempo con el que cuenta en su carga horaria para: analizar su práctica, intercambiar experiencias docentes, planificar sus clases y crear recursos didácticos es insuficiente. Considera que es injusto utilizar tiempo personal en las actividades de índole profesional. Además indica que hay elementos externos al aula que condicionan su práctica, estos serían: **la evaluación SIMCE de lenguaje y el perfil de los estudiantes.**

En el caso de la **evaluación SIMCE**, esta implicaría aplicar ensayos de entrenamiento a los estudiantes. Esto significa destinar tiempo del proceso de enseñanza y aprendizaje a la ejecución y corrección de los ensayos.

Al referirse a **los estudiantes**, indica que ellos presentan **falencias en dominio de vocabulario y en comprensión lectora**. Sin embargo, no se plantea enfrentar esas dificultades. Esto podría explicar en parte el uso restringido que hace de la lectura de textos expositivos.

La profesora **A** concuerda con **E** al identificar la evaluación SIMCE como un obstáculo para la práctica pedagógica y la lectura en el aula, debido al tiempo destinado a ensayos y su corrección. Ambas visualizan esa evaluación como un elemento de tensión en sus prácticas, ya que no solo se evalúa a los estudiantes, sino a la comunidad educativa. La presión en segundo año de enseñanza media sería muy alta para las docentes.

El otro elemento que **E** visualiza como un obstáculo, no es comprendido del mismo modo por **A**, quien señala más bien al sistema educativo como el obstáculo, ya que no distribuye los recursos necesarios para abordar la enseñanza de acuerdo a las debilidades y fortalezas de los distintos contextos escolares. Habla de “divorcio” entre el sistema educativo y la realidad/ carencias de los contextos educativos chilenos.

Otro obstáculo en la práctica docente, sería la falta de formación continua, lo que afectaría especialmente a la profesora **E**, quien no ha recibido formación en estrategias didácticas de comprensión lectora, ni en uso de recursos tecnológicos, específicamente entornos digitales en línea. Este desconocimiento afecta al diseño y proyección de sus clases. No sería el caso de **A**, quien manifiesta mayor acceso y dominio de recursos didácticos y entornos digitales en red.



Para finalizar esta síntesis, nos parece importante señalar que las profesoras elaboran un cuestionamiento crítico de su práctica profesional y del contexto en el que esta se desarrolla como consecuencia del visionado previo de la práctica de una de ellas en una sesión de clases. Esto evidencia el poder de la observación y autoobservación para suscitar procesos autorreflexivos. Así como del diálogo como mecanismo que media entre las distintas reflexiones.

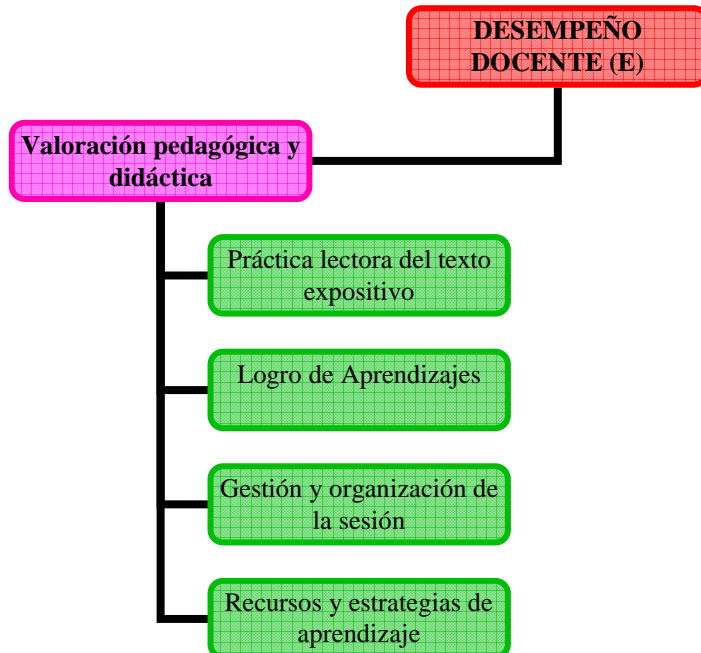
## 6.6 Entrevista a la docente formadora

La transcripción de la entrevista realizada a la docente formadora fue analizada y categorizada bajo la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). El análisis, por tanto, es de tipo temático, este se realizó con dos propósitos: Uno, obtener la valoración de F (Docente Formadora) sobre el desempeño de la docente observada; otro, extraer los sistemas de creencias, representaciones y saberes (CRS) de la formadora en torno a la práctica lectora de textos expositivos.

Al realizar el proceso de codificación y categorización emergieron diversas temáticas que dieron paso a cinco categorías. Mediante un proceso de análisis comparativo y síntesis temática se redujeron a dos categorías centrales, representativas de cada objetivo.

En relación con el primer propósito de análisis, evidenciamos que la formadora valora la actuación docente de E de forma crítica, sin dejar de destacar lo que le parece positivo. Centra su análisis en cuatro aspectos que graficamos en la Figura 12.

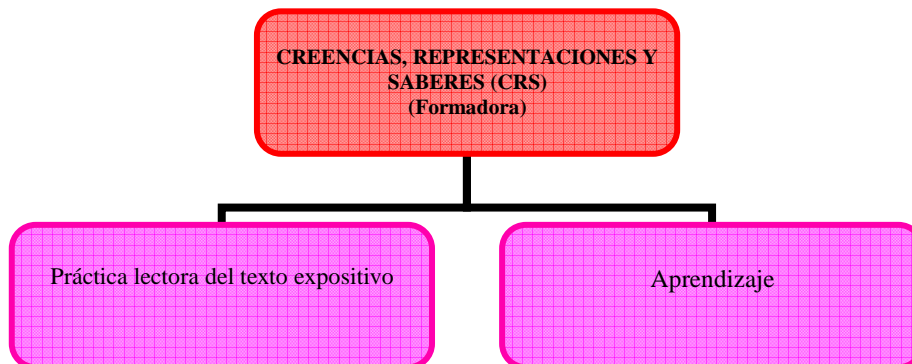
**Figura 12.** Perspectiva de la Docente Formadora sobre el Desempeño de la Profesora E



En cuanto al segundo propósito, la perspectiva de análisis desplaza el foco del desempeño de E a los sistemas de CRS de la docente formadora. Para ello seleccionamos los pasajes textuales donde la formadora explícitamente cuestiona o elogia la actuación profesional

de E, así como aquellos en los que entrega información sobre su propia práctica profesional. Los CRS obtenidos se relacionan con dos temáticas. Una es la finalidad didáctica que F otorga a la práctica lectora de textos expositivos. La otra se refiere a su concepción del aprendizaje. Ambos CRS se grafican en la Figura 13.

**Figura 13.** Creencias, representaciones y saberes de la docente formadora



### **6.6.1 Análisis**

#### *6.6.1.1 Desempeño docente*

La formadora asume el rol de observadora crítica del desempeño docente visionado y desde este rol estructura su discurso. Constantemente vincula la actuación pedagógica observada con el contexto sociocultural en la que ésta se desarrolla.

3.F: ... hay un ambiente amable ... es un colegio técnico profesional donde hay algunas dificultades en el nivel cultural de los alumnos ... la profesora se puede mover con tranquilidad nadie se para porque sí ... y ella maneja bien la situación ... ha logrado quizás con cuánto esfuerzo, porque hay que mirar cuánto le ha costado a ella llegar a tener este ambiente dentro de la sala de clases. Ese ambiente en Chile ¡no se logra en este nivel! no se logra tan fácil...

Tiene presente las dificultades inherentes al contexto laboral en el que se desempeña E y colige que el clima favorable que se aprecia en el aula se debe a su esfuerzo pedagógico.

Su perspectiva de análisis parece aludir a la Teoría de la Acción / Actividad Situada (Suchman, 1983), pues deja de manifiesto que la formadora interrelaciona la actuación docente observada con los sujetos sociales a quienes se les enseña y a las circunstancias sociales de estos.

43. F: ... ella está adecuada a la situación y a su curso. Está trabajando de acuerdo a los alumnos que tiene. Si nosotros pensamos que ella debió haber hecho esto otro, a lo mejor ¡claro nosotros

porque estamos afuera! Pero ella sabe, creo que ella sabe hasta dónde ellos pueden llegar... trata que lo que ella tiene pensado lo logre, son tres horas de clase...

Desde el rol de evaluadora analiza el desempeño profesional de E, refiriéndose tanto a los elementos que le parecen destacables como a los cuestionables. Esos aspectos conforman la categoría “valoración pedagógica y didáctica”. En esta categoría se enuncian su saber docente (Tardif, 2009), evidenciándose especialmente el de tipo experiencial y el disciplinario. Estos quedan de manifiesto en las cuatro temáticas que surgen de la categoría mencionada: práctica lectora del texto expositivo; logro de aprendizajes; gestión y organización de la sesión; recursos y estrategias de aprendizaje, que a continuación explicamos.

#### *6.6.1.2 Práctica lectora del texto expositivo*

Este aspecto se refiere al modo y a la finalidad didáctica de la práctica lectora observada. Para F, dicha práctica parece obedecer al conocimiento de las necesidades e intereses que E percibe en sus educandos.

43.F: ... Veo que los textos están adecuados al tipo de alumno, están adecuados a su edad. Los temas son motivadores para ellos. No los saca de su realidad, porque a lo mejor si tú le pones un texto donde lo saques de su mundo no lo van a entender. Entonces para lograr el objetivo ella usó ese texto, que sabe que los chiquillos les van a gustar, porque esos son los temas que leen nuestros estudiantes

Estima que E ha seleccionado los textos y sus respectivas temáticas pensando en sus estudiantes –nivel cultural, edad e intereses-, quienes podrían utilizar sus respectivos conocimientos previos para acceder a la comprensión lectora. Sin embargo, F enuncia cierto reparo

43.F: ...Cuando nosotros hacemos caso tan fielmente a decir “el texto debe ser adecuado a los intereses de los estudiantes” A veces no les damos la oportunidad de mirar y de ver cosas nuevas. Un texto de la música popular ¡claro les va a gustar! Pero no lo estamos sacando de esa realidad básica, de esa realidad tan cercana. Le sirvió para la clase ¡sí! Pero creo que uno tiene que buscar textos que también te hagan pensar, te hagan vislumbrar otras realidades.

La formadora parece sugerir que aunque E ha realizado una selección “situada de los textos” se equivoca al limitar la práctica lectora de los estudiantes solo a su propia realidad sociocultural. Debido a que ello limita el horizonte de expectativas culturales y cognitivas de los aprendices. F parece aludir a no evitar la posibilidad de preparar a los educandos

para enfrentar distintas situaciones de lectura, así como distintos propósitos lectores (Mateos, 2011; Solé, 2005; Solé y Minguela, 2013).

Otro elemento que F menciona sobre la práctica lectora visionada, es el abordaje exclusivo del nivel de comprensión literal que E desarrolla en la sesión.

13. F: ... las preguntas que ella hace son más bien de índole literal, pero faltó una segunda lectura donde a lo mejor, puede leer ella completamente y desde allí aprovechar el diálogo que se produce cuando hay una lectura y cuando los alumnos están comprendiendo. O preguntas, o críticas que a ellos les va a surgir desde la misma lectura...

Estima que las actividades que E desarrolló ignoran los niveles de comprensión profundo y crítico-reflexivo (Sánchez, 2010). La formadora parece aludir a que el desarrollo de la competencia lectora requiere de prácticas que incluyan lecturas críticas, al igual que señalan Solé y Minguela (2013:57) puesto que se aprende en el uso y se mejora cuando dicho uso plantea nuevos problemas que permiten desarrollarla.

Por otra parte F desestima una de las formas de lectura seleccionadas -voz alta-

13. F: ... hay un espacio que los alumnos van leyendo por párrafos y no tienen buena dicción, por lo tanto yo creo que eso genera una distracción en los demás...  
(...)

Considera que la lectura deficiente perjudicaría la comprensión de los oyentes. Además cuestiona el propósito de dicha práctica lectora, como podemos ver en el siguiente fragmento.

13. F: ... para mantener la atención lee uno, termina ese párrafo y ella indica quién va a ser el otro que lea. Con eso ella logra que todos estén leyendo, pero además también están un poco tensos pensando en qué momento me toca. Es posible que si uno termina de leer un párrafo ella y le pregunta ¿qué entendió? No le va a decir qué entendió porque no entendió ¡él no entendió! Yo creo que no entendió...

F parece interpretar que E utiliza el turno de lectura como un mecanismo de control conductual que no tendría valor didáctico, pues no favorece la comprensión lectora de los estudiantes.

### 6.6.1.3 Logro de aprendizajes

En cuanto al logro de aprendizajes, y focalizándose exclusivamente en el propuesto para la sesión visionada, la formadora no parece convencida de que se haya logrado plenamente.

17.F: ... no sé la verdad es que si nosotros miramos bien los niños tenían que escribir un texto [se refiere a las respuestas que los estudiantes debían contestar] Con eso ella iba a demostrar si los alumnos habían identificado las características del texto expositivo. El objetivo a mí no me queda claro que se haya logrado en un cien por ciento

(...)

19.F: ¿Por qué no? Por la poca participación de los alumnos. Como te decía, ellos tienen que escribir un texto ¡pero no lo comparten!

Considera que el objetivo de aprendizaje no se logró cabalmente y esto lo atribuye directamente al tipo de interacción estudiantil que propició la profesora. Parece considerar que es el trabajo colaborativo entre pares el que permite compartir representaciones personales sobre la tarea desarrollada. (Coll, 2010; Mercer, 1997; Wells, 2001).

La formadora en su análisis sobre el desempeño de E, también aborda la gestión y organización de la sesión.

### 6.6.1.4 Gestión y organización de la sesión

Este aspecto se refiere a las decisiones que E ejecutó en el aula para otorgar a la sesión un sentido didáctico. Decisiones relativas a la forma de organizar las etapas de la clase, al modo de distribuir espacialmente a los educandos y al tipo de interacción que les permitió.

En relación con las etapas de la clase –inicio-desarrollo y cierre-, F no parece de acuerdo con el modo en que E las organizó.

13.F: ... Hay un espacio largo antes de empezar la clase y al empezar no hay una motivación importante. Un algo que se note que vamos a hablar de este tema ... y respecto al desarrollo de la clase hay un momento de la lectura en el cual los alumnos van leyendo por párrafos ... lee uno y ella indica quién va a ser el otro que lea ... Faltó una segunda lectura donde a lo mejor puede leer ella el texto completo y desde allí aprovechar el diálogo que se produce cuando hay una lectura y cuando los alumnos están comprendiendo ... En cuanto al cierre siento que no lo cerró, entonces no está como muy marcado.

Estima que las etapas de la clase no cumplieron las expectativas didácticas pertinentes. Cuestiona principalmente el desarrollo de la sesión porque la profesora no generó

actividades que permitieran a los estudiantes experimentar un tipo de práctica lectora que fomentara la comprensión. F parece indicar que el proceso de construcción de significados y atribución de sentidos (Coll, 2010) que los estudiantes deben alcanzar no se habría producido cabalmente.

Por otra parte, discrepa del tipo de distribución espacial con el cual E organizó a los estudiantes.

11.F: Yo pienso que ahí ¡con ese ambiente! Ella puede distribuir la sala de otra manera, puede trabajar en otra distribución de los grupos. A lo mejor pudo trabajar con grupos pequeños, que los compañeros vayan compartiendo el trabajo. Se vayan apoyando entre sí, en cambio ¡el trabajo fue muy individual! ...

Cuestiona la distribución espacial que realizó la profesora, al optar por sentar a los estudiantes de forma individual. Considera que el ambiente -refiriéndose a la buena conducta de los estudiantes- era propicio para el desarrollo de la actividad estudiantil en pequeños grupos, lo que hubiese permitido un trabajo colaborativo en el abordaje del texto. Con ello F indica la importancia que le atribuye a la interacción entre pares como medio de aprendizaje.

Al sugerir el trabajo colaborativo entre pares F parece aludir a la necesidad de promover procesos de reflexión y regulación sobre los propios procesos de comprensión, cuestionando la focalización exclusiva de la práctica lectora en desarrollar y terminar las actividades (Mateos, 2001; 2011).

Por otro lado, F parece cuestionar la efectividad del modelamiento docente y del trabajo individual.

56.F: ... Ella trabajó una actividad, la modeló y después trabajaron solos, pero ese espacio cuando ellos trabajaron solos fue muy largo. Era interminable ver a la señora pasear de un lugar a otro y en la sala no pasaba nada. Entonces a lo mejor hacía falta otra actividad ¡Una actividad donde ellos tenían que compartir! Insisto, eso no se produjo.

Para F es evidente que los estudiantes no fueron capaces de desarrollar la actividad asignada sin ayuda de la profesora, pese a que ella había modelado la actividad inicial. A la vez parece considerar que la nula interacción entre pares durante el desarrollo de las actividades, generó en ellos dependencia docente y aburrimiento.

Se distancia de la actuación de la profesora, *era interminable ver a la señora pasear de un lugar a otro y en la sala no pasaba nada*. Le llama señora, expresión con la que acentúa

su distanciamiento de ese tipo de práctica. La falta de participación e interacción estudiantil parece la antítesis de lo que debe ser el proceso de enseñanza- aprendizaje para ella.

Con respecto al tiempo asignado al desarrollo de las actividades, F manifiesta su opinión

64.F: ...A lo mejor falta que le saque más trote ¡que los apure un poquito! Que no les de ese lapso tan extenso en el trabajo, porque cuando tú no le dices cuánto se va a demorar ¡cada uno ocupa el tiempo que cree conveniente! Pero si precisa mejor los tiempos, da la oportunidad de hacer más actividades. Tampoco significa que en una clase uno los va a tener llenos de actividades y dejarlos enfermos de cansados. Tampoco es eso, pero sí un poquito más dinámico.

Propugna la asignación de límite temporal a los educandos en el desarrollo de las actividades, pues considera que ese límite provoca mayor dinamismo en el aula.

#### *6.6.1.5 Estrategias y recursos didácticos*

La gestión y organización de la sesión están directamente relacionadas con los recursos y estrategias didácticas que se utilizan para conseguir el logro de aprendizajes. Sin embargo, estos últimos los hemos abordado de forma separada con el objetivo de profundizar más en su análisis.

En relación con las estrategias didácticas utilizadas por E, podemos decir que la formadora valora parte de ellas. Por ejemplo el hecho de acercarse a los estudiantes y preguntarles por posibles dudas o atender directamente a sus consultas.

9. F: ... Porque yo veo que hay un poquito de timidez de parte de ellos, o sea ellos no preguntan. Levantan la mano y preguntan no con mucho volumen, sino que la profesora se va acercando a ellos cuando levantan a veces la mano. ¡Pero va hacia ellos! Va y les habla a solas, yo creo que por ahí de alguna manera cuidando un poquito su autoestima. De que no sean, a lo mejor objeto de burlas... Porque esta es la edad de la mofa...

La supervisión personalizada que E realiza del trabajo estudiantil, le parece apropiada para fomentar la autoestima de los educandos. Sin embargo, considera que no combinar esa estrategia con una mayor participación estudiantil impide fomentar diversos aprendizajes estudiantiles.

58.F: ... Hay que dar espacio para compartir el trabajo. Que los alumnos vayan mostrando a los otros. Porque eso también a ellos los va como reforzando, su autoestima también se mejora. Atreverse a hablar ¡Atreverse a mostrar, a leerlo! Porque ellos sí lo hicieron, pero ese poquito porque ella decía usted, usted y usted y se acabó. A lo mejor más espacio, después del trabajo personal juntarse en grupitos pequeños y compartir lo que habían hecho y reforzarse entre sí. Estaba el espacio, había el tiempo ¡mucho tiempo! ...



La formadora aboga por el trabajo colaborativo entre pares... *juntarse en grupitos pequeños y compartir lo que habían hecho y reforzarse entre sí...* Estima que esta metodología dinamiza el trabajo en el aula, potencia la autoestima y facilita la construcción de aprendizajes.

Otra estrategia a la que se refiere F es el uso del “timbre docente” como motivación para la realización de las actividades

11.F: ... Ella va con un timbrecito yo creo que la maestra ha logrado que los alumnos trabajen por medio de verificar en alguna nota, algún puntaje para fin de semestre para la prueba, etcétera. Esa es una manera que ella maneja para lograr que los alumnos presten atención, o sea el premio es un timbre...

25.F: ... Ella va timbrando, ella lo sabe ¡Claro lo sabe porque ella va viendo! Va mirando acá te equivocaste, pero ¡el gran grupo no!

Si bien F reconoce que el uso del timbre promueve el desarrollo de las actividades, lo cuestiona en la medida que no asegura que los estudiantes hayan comprendido la actividad realizada. Solo la profesora sabe -y de forma limitada- si los estudiantes contestaron de forma correcta, pues al timbrar no alcanza a revisar el trabajo de todos de forma minuciosa.

El uso excesivo y exclusivo de la motivación extrínseca (Harter, 1993) va en desmedro de la valoración del reto cognitivo, del gusto de aprender. Esto limita las posibilidades de lograr la autorregulación personal (Raffini, 1993). Pareciera que la formadora así lo intuye, y por ello plantea la necesidad del trabajo colaborativo entre pares como estrategia de construcción de aprendizajes. Al quitarle valor didáctico al uso del timbre, F se inclina por desarrollar y fomentar la motivación intrínseca.

En cuanto al análisis del uso que E hace de los recursos didácticos, F más bien se focaliza en aquellos que la profesora no utilizó.

11. F: ... ¡No usar la pizarra al terminar la clase para esquematizar! Terminar la clase sintetizando eso en la pizarra para que los alumnos pudiesen ordenarse

60. F: a esa sala ¡le falta aprovechar las paredes! A lo mejor, ese texto expositivo, si no estaba, no sé ¡poder proyectarlo! Pero hay veces que uno lo soluciona con un papel bond, un plumón. Escriben, marcan y lo muestran a los demás. También puede extender la pizarra con las paredes y que los trabajos queden ahí por una semana como modelo...

No usar la pizarra al parecer revela que la profesora E no ha considerado ese recurso como apoyo al aprendizaje de los estudiantes. En cambio la formadora sostiene que su uso hubiese servido para sistematizar y sintetizar lo realizado en la sesión y de esa forma contribuir a que los educandos tuvieran una representación organizada de la sesión desarrollada. Se refiere al proyector, insinuando su uso didáctico como facilitador de otro

tipo de práctica lectora y del trabajo colaborativo entre pares. Alude también al uso de las paredes como un recurso didáctico que invita a extender la pizarra. Indica que el uso de las paredes puede contribuir a una mayor comprensión del trabajo realizado e incluso utilizarse como expositor de trabajos que pueden servir de modelos.

### **6.6.2 Síntesis “Desempeño docente”**

Las valoraciones expresadas por la formadora ante el desempeño de la profesora observada, se pueden sintetizar en las siguientes ideas:

- a) Su valoración da cuenta del reconocimiento del esfuerzo pedagógico de E por adaptarse a las características y necesidades de sus estudiantes. Al mismo tiempo evidencia el cuestionamiento de una práctica pedagógica anclada en el paradigma tradicional, bajo el cual es el profesor quien transmite el conocimiento.
- b) En relación con la práctica lectora de textos expositivos, cuestiona que la profesora se haya limitado al abordaje de la comprensión literal y que no posibilitara espacios de diálogo ni de debate estudiantil en torno a la comprensión reflexiva y crítica del texto leído. Su perspectiva coincide con la de investigadores (Solé et al, 2005) que señalan que la lectura compartida, el diálogo y el debate entre pares, propician el esclarecimiento de la propia perspectiva del texto para luego contrastarla y finalmente integrarla a la perspectiva de los otros
- c) Por otra parte elogia que E sitúe la selección de temáticas lectoras de acuerdo con los intereses de sus educandos. Sin embargo, le parece que no es adecuado seleccionar exclusivamente esas temáticas, pues esto restringe el horizonte cultural y cognitivo de los estudiantes.
- d) En cuanto al modo en el que E gestionó las distintas etapas de la clase, discrepa por dos razones:
  - La primera porque no se ciñe a la finalidad didáctica de cada una de esas etapas, lo que limitaría la participación de los estudiantes y por ende sus aprendizajes.
  - La segunda, porque su gestión privilegia el trabajo individual en perjuicio de la construcción compartida del aprendizaje.
- e) Considera que el tipo de interacción estudiantil que gestionó E no fomenta la construcción de aprendizajes, puesto que no permite el diálogo y desarrollo de actividades entre pares.
- f) Al referirse a las estrategias y los recursos didácticos, cuestiona la falta de actividades que involucraran el trabajo colaborativo y la ausencia de recursos que facilitaran el modelaje de la comprensión lectora.

### 6.6.3 CRS de la formadora

El análisis en profundidad del discurso de la docente formadora nos permitió acceder a su sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) en torno a dos temáticas didácticas. Una es la práctica lectora del texto expositivo. La otra es el aprendizaje.

#### 6.6.3.1 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo

En parte del discurso de F emergen los CRS relacionados con la práctica lectora de textos expositivos en la enseñanza secundaria. La formadora se representa esa práctica como un medio para que los estudiantes aprendan a comprender.

45.F: ... En un texto expositivo nosotros siempre vamos a ir encontrando definiciones y el profesor dice ¡aquí! en este texto ¡hay una definición! ¿Dónde está la definición? A los alumnos les cuesta mucho encontrarla...

Aludiendo a su propia práctica profesional, F parece modelizar cómo se puede llevar a cabo la enseñanza del texto expositivo de forma práctica y directa. Esto implica que los estudiantes lean esos textos en búsqueda de los elementos que los caracterizan y “aprendan haciendo”.

Los docentes otorgarían apoyos didácticos para identificar y comprender los elementos estructurales, por ejemplo indicar el elemento que deben hallar en el texto. En este caso los docentes facilitarían información precisa y relevante, creando una ZDP entre el conocimiento previo de los alumnos y lo que deberán aprender.

La formadora plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad desafiante para los estudiantes. Son ellos quienes deben construir sus aprendizajes y en consecuencia el docente se convierte en un colaborador.

Señala que pese a que los estudiantes saben lo que deben hallar en el texto, les cuesta identificarlo. Esto aludiría a la complejidad que representa para los educandos ese tipo de aprendizaje. También hace alusión al conocimiento que F tiene de esas problemáticas didácticas y a su capacidad para representarse el proceso de E-A desde los estudiantes.

Podemos deducir que para F la enseñanza del texto expositivo tiene por finalidad fomentar en los estudiantes la comprensión lectora de ese tipo de texto.

46. F: Es sumamente importante que ellos manejen bien la organización y la macro estructura del texto expositivo. Porque con ese texto ellos aprenden las diferentes asignaturas. Entonces ¡tienen que manejarlo y tienen que saber ir descubriendo toda la información! ¡Y cómo ir sacándola desde el texto! Entonces es básico que ellos aprendan no solamente a escribir el texto expositivo, sino que ¡a sacarle el mayor provecho!...

Concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de las distintas asignaturas a través del uso, comprensión y producción de textos expositivos. Por tanto para ella es fundamental que los estudiantes se apropien de la organización y la macroestructura del texto expositivo y la usen bien. F parece referirse al conocimiento que deben desarrollar los educandos sobre la gramática textual y las formas básicas de organización.

Utiliza la *expresión sacarle el mayor provecho* refiriéndose al uso que los estudiantes deben hacer de la lectura de textos expositivos. Lo que aludiría a concebir el proceso de enseñanza aprendizaje de ese tipo de texto como un medio para fomentar la competencia lectora y acceder al conocimiento en el conjunto de asignaturas.

El segundo CRS que aflora nítidamente en el discurso de F se relaciona con el modo de concebir el proceso de aprendizaje.

### *6.6.3.2 Representación del aprendizaje*

Para la formadora el aprendizaje en el aula se construye mediante la experiencia práctica y compartida entre pares

- 25.f: ...[refiriéndose a la perspectiva del estudiante cuando desempeñan actividades de comprensión lectora ] Yo encontré, ¡yo leí! ¡Al trabajar el texto hice tales cosas! Llegué a tal conclusión ¡El otro a lo mejor tiene otra postura! A lo mejor lo entendió de otra manera. Lo ideal es que cuando los estudiantes terminan su trabajo, lo puedan compartir con los demás y de esa manera se va afincando el aprendizaje. Está bien por tal razón o a este otro le falta tal cosa y el alumno puede ir autoevaluándose también ¡ese está mejor! ¡Él lo entendió mejor! A veces ellos mismos se ayudan ¡Compartir de la experiencia de haber aprendido algo!

Coloca el foco del aprendizaje en la acción desarrollada por los estudiantes. Para ella los educandos aprenden cuando comparten y contrastan sus experiencias. Podemos colegir que F se representa el aprendizaje como una construcción social (Vygotsky 1979; Edwards y Mercer, 1987; Coll, 2013), pues atribuye el logro de aprendizajes al trabajo colaborativo entre pares. Esto implica concebir el proceso de enseñanza como un hecho intrínsecamente social y comunicativo (Edwards, 1990).

Otro elemento que configura los CRS de F sobre la construcción del aprendizaje se relaciona con la representación que tiene de la enseñanza.

66.F: Hay alumnos que terminan antes ¡Y no hay nada para ellos! ¡No hay nada más! Claro de repente tú puedes ayudarlo a este otro, el niño que llegó un poco tarde, pero los demás están con el lápiz ahí esperando... ¡Qué aburrido! ... A veces uno tiene ese error, te esperas que los más lentos terminen y de los otros ¡no se preocupa nadie! Los alumnos que se dedican más, muchas veces están muy solos. Uno piensa, esta actividad es para estos que les cuesta más, pero ¿y a los que les cuesta menos? No les damos más tareas ¡Que eso es lo que deberíamos hacer!

Deducimos que para ella el aula es un espacio heterogéneo, en el que los estudiantes tienen diversos ritmos de aprendizaje. Entonces, el docente debe diseñar la enseñanza basándose en esa heterogeneidad. Lamentablemente esto no ocurre y lo grafica con la imagen de los estudiantes con el lápiz ahí esperando... ¡que aburrido! Los estudiantes más hábiles se aburrirían esperando que los que tienen mayor dificultad terminen la actividad.

Desde una perspectiva autocrítica, considera que los docentes centran su labor pedagógica exclusivamente en aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades dejando de lado a quienes tienen mayor facilidad. ¿Y a los que les cuesta menos? No les damos más tareas ¡Qué eso es lo que deberíamos hacer! De sus palabras colegimos que esta es una problemática candente en la práctica docente, tanto la que ella puede desempeñar como la de sus colegas.

Por otra parte, estima que una de las tareas docentes es motivar el aprendizaje de los educandos.

13.F: ... Empezar la clase no es iniciarlo con el objetivo, o sea decir, esto vamos a hacer hoy día. Sino que también tiene que haber una motivación un poco más ¡que se note más! Que los alumnos realmente se motiven.

Concibe al docente como un profesional que conoce y utiliza diversas estrategias de motivación que incentivan la participación estudiantil. Pero no solo aquellas estrategias que incentivan la culminación de actividades, sino también aquellas que estimulan metas de aprendizaje superior.

#### **6.6.4 Síntesis de los CRS de la formadora**

Los elementos clave que describen los CRS de la formadora son los siguientes:

- a) Concibe la práctica lectora y enseñanza de textos expositivos como una instancia de aprendizaje y desarrollo de la competencia lectora. Así como un elemento fundamental en el aprendizaje de todas las asignaturas.
- b) Focaliza la didáctica de la lectura del texto expositivo en el “aprender haciendo”. Los estudiantes deben leer y trabajar de forma profunda. Esto implicaría:-
  - identificar y comprender la gramática textual (las marcas lingüísticas y textuales).
  - conocer y comprender las formas básicas de organizar la información.

Desde su perspectiva didáctica el “aprender haciendo” potenciaría la comprensión lectora en todos sus niveles.

- c) En relación con el aprendizaje, se lo representa como una actividad socialmente construida que requiere de la participación activa de los educandos. Considera que el trabajo colaborativo entre pares fomenta el aprendizaje de competencias disciplinares y sociales.
- d) Visualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje como un escenario estimulante que requiere de actividades desafiantes para todos los estudiantes. Concibe el aula como un espacio diverso en el que la heterogeneidad del alumnado es la norma. Por ello, plantea la creación de actividades de diverso nivel de complejidad que permitan el desarrollo de habilidades de todo el grupo-curso.
- e) Desde esta perspectiva sociocultural del aprendizaje, sitúa a los docentes como mediadores que deben otorgar apoyos y crear las condiciones para que los educandos construyan sus aprendizajes.

## 6.7 Grupo de discusión (GD)

En el proceso de análisis y categorización (Teoría Fundamentada) identificamos que las tres docentes participantes en el grupo de discusión (en adelante GD) manifestaban opiniones similares ante las temáticas abordadas. Si bien sus discursos se diferencian por el nivel de asertividad con que cada cual transmite sus impresiones, sus valoraciones concuerdan, con algunos matices. Ante esta situación optamos por contrastar los enunciados de cada docente ante temáticas en las que hay discrepancias.

Durante el análisis en profundidad de la transcripción del grupo de discusión, también constatamos su similitud discursiva (estructura y temas abordados) con la entrevista a la docente formadora. Dicha similitud nos llevó a plantear en el presente análisis, los mismos objetivos que en el de la docente formadora:

- obtener la valoración del grupo en torno al desempeño de la profesora E.
- extraer los sistemas de CRS del grupo de discusión en torno a la práctica lectora de textos expositivos.

En relación con el primer objetivo de análisis, evidenciamos que las docentes L, M y N analizan críticamente el desempeño de E, focalizando su análisis en cuatro aspectos cuyo esquema se presenta en la Figura 14.

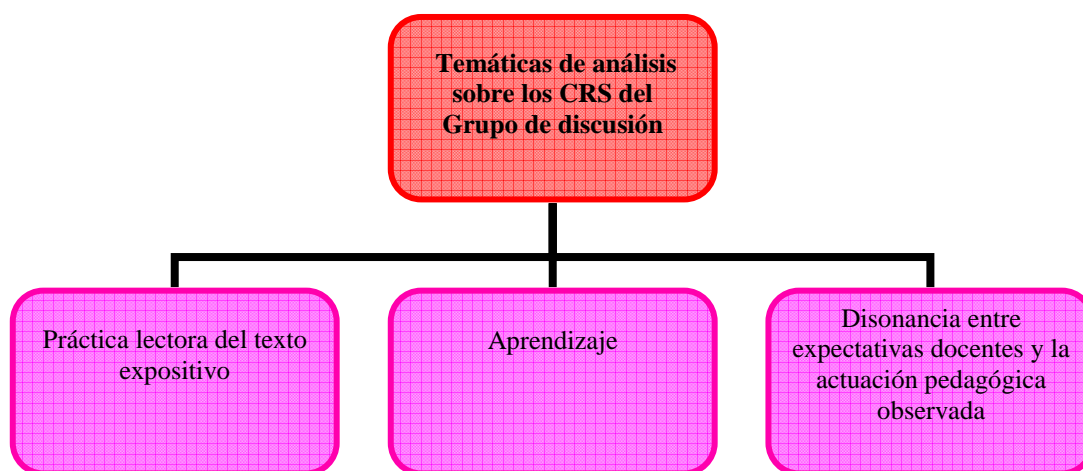
**Figura 14.** Análisis del Grupo de discusión sobre el desempeño de la profesora E





El segundo objetivo de análisis nos sitúa en la interpretación del discurso docente sobre la práctica pedagógica observada y la propia. Los CRS obtenidos dan cuenta de tres temáticas. La primera es la representación que las docentes manifiestan sobre la práctica lectora de textos expositivos. La segunda se relaciona con la concepción que evidencian sobre el aprendizaje. La tercera se refiere a la disonancia entre las expectativas que las docentes se habían formado del desempeño pedagógico de E y la actuación observada en la sesión cuatro. Estas temáticas se presentan en la Figura 15

**Figura 15.** Temáticas en torno a las cuales se extraerán los CRS del GD



### **6.7.1 Análisis**

#### **6.7.1.1 Desempeño docente**

El grupo de discusión se sitúa en el rol de evaluador, asumiendo un análisis crítico del desempeño de la docente observada (E).

1. L: A ver, con respecto a la clase de la profesora E, cabe destacar que ella es una profesora que ha sido evaluada y una de las pocas que ha salido muy bien evaluada. Pero yo creo que es importante empezar a analizar la clase, o sea olvidarme un poco de las referencias que tengo de ella...
13. N: Yo también conozco a E, generalmente la consideraba para que fuera profesora guía [se refiere a las prácticas de observación y a las de desempeño profesional de estudiantes de pedagogía en Lenguaje]. Especialmente porque había sido muy bien evaluada, porque sabía que sus clases eran buenas. Las alumnas practicantes se referían muy bien de ella...

L y N explican que la profesora E goza de prestigio profesional, parecen esperar que su práctica responda a tal prestigio. Sin embargo, L comenta que intentará no tener en cuenta

esas referencias. Probablemente sea ese prestigio profesional que antecede al visionado de la sesión, lo que en el análisis de su desempeño las motiva a ser críticas, pero también a desdoblarse entre el rol de evaluadoras y el de colegas.

22. L: ... No hay una mayor corrección porque tampoco me imagino que esa era la idea, pero sí es complicado. Porque ¿qué es lo que quiero? ¿Modelar? ¿Quiero que ellos simplemente practiquen la lectura? ...
27. N: ... Realmente no ayudó para que la comprensión fuera mejor ¿O tal vez lo usó como para motivarlos? ¿A qué? Pero tal vez después...

Ellas intentan ponerse en el lugar de E, interrogándose sobre las causas o motivaciones de su desempeño. Ese desdoblamiento parece surgir de la necesidad de justificar ciertas actuaciones de la colega, ante las cuales disienten.

El grupo de discusión evalúa el desempeño de E valorando los siguientes aspectos de la práctica visionada: práctica lectora del texto expositivo; logro de aprendizajes; gestión y organización de la sesión; recursos y estrategias de aprendizaje. A continuación explicaremos estos aspectos.

#### 6.7.1.2 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo

Este aspecto se refiere al modo y a la finalidad didáctica con las que se desarrolla la práctica lectora observada. El GD plantea los siguientes elementos de juicio frente a este tema: motivación lectora, tipos de lectura y complejidad temática y textual.

La ausencia de motivación lectora es uno de los primeros elementos críticos que los docentes cuestionan de la práctica profesional visionada.

1. L: ... No hubo una mayor motivación ¡Ni si quiera ayudada desde la parte paraverbal! Yo suelo ser bastante llamativa en la presentación de lo que se va a tratar... Pienso que no logró el entusiasmo... Se puede nombrar, quizá el uso de texto cercano a los jóvenes... Pero tampoco se le sacó mucho provecho a eso ¡fue una lectura que se hizo rápidamente! No fue tan significativa porque no se le preguntó a los alumnos por experiencias personales frente a esa temática...
2. N: Los alumnos... no estaban con el ánimo de trabajar. Cuando en el inicio ella escribe el objetivo... ¡no le saca provecho cuando lo presenta! Entonces ahí tal vez L tiene razón porque no aprovecha como motivar y entusiasmar a los alumnos para que realmente empiecen a interiorizarse del texto expositivo...
4. M: [dirigiéndose a L] Sí yo también coincido contigo, especialmente porque pienso que ¡a la clase le faltó dinamismo! Noté que los alumnos estaban muy pasivos, aun cuando era un tema como el reggaeton que podía haberles interesado...
7. L: ... Haber mostrado quizás un video del reggaetón o algunos fragmentos de distintas canciones ¡para ver de qué se trata! Porque esa es la parte interesante del regaetón, la música, el cómo suena y después irse recién a la descripción del tema

Las docentes consideran que la sesión no contó con la motivación inicial requerida para incentivar la atención e implicación estudiantil en la práctica lectora. L cuestiona la forma

en que E leyó las instrucciones de la guía, ya que no fue expresiva. Al parecer relaciona la expresividad docente con la capacidad para involucrar a los estudiantes en el desarrollo de actividades.

L y M indican que a la sesión visionada le faltó dinamismo, con ello parecen aludir a la ausencia de implicación y participación estudiantil en el desarrollo de las actividades. Cuestionan que E no hubiese utilizado los recursos y estrategias didácticas que la misma temática lectora ofrecía, tales como música, fragmento de canciones, videos y preguntas que fomenten el diálogo en torno a la temática lectora.

Por otra parte, L cuestiona la práctica lectora que E gestionó. Señala que no hubo comprensión de parte de los estudiantes, debido a que la lectura se hizo de forma rápida y porque no se les motivó a relacionar sus experiencias previas con la temática del texto. Parece relacionar la eficacia de la práctica lectora con dos elementos:

- a) lectura lenta en oposición a lectura rápida. Interpretamos que al referirse a lectura rápida intenta decir que la comprensión fue superficial, pues no hubo reflexión ni cuestionamiento sobre lo leído. Idea que se refuerza con la expresión *no fue tan significativa*, referida a la lectura realizada.
- b) nivel de implicación que los docentes puedan lograr en los estudiantes, dicha implicación parece obtenerse del entusiasmo que transmite el docente al presentar las actividades y de su capacidad para relacionar la temática lectora con los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.

Desde otra perspectiva, M se refiere al nivel de complejidad que presentan los textos leídos en la sesión

9. M: ... Está bien que haya que usar textos y temas más bien motivadores para enseñar una estrategia o un tipo de texto. Creo que está bien para el nivel motivacional, pero necesariamente para el ejercicio el profesor tiene que incluir un texto de una complejidad un poquito mayor y de una temática que aporte en lo cultural a algo que ellos no conocen... Con vocabulario y estructuras oracionales más complejas. Con una temática más cultural. Creo que es imprescindible ampliarles la visión.

Cuestiona la simplicidad estructural y temática de los textos seleccionados por E. Considera que el texto temáticamente cercano y estructuralmente simple solo debe usarse en la etapa de motivación. En cambio, para la etapa de desarrollo de actividades aboga por el uso de textos más complejos. Parece considerar que el docente de Lengua debe

utilizar ese tipo de texto como recurso didáctico que contribuya a plantear desafíos cognitivos y a ampliar el bagaje cultural de los estudiantes.

Otro aspecto abordado por el GD es la lectura en voz alta

22. L: ... Cuando la profesora comienza a leer la guía el modelo que da no me parece satisfactorio. O sea la forma, los énfasis ¡Tú estás haciendo una lectura oral, por lo tanto no estás leyendo para ti! ¡Estás leyendo para los otros! La exacerbación, a veces, de los elementos para- verbales ¡Especialmente el profesor! Tiene que ser bien marcado ¡exagerado quizás! Pero no se hace. Y cuando se pide a los alumnos leer, demora muchas veces la actividad y se coloca todo muy lento porque los alumnos no lo están haciendo bien...

L se refiere a la lectura realizada por la docente y por los estudiantes. Considera que E no comunicó de forma idónea las actividades que se realizarían en la sesión, puesto que leyó las instrucciones sin mayor expresividad. Parece concebir la lectura oral docente como un recurso didáctico destinado a motivar e implicar a los estudiantes en el desarrollo de las distintas actividades. Con respecto a la lectura de los estudiantes, opina que al ser deficiente relentizó el desarrollo de la sesión.

Desde una perspectiva didáctica las docentes L y N evalúan el uso de la lectura en voz alta.

22. L: ... No hay una mayor corrección porque imagino que esa no era la idea, pero sí es complicado. Porque ¿qué es lo que quiero? ¿Modelar? ¿Quiero que ellos simplemente practiquen la lectura? ¿No voy a corregir? Eso tiene un costo, o sea ya la clase no estaba dinámica ¡la colocó más lenta!...
27. N: Ella trató de hacer la lectura oral para que hubiese más comprensión tal vez. Realmente no lo logró porque los niños no leyeron bien, cortaban la lectura, había algunos que no estaban atentos. Entonces realmente no ayudó para que la comprensión fuera mejor ¿O tal vez lo usó como para motivarlos? ¿A qué? Les hubiera pedido después una lectura silenciosa para luego hacerles preguntas que pudieran responder.

Cuestionan la lectura en voz alta, no obstante, se esfuerzan por comprender la intención didáctica que motivó a la profesora a desarrollarla. Intentan colocarse en el lugar de su colega, interrogándose sobre las acciones que ella realizó. Transitan discursivamente desde el rol de evaluadoras al de docente en el aula.

No encuentran una explicación didáctica que justifique el uso de la lectura en voz alta. En su opinión, esa práctica no contribuyó a la comprensión lectora, en cambio disminuyó el poco dinamismo que ya existía en el aula. Consideran que la lectura oral realizada por los estudiantes requería de una lectura silenciosa que posteriormente diera paso a la interacción estudiantil en torno a lo leído. Parecen identificar la práctica lectora eficaz con el desarrollo de la competencia lectora.

Por otra parte, L intenta explicar y representarse las dificultades que presenta la práctica lectora de textos expositivos en los primeros años de Enseñanza Media (dos últimos años de la E.S.S.O)

28. L: Los textos expositivos especialmente para los jóvenes de primer año hasta segundo son complicados. No son muy atractivos ¿Cuáles son los textos generalmente que yo encuentro que para ellos son atractivos? ¡El narrativo! Porque están acostumbrados, al estar en casa les cuentan algo... La argumentación les cuesta, pero también el ¿Por qué? Y ¡yo quiero y no quiero! ¿Por qué tú sí? Pero el expositivo implica que hay un emisor que quiere informar a otro. Tiene que ser un mensaje muy estructurado. Comprender lo estructurado ¡no es fácil! Por lo tanto yo creo que la estrategia de producir textos expositivos, aunque ya supiesen lo que eran los textos, hubiese sido mucho más dinámica...

Considera que este tipo de texto resulta menos atractivo para los estudiantes. Parece concluir que la práctica lectora del texto expositivo resulta difícil de gestionar en el aula. Esto porque los estudiantes no lo tienen incorporado a los géneros discursivos con los que se relacionan de forma más directa y frecuente en sus entornos cotidianos. Parece excluir, de los entornos cotidianos de los estudiantes, todo el ámbito y espacio escolar. Tangencialmente alude a la estructura organizativa del texto expositivo como otro elemento que dificulta la práctica y comprensión lectora de los estudiantes.

Desde su desdoblamiento (evaluadora / docente), L estima que la incorporación de actividades de producción de textual hubiera dinamizado la clase. El comentario parece aludir a la forma en que ella se representa la enseñanza del texto expositivo. Probablemente para L, la práctica lectora de textos expositivos es un medio para incentivar a los educandos a crear ese tipo de texto y de ese modo aprender su estructura. Sin embargo, no señala formas de conocer y comprender ese tipo de textos, por ejemplo: identificación de marcas tipográficas, jerarquización de la información en esquemas, comprensión de los conectores que organizan el discurso, o inferir significados a través de la información literal, etc. Su perspectiva no incluye la enseñanza de la lectura, parece considerar que a leer se aprende de forma global, simplemente leyendo y realizando ejercicios de producción textual.

### 6.7.1.3 Logro de aprendizajes

Las docentes también analizan los aprendizajes que pudiesen haberse logrado en la sesión visionada. Comentan sus impresiones en relación con el logro del objetivo que E planteó para la sesión.

4. M: [dirigiéndose a L]... Por lo que se ve en la clase no fue cien por ciento efectiva como un instrumento de aprendizaje, [alude a la pauta que E utilizó para guiar las actividades] además no constató si los alumnos habían aprendido llevando los contenidos y las habilidades que desarrollaba la guía a una situación nueva. Solamente se quedó con la guía.
4. = [N] Yo creo que E intentó poner otro texto ¿te acuerdas? Acerca de los videos para evaluar si realmente los alumnos habían aprendido lo del texto expositivo. Yo creo que esa fue la intención, lo que pasa es que no hubo una respuesta o como un análisis para decir si ellos aprendieron. O que ellos mismos se dieran cuenta que realmente habían aprendido las características del texto expositivo. Pero yo creo que lo intentó al poner otro texto... No creo que hayan sido capaces de decir sí mira así puedo hacer yo un texto expositivo. Creo que faltó como dices tú [refiriéndose a L] aplicación, aplicación de ellos=
5. L: ...Actuar frente a la dinámica que voy observando, pero ahí la dinámica fue como dicen ustedes ¡plano! Eso tiene que ver también con la actitud que mostraba la profesora dentro de la sala de clase. Me llama la atención ¡yo no soy muy divertida! Pero me refiero a que uno frente a los alumnos tiene que tener un grado de apasionamiento ¡de entusiasmo! De repente frente a algún comentario sacar algún ejemplo, acercarlo a un ejemplo cotidiano. Pienso que esa clase de tres horas tendría que haber tenido más dinamismo e innovación.
11. N: Creo que faltó también la evaluación, esa parte es importante. No se consideró, podría haber evaluado a medida que iba avanzando ¡no solamente al final! ¿Cómo fue ella dándose cuenta de que realmente aprendieron a través de esos dos textos? ¿O pudieron aplicar a través de esos dos textos lo que es un texto expositivo? Entonces yo creo que por ahí habría que trabajar un poquito más

Discrepan de la existencia de una instancia didáctica planificada por E para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Para M, no hubo una actividad que implicara desafiar el aprendizaje de los estudiantes, instándolos a transferir lo aprendido a una nueva situación. En cambio para N, el desarrollo de las actividades en torno al segundo texto habría sido planificado por E para verificar la efectividad del modelaje desarrollado en el primer texto.

Si bien las docentes discrepan en cuanto a la intención didáctica atribuida a las actividades desarrolladas por la profesora, sí concuerdan en que no se logró el objetivo de aprendizaje planteado. N señala que E no realizó ninguna acción que diera cuenta de que efectivamente los estudiantes aprendieron las características del texto expositivo. Ni gestionó actividades que permitieran a los educandos identificar por sí mismos el logro del aprendizaje establecido. Sugiere que la creación de textos hubiese sido un indicador del logro de aprendizajes.

La docente N identifica la aplicación de los contenidos con el aprendizaje significativo y considera que este tipo de aprendizaje no se logró, pese al abordaje del segundo texto con

las mismas actividades desarrolladas con el primero. Por otro lado, menciona que no hubo evaluación de los aprendizajes por parte de los estudiantes e intenta comprender de qué modo la profesora pudo medir si hubo o no aprendizaje. Expresa que la evaluación debe realizarse durante el proceso y no exclusivamente al final de la sesión.

Por otra parte, L cuestiona la falta de expresividad de la profesora, aludiendo a un tipo de teatralización que los docentes emplean para motivar a los estudiantes. Considera que la ausencia de esa “teatralización” disminuyó las posibilidades de participación estudiantil y por ende de aprendizaje. Le parece que en relación a la duración de la sesión –tres horas pedagógicas- la profesora debería haber planteado actividades más dinámicas e innovadoras.

#### *6.7.1.4 Gestión y organización de la sesión*

Este aspecto se refiere a las decisiones que E tomó para otorgar a la sesión un sentido didáctico. Decisiones relativas a la forma de organizar las etapas de la clase, al modo de distribuir espacialmente a los educandos y al tipo de interacción que les permitió. Al respecto el GD expresa lo siguiente:

1. L: ... Si yo tengo que hacer una mirada rápida y reducir a toda la estructura ¿Cómo la podría denominar? En realidad la estructura no está clara ¡No se apega a lo que uno conoce como inicio, desarrollo y cierre!...
2. N: ... Con respecto a lo que tú decías del cierre sí yo estoy de acuerdo con L, no hubo un cierre. No se sistematizó, no se usó la pizarra. Por último algún papelógrafo o algo en que dijera ¡esto fue lo más importante! O en esto quedamos, esto aprendieron.
5. L: ... Cuando observo la clase la siento suelta. Siento a los alumnos desconectados, si bien no eran muchos, había varios desocupados. La profesora quizás tenía pensada la clase para muchos más alumnos, pero en esos momentos ¡distribuir de otra manera! Había unos sentados más lejos, sin ningún sentido. Yo pienso que cuando uno hace una clase la distribución misma de los alumnos tiene que tener ¡alguna intención! Por lo tanto haber explicado ¡vamos a trabajar de forma individual! Después van a formar grupos de a cuatro, van a dar vueltas las sillas, las mesas. No sé, pero siempre intencionado, siempre monitoreado y dirigido. Porque es una de las maneras en que tú puedes actuar frente a la dinámica que voy observando. Aparte de ver si se están logrando o no los objetivos de aprendizaje
6. M: ... Interactuar profesor alumno, yo lo vi poco. Poca interacción de ella con los niños, o sea bien que haya un momento en que los alumnos tienen que hacer un trabajo solos de autoaprendizaje. Pienso que ella en una sala temática como la que tiene podría aprovecharla de mejor manera, teniendo o haciendo uso de recursos variados para que la clase fuera más motivadora

L cuestiona el modo en que E gestionó las distintas etapas de la clase. Considera que no se puede distinguir la estructura de la sesión, opinión que parece motivada por la ausencia de objetivos didácticos que le den coherencia. Hace mención específicamente al cierre de

la sesión, puesto que no hubo sistematización de la clase. N es del mismo parecer, critica que no hubiese una instancia que permitiera identificar los aprendizajes logrados.

Por otra parte, L discrepa de la forma en que la profesora organizó espacialmente a los estudiantes. Considera que dicha organización influye en la falta de motivación y participación estudiantil. No comprende la intención didáctica de la profesora. Transita del rol de evaluadora al de docente y se representa la forma en que ella hubiese organizado a los estudiantes: trabajarían de distinto modo durante la sesión, primero individual, después en grupo de cuatro integrantes, para lo que deberían rotar mesas y sillas.

Cuestiona indirectamente la actuación de la profesora, al representarse la finalidad de la supervisión docente como un medio para verificar que los estudiantes desarrollen las actividades asignadas y que se cumplan los objetivos de aprendizaje planteados.

Por otra parte M discrepa del tipo de interacción que la profesora estableció con los estudiantes. Le parece insuficiente, aun cuando valora que haya una instancia en que los estudiantes desarrollen actividades de forma individual. Ella parece abogar por una interacción frecuente, colectiva y activa entre la profesora y los estudiantes. En cambio L parece inclinarse por fomentar la interacción entre pares, pues aunque valida el trabajo individual parece considerarlo como una fase previa al trabajo grupal entre pares.

#### *6.7.1.5 Estrategias y recursos didácticos*

La gestión y organización de la sesión están directamente relacionadas con las estrategias y recursos didácticos que se utilizan para conseguir el logro de aprendizajes. Sin embargo, estos últimos los hemos abordado de forma separada con el objetivo de profundizar en su análisis.

La docente N aborda críticamente las estrategias y los recursos didácticos utilizados por la profesora, aun cuando valora los siguientes aspectos pedagógicos de la práctica de E:

2. N: ... Hay aspectos positivos dentro de lo que nosotros pudimos observar en el video y creo que la cercanía que tiene con los alumnos, el preocuparse de ellos... El tratar de poner al alcance de un alumno todo lo que habían estado haciendo los días anteriores... Algo que valoro en ella por ejemplo es el que esté siempre pendiente de cómo está trabajando el alumno, le da ciertas indicaciones y trata de monitorear a la mayor parte... No hay indisciplina en la clase como lo vemos habitualmente, lo que permite que trabajen...

Destaca esencialmente la preocupación que E manifiesta por los estudiantes, a quienes constantemente monitorea y con quienes parece tener una relación de cercanía. No



obstante, cuestiona la efectividad de las estrategias de acercamiento y monitoreo estudiantil:

2. N: ... No manejó tan bien la situación ¡los alumnos estaban inquietos!...A veces también hay falencias como quedarse mucho rato con un alumno, no darse cuenta que algunos alumnos están trabajando en otra cosa o que no están trabajando porque no tenían en ese momento el texto... Algunos están conversando y cuando ella se acerca empiezan a trabajar. Uno piensa ¿estarán realmente trabajando? Entonces tal vez faltaría dar espacios pequeños, detener la acción y decir ¿A ver cómo está? ¿Qué hizo usted? ¿Qué hizo usted? Para ver si realmente estaban trabajando

Señala cierta incapacidad de la profesora para monitorear y retroalimentar el desarrollo de las actividades de cada integrante del grupo-curso, ante lo cual sugiere que fomente una interacción colectiva en voz alta. Su propuesta parece implicar mayor control del desarrollo de las actividades por parte de la maestra y la facilitación del aprendizaje estudiantil al aclarar dudas de forma directa y colectiva a la vez.

M analiza la ausencia de determinadas estrategias docentes:

4. M: ... Sistematización en el pizarrón, para que los alumnos aparte de la guía que tenían en sus manos hubieran tomado apuntes de esa sistematización en su cuaderno ¡teniendo un aporte más para el aprendizaje! Porque finalmente los chicos se quedaron con la guía y con las respuestas, pero esa guía es bueno sintetizarla. Resumir ¡Qué fue lo más importante! Y eso a través de un mapa conceptual en el pizarrón, copiado por los alumnos en el cuaderno. Esto asegura al profesor que se trabajó con la información y que se pudo observar que hay comprensión o parte del aprendizaje.

Considera que no hubo un adecuado cierre de la sesión, puesto que la profesora no realizó una sistematización de las actividades desarrolladas. Cuestiona que los estudiantes solo se hayan quedado con un recurso didáctico, la guía de actividades desarrollada. Sugiere que la profesora utilice el pizarrón y realice un resumen de lo más importante de la sesión, a través de un mapa conceptual.

Por su parte L valora el uso de la guía de actividades como recurso didáctico, pero señala:

- 19.L: ...Hay tantas situaciones que uno puede realizar para que el alumno produzca. Sí la guía está bien, o sea es importante. Quizás para preparar una evaluación en algunas ocasiones para afianzar algunos contenidos, pero la producción que pueda hacer el alumno de textos, la producción de gráficos de mapas es mucho más valioso en algunas ocasiones

Estima que la producción de textos, mapas y esquemas por parte de los estudiantes puede provocar un mayor aprendizaje. Implícitamente cuestiona el aporte didáctico de utilizar exclusivamente la pauta de actividades, además de no contemplar actividades de producción textual.

Las docentes coinciden en señalar que la profesora no aprovechó los recursos didácticos que ofrece la sala temática de lenguaje.

8. N: También parece que ella ya había pasado todo lo del texto expositivo ¡que los alumnos lo conocían! Pero no se notaba, lo que sí tal vez habría servido que ella proyectara o pusiera cuáles eran las características y las fueran viendo directamente. Entonces aprovechar, como decía M como decías tú L, los recursos que el colegio pareciera tener. Porque ya que tiene una sala temática ella podría haberlo aprovechado mejor

La docente N sugiere cerrar la sesión con una estrategia didáctica que permita a los estudiantes contrastar directamente sus respuestas y corregirlas, haciendo uso de los recursos con los que cuenta una sala temática -tales como proyector, equipo de audio y uso de papelógrafos o diarios murales- Cuestiona que E no verificara junto a los estudiantes lo que ellos habían aprendido.

Por otra parte cuestiona indirectamente la representación que, previamente a la sesión visionada, la profesora parecía tener del aprendizaje logrado por los estudiantes sobre el texto expositivo.

### 6.7.2 Síntesis “Desempeño docente”

Las valoraciones expresadas por las integrantes del grupo de discusión ante el desempeño de la profesora observada son, en su mayoría, similares y se pueden resumir en las siguientes ideas:

- a.- Destacan el clima que hay en el aula, refiriéndose a la disciplina y a la cercanía entre la docente y los estudiantes. Mencionan que ese tipo de ambiente en la Enseñanza media pública no es usual. Sin embargo, no se cuestionan sobre el proceso que ha debido gestionar la profesora para conseguir ese ambiente. Parecen considerar que la buena conducta de los estudiantes es inherente al grupo-curso.
- b.- En relación con la **práctica lectora y enseñanza del texto expositivo**, discrepan de la gestión realizada por la profesora E, aunque una de las docentes valora positivamente la intención didáctica tras el modelado de las actividades desarrolladas en torno a la primera lectura. En síntesis, critican los siguientes elementos de la práctica lectora analizada:
  - **Ausencia de motivación lectora.** Estiman que E no motivó a los estudiantes, pues no preparó una actividad de motivación inicial previa a la lectura. Critican la ausencia de recursos para-verbales por parte de la profesora. Parecen

concebir la teatralización de la lectura y de las instrucciones como un recurso didáctico que fomenta la comprensión.

- **Modo de leer los textos.** Les parece que E se equivocó al utilizar la lectura en voz alta, puesto que los estudiantes designados para ello no leían bien. Cuestionan que no hubiese una segunda lectura silenciosa, ni preguntas de parte de la profesora que incentivaran diversos niveles de comprensión.

- **Simplicidad estructural y temática de los textos.** Consideran que los textos seleccionados por la profesora carecían de complejidad estructural, por tanto no presentaban desafíos cognitivos. Estiman que la temática de los textos era atractiva para los jóvenes, pero no contribuía a plantearles nuevos horizontes intelectuales. Valoran ese tipo de temáticas para utilizarlas como motivación inicial, pero no para el aprendizaje.

c.- Consideran que para los docentes en general la práctica lectora y enseñanza del texto expositivo es difícil de gestionar, por ser un texto muy estructurado. Estiman que el texto estructurado no es utilizado por los estudiantes en sus entornos cotidianos, lo que también contribuiría a tornar más compleja su enseñanza y uso en el aula.

Esta idea no parece fehaciente, puesto que los escolares cotidianamente en las distintas asignaturas leen y utilizan textos expositivos. Probablemente las docentes se referían a un tipo de texto expositivo de temática y estructura complejas, sin embargo, no lo especificaron.

d.- En cuanto al **logro de aprendizajes**, concuerdan en que no es posible valorarlo, ya que en la sesión no hubo instancias que pudiesen demostrar aprendizajes. Consideran que no se logró el objetivo de aprendizaje trazado por E, ya que no hubo actividades que permitieran a los estudiantes comprobar por sí mismos qué y cómo habían aprendido. Al referirse a la **gestión y organización de la sesión**, las docentes discrepan de las actividades desarrolladas, así como de la distribución espacial y del tipo de interacción estudiantil observado. Les parece que no hubo una adecuada gestión didáctica de la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre), puesto que no se podía distinguir cada etapa de la clase, ni la finalidad didáctica inherente a las mismas.

e.- Desaprueban el tipo de actividades que la profesora desarrolló en la sesión, porque no fomenta un nivel de comprensión profundo y crítico. Estiman que debería

incorporar la producción de textos como una actividad que podría corroborar el logro del objetivo de aprendizaje establecido y a la vez dinamizara la clase.

- f.- Consideran que **el nivel de participación estudiantil** fue muy reducido, principalmente porque no se potenció el trabajo entre pares. En cuanto a **la interacción entre la profesora y el grupo curso**, estiman que la exclusiva y discreta interacción que ella propició privó de dinamismo a la clase. Sugieren que E interactúe de forma directa y colectiva con el grupo curso y que fomente el trabajo grupal como medio para facilitar la participación y aprendizaje de los estudiantes.
- g.- En relación al uso de **estrategias y recursos didácticos**, cuestionan las actividades desarrolladas por E. Sugieren la producción de textos expositivos como estrategia para afianzar el conocimiento sobre las características de ese tipo de texto. Desaprueban el uso que E hace de su sala temática, puesto que no utiliza los recursos didácticos que este tipo de sala posee.

### 6.7.3 CRS del grupo de discusión

El análisis temático en profundidad del discurso de las docentes nos permitió acceder a sus sistemas de CRS (creencias, representaciones y saberes), los cuales emergen en torno a las siguientes temáticas: **práctica lectora y enseñanza del texto expositivo; concepción del aprendizaje; disonancia entre expectativas docentes y actuación pedagógica.**

#### 6.7.3.1 Práctica lectora y enseñanza del texto expositivo

El GD parece compartir saberes docentes de distinto tipo (Tardif: 2004), en especial los de tipo curricular y disciplinar. Sin embargo, al analizar la práctica lectora emergen ciertas diferencias. Esto se expresa en el siguiente fragmento discursivo:

24. L: y ¿qué priorizó? ¿Qué notaron? ¿Cuáles fueron las habilidades que priorizó la profesora ahí?
25. M: La comprensión del texto, porque estuvieron mayormente leyendo
26. L: O sea la lectura
27. N: La lectura, pero por ejemplo ella trató de hacer la lectura oral para que hubiese más comprensión ¿tal vez? Realmente no lo logró porque los niños no leyeron bien. Cortaban la lectura. Había algunos que no estaban atentos. Entonces realmente no ayudó para que la comprensión fuera mejor ¿O tal vez lo usó para motivarlos? ¿A qué? Pero tal vez después les hubiera pedido una lectura silenciosa para que así después respondieran las preguntas y después de esa lectura oral y silenciosa hacerles preguntas y que pudieran responderlas

Están de acuerdo en que E priorizó la habilidad de leer, pero parecen concebir la lectura de forma distinta. L se refiere al modo de leer, ya sea en voz alta o de forma silenciosa. En cambio M y N incluyen, en el acto de leer, la comprensión lectora. La concepción de L sobre este tema se desprende del siguiente comentario:

22. L: ... La lectura, el modelamiento de la lectura cuando la profesora comienza a leer la guía, el modelo que da no me parece satisfactorio. O sea la forma ¡los énfasis! Tú estás haciendo una lectura oral, por lo tanto no estás leyendo para ti ¡Estás leyendo para los otros! La exacerbación a veces de lo que es los elementos paraverbales, especialmente el profesor en este caso, tiene que ser bien potente ¡bien marcado! Exagerado quizás, pero no se hace y cuando se pide a los alumnos leer demora muchas veces la actividad y se coloca todo muy lento porque los alumnos también no lo están haciendo bien y no hay una mayor corrección porque tampoco imagino que esa no era la idea...

Critica que la lectura realizada por la profesora no sea expresiva. Parece representarse la lectura en el aula como un acto expresivo en el que se lee para un público exigente. Esta representación de la lectura como un evento preparado para un público ideal, le lleva a cuestionar que en la clase visionada leyeran estudiantes que no saben leer de forma expresiva, además cuestiona que ese tipo de lectura le imprimiera un ritmo más lento a la clase.

Desde otra perspectiva, reconoce que corregir el modo de leer de los estudiantes es complicado y se pregunta por la finalidad didáctica de esa lectura:

22. L: ... Pero sí es complicado Porque ¿qué es lo que quiero? ¿Modelar? ¿Quiero que ellos simplemente practiquen la lectura? ¿No voy a corregir? Eso tiene un costo ¡que le quita mucho! O sea ya la clase no estaba dinámica, la coloca más lenta.

Desdobra su rol de evaluadora en docente, intenta identificar la finalidad didáctica de la lectura en voz alta. No logra explicárselo, pero advierte la consecuencia de esa elección: la clase no adquiere el dinamismo que requería y, por el contrario, se vuelve menos activa de lo que ya estaba. En su cuestionamiento L vuelve a utilizar el término lectura limitándolo al acto de leer.

El modelamiento lector ejercido por docentes y estudiantes, es para L una herramienta didáctica orientada a mejorar la lectura de los educandos que aún no han desarrollado dicha habilidad. Esta idea parece provenir de su saber experiencial, desde el cual también emerge la idea de que si el docente otorga turnos de lectura a estudiantes que leen mal, es porque considera corregirles, por tanto ya ha previsto el ritmo que ese tipo de actividad impone a la clase y dispone de herramientas didácticas para mantener la participación activa de todos los estudiantes.

Por otra parte, M denomina comprensión de texto a la habilidad del lenguaje que la profesora E focalizó. Justifica ese término aludiendo a la mayor frecuencia de uso en comparación con las otras habilidades lingüísticas desarrolladas en la sesión. El criterio de frecuencia al que alude se aleja del concepto de Lectura entendido como una práctica centrada en desarrollar diversos niveles de comprensión, en cambio pareciera indicar que para M la comprensión de texto en el aula se relaciona con leer para aprender determinada tipología o estructura. Esta idea se refuerza con el siguiente comentario:

20. M: Yo creo que hemos analizado todos los puntos de vista posibles para la clase, las distintas variables que influyeron en el resultado de la clase y sólo podríamos saber si fue efectiva si hiciéramos una evaluación a los alumnos. Para constatar qué saben, cuáles son los tipos de textos expositivos y la estructura de un texto. De esa manera podríamos saber si fue efectiva o no.

Si bien el objetivo de la sesión era identificar las características del texto expositivo, frente a una hipotética evaluación, M centra su atención en la comprobación del conocimiento adquirido por los estudiantes. No menciona la comprensión lectora como un elemento a considerar ni a evaluar.

En otro comentario M se refiere a qué tipo de texto conviene utilizar para enseñar el texto expositivo.

9. M: ...El profesor tiene que incluir un texto de una complejidad un poquito mayor... O sea para lo motivacional algo cercano a ello. Pero ya para el ejercicio con palabras, con vocabulario, con estructuras oracionales más complejas. Con una temática más cultural y creo que es imprescindible no quedarse en lo que ellos conocen, sino que ampliarles la visión.

Aboga por emplear textos complejos y de temática más cultural en la enseñanza del texto expositivo. Especifica que la complejidad estructural sirve para ejercitar vocabulario y estructuras oracionales complejas, aunque no llega a especificar la finalidad didáctica de ese “ejercicio”. Considera que la lectura de temáticas culturales de mayor exigencia contribuye a ampliar la base sociocultural de los estudiantes.

M se representa la enseñanza del texto expositivo con el conocimiento de la estructura del texto y con la posibilidad de que los educandos amplíen su conocimiento de mundo. En cambio N, parece representarse la lectura con la comprensión lectora e intenta identificar la intención didáctica de la profesora al emplear la lectura oral.

27. N:... realmente no lo logró porque los niños no leyeron bien, cortaban la lectura, había algunos que no estaban atentos. Entonces, realmente no ayudó para que la comprensión fuera mejor ¿O tal vez lo usó como para motivarlos? ¿A qué?

Desde la perspectiva de evaluadora y docente, especifica que la profesora no logró incentivar la comprensión lectora de los estudiantes, pero no logra identificar cuál fue el propósito didáctico al utilizar la lectura oral

27. N: ... pero tal vez después les hubiera pedido una lectura silenciosa, para que después de esa lectura oral y silenciosa hacerles preguntas y que pudieran responderlas

Sugiere que los estudiantes además de escuchar la lectura de sus compañeros y seguir la lectura paralelamente, vuelvan a leer el texto de forma individual y silenciosa. Seguidamente la profesora tendría que plantearles preguntas cuyas respuestas evidencien que realmente hubo una comprensión cabal del texto leído. Con esa sugerencia pretende incentivar la comprensión lectora de los educandos.

N se refiere a otra habilidad lingüística que considera se debería desarrollar en el aula cuando los estudiantes estudian la estructura del texto expositivo.

21. N: y si son capaces de producir un texto expositivo ¡que es lo que se necesita!

Realiza ese comentario refiriéndose a lo que se debería evaluar para constatar que hubo un aprendizaje eficaz. Esto sería la producción escrita de textos expositivos.

### *6.7.3.2 Aprendizaje*

Las docentes parecen supeditar el aprendizaje a un tipo de interacción específica en el aula, así como al uso de diversos recursos didácticos.

6. M: No sé si es porque yo uso esos métodos, pero creo que hubiera sido mejor ¡más interactivo! Más dinámico si ella hubiera proyectado la guía a través de un proyector e ir haciendo ejemplos al lado en el pizarrón, usando la proyección del data para mantener a los alumnos atentos a lo que ocurría con ella ¡interactuar profesor alumno! Yo lo vi poco...

Plantea el uso de proyector y pizarrón como facilitadores de la interacción docente-estudiantes. También como elementos que pueden reforzar la concentración y aprendizaje, ya que permitirían que los estudiantes contrasten sus respuestas con lo escrito por la profesora.

N coincide con M en la forma de representarse el aprendizaje, esto se aprecia en el siguiente comentario:

8. N: También parece que ella ya había pasado todo lo del texto expositivo. Que ya los alumnos lo conocían, pero no se notaba. Lo que sí tal vez habría servido que ella proyectara o pusiera cuáles eran las características y las fueran viendo directamente. Entonces ¡aprovechar! Como decía M, como decías tú L, los recursos que el colegio pareciera tener. Porque ya que tiene una sala temática, podría haberla aprovechado mejor.

Señala que el contenido que la profesora intentó reforzar se debería haber proyectado o presentado en el pizarrón. Cuestiona que la profesora no utilice los recursos didácticos con los que debe contar al estar en una sala temática.

Por otra parte cuestiona el tipo de interacción entre la profesora y los estudiantes, según se desprende del siguiente fragmento:

2. N: ...Cuando observa que algunos estudiantes están conversando y cuando ella se acerca empiezan a trabajar. Uno piensa ¿estarán realmente trabajando? Entonces tal vez faltaría dar espacios pequeños, detener la acción y decir ¿A ver cómo está? ¿Qué hizo usted? ¿Qué hizo usted? Para ver si realmente estaban trabajando

Sugiere un tipo de interacción directa y continua entre la profesora y los estudiantes, como estrategia para otorgar mayor información a la profesora sobre la participación estudiantil en el desarrollo de las actividades asignadas. Este tipo de interacción podría propiciar una retroalimentación significativa para la construcción del aprendizaje estudiantil.

Para N, el aprendizaje se apoyaría en el uso de diversos recursos, además de una metodología que facilite la comprensión y aplicación del contenido que se espera enseñar. Parece concebir la aplicación y contraste de contenidos como elementos fundamentales del aprendizaje. Algo similar enuncia la docente L.

19. L: ...Y si bien la guía de apoyo es fantástica, porque te dirige el trabajo, muchas veces el hecho de que se tenga la guía también hay mucha confianza en el profesor de que todo fluye por sí mismo porque la guía manda. Pero lo que tú me dices M, sí es cierto, en un momento determinado tengo que pasar texto expositivo ¡Chiquillos! ¡Pongámonos en un caso! Estamos en una fiesta ¡Tenemos fiesta! Tenemos que realizar invitaciones tenemos que hacer textos. Hay tantas situaciones que uno puede realizar para que el alumno produzca ¡Sí la guía está bien! y contar con una didáctica O sea es importante, quizás para poder preparar una evaluación. En algunas ocasiones para afianzar algunos contenidos, pero la producción que pueda hacer el alumno de textos, la producción de gráficos, de mapas ¡Es mucho más valioso!

Coincide con sus colegas en cuanto a generar actividades en las que se apliquen los contenidos estudiados, lo que ejemplifica a través de la producción escrita de textos expositivos para una situación plausible en la vida cotidiana de los estudiantes. No



descarta el uso de la guía de actividades que la profesora diseñó, pero critica que haya sido el único recurso didáctico utilizado en la sesión.

L se representa el aprendizaje de los estudiantes de forma práctica, lo que implica demostrar lo aprendido a través de su aplicación a situaciones que emulen contextos reales.

### *6.7.3.3 Disonancia entre expectativas docentes y actuación pedagógica*

El GD se plantea la falta de concordancia entre la práctica pedagógica analizada y las expectativas que ellas, de acuerdo a la trayectoria y prestigio académico de E, se habían formado sobre su desempeño.

12. L: ... Esta profesora tiene características bien particulares, yo ya dije que había salido destacada en la evaluación docente ¡También es evaluadora par! Por lo tanto, todo lo que es el Marco de la Buena Enseñanza. Todos los aspectos teóricos técnicos los conoce. O sea, los sabe porque ha sido evaluadora par. Por lo tanto, yo creo que ahí en este desempeño docente ¡debe haber otras cosas que están influyendo! Porque con el dominio teórico que tiene, didáctico estratégico, algo más debe de estarse dando. Porque a mí realmente me llamó la atención el desarrollo de su clase, yo tenía otras expectativas.
13. N: Yo también conozco a E, generalmente la consideraba para que fuera profesora guía, especialmente porque había sido muy bien evaluada. Porque sabía que sus clases eran buenas. Las alumnas practicantes se referían muy bien de ella, entonces yo también me sentí sorprendida... Yo creo que debe ser la situación del momento, o así

L y N señalan que el desempeño docente de E no está acorde con las expectativas que ellas se habían formado. Estiman que deben existir factores ajenos al aula que están influyendo negativamente en el desempeño de E.

L destaca el conocimiento teórico que E posee de la práctica pedagógica, parece incluir en ese conocimiento lo relativo a la disciplina de su especialidad, lo didáctico y de organización escolar. Ese dominio teórico se evidenciaría a través del resultado obtenido en la evaluación docente y en el rol de evaluadora par (Docente que participa en el proceso de evaluación de otros docentes, a través de entrevistas establecidas por el MINEDUC) que E detenta.

Del comentario de L podemos interpretar que para ella si un docente cuenta con los saberes curricular, disciplinar y pedagógico (Tardif, 2004) debería lograr un desempeño profesional eficaz. En su discurso no alude al saber experiencial, a diferencia de N que dice haber elegido a E como profesora guía, tanto por su destacada evaluación como por

su forma de hacer clases. Ella parece tener una concepción más amplia en cuanto al ser docente, muy cercana a la de Tardif.

Ambas docentes han expresado su decepción ante la práctica pedagógica de E. A pesar de ello, reconocen sus méritos profesionales e intentan identificar las causas que explicarían el desempeño observado.

14. L: ¿Se dan cuenta que al final el profesor tiene que ser un cúmulo de entereza? ¡De salud, de motivación, de sanidad interna! ¡Uno tiene que hacer todo un trabajo personal. Porque dependiendo de su estado, de sus emociones, de su fortaleza, de su salud física y mental, se va a relacionar directamente con lo que hace en la clase. Porque ya tenemos a una persona que maneja todo lo que se supone que tiene que hacerse dentro de una clase, que ha sido evaluadora pasa situaciones de este tipo y que tiene que ver con situaciones personales ...

L parece atribuir a E dificultades de índole emocional o físicas a las que denomina “situaciones personales”. Estas explicarían la disonancia entre las expectativas que se había formado sobre su práctica pedagógica y la observada. Nuevamente en su discurso emerge la valoración del conocimiento teórico de la práctica pedagógica como elemento fundamental de la misma. Sin embargo, agrega otro componente que completaría el perfil del docente ideal. Este sería la salud psicológica y física del docente.

De su discurso se desprende la convicción sobre la relación entre el perfil emocional del docente y su desempeño en el aula. Destaca de su comentario la idea del trabajo emocional que debe realizar el docente para mantener una adecuada práctica profesional.

A propósito de la actuación pedagógica de E, L manifiesta su preocupación por el perfil de los profesores, como podemos ver en el siguiente fragmento:

14. L: ... Por eso que acá los perfiles de los profesores ¡Los que están estudiando! ¡Los que están egresando! Son importantísimos ¿Qué tipo de personas pueden desarrollar este tipo de trabajo? ¿Cuál es el trayecto profesional que tienen que tener? Ella lleva muchos años en colegios municipalizados. Centrada en colegios municipalizados con todo la carga horaria y con todo lo que ella ¡Con la experiencia que ha tenido! Lo que ha estudiado frente a estas evaluaciones que ha tenido, pero siempre en los colegios municipalizados. Quizás haber trabajado en otras áreas, en otros niveles ayuda también a que tú puedas sentirte más dinámica. Yo creo que es muy pesado un trabajo en un colegio municipalizado y que si no te estás retroalimentando con otros ambientes, con otras personas, tarde o temprano te pasa la cuenta.

La docente plantea indirectamente que no todos los egresados de pedagogía reúnen las características necesarias para trabajar como profesores. En primera instancia parece referirse a la necesidad de contar con fortaleza emocional como un elemento imprescindible para desarrollar la profesión docente. En segunda, señala la importancia de establecer un trayecto profesional que implique trabajar en distintos ambientes y niveles del sistema educativo, alternando con colegas y estudiantes distintos. Sugiere que

esa alternancia laboral retroalimentaría la práctica profesional y protegería la salud emocional de los docentes.

L considera perjudicial que los docentes trabajen exclusivamente en el sistema educativo municipal (público). Esa idea parece surgir de su saber experiencial, y la interpretamos del siguiente modo: el ambiente laboral de los establecimientos municipales deprime a los profesores, volviendo sus prácticas monótonas y poco dinámicas.

La docente M coincide con la apreciación de L y agrega otros elementos:

15. M: Coincido contigo, en esos momentos es cuando uno siente que la clase no puede estar centrada en uno. Porque como profesor no está en condiciones anímicas o físicas de centrar toda la responsabilidad en uno. Y ahí tiene que tomar la decisión de trasladar la parte central de la clase a los mismos alumnos ¡Tomarlos como el centro del aprendizaje! Y el profesor en esa clase un rol secundario, de manera que pueda ir apoyando el trabajo de los alumnos. Entonces yo creo que hay que tomar decisiones que son del momento y que hay que hacer un análisis rápido de todas las variables. Decir hasta aquí puedo, hasta acá no puedo y tomar la decisión correcta.

M dice coincidir con lo expuesto por L, por tanto asumimos que para ella el ambiente laboral de los establecimientos municipales deprime a los profesores, volviendo sus prácticas monótonas y poco dinámicas, ante lo cual deben desarrollar sus prácticas profesionales en distintos niveles y ambientes educativos. Por otra parte, el propio comentario de M parece confirmar que las docentes piensan que E tendría algún problema emocional o físico que estaría afectando su desempeño en el aula.

Agrega a lo expuesto por L la idea de “cambiar el rol docente”, este no sería el centro de la clase, sino que apoyaría la construcción de aprendizajes de los estudiantes. Especifica que ese cambio de rol estaría sujeto a la situación anímica o física del docente y a la evaluación que este haga de las distintas variables que participan en el aprendizaje de los estudiantes en el aula.

M parece concebir al docente como un profesional que debe saber adaptar su rol de acuerdo a la situación de la clase y en especial a las circunstancias vitales del profesor. Esto implica ser el centro de la clase y en otras actuar como apoyo, otorgando a los estudiantes mayor participación y responsabilidad en su aprendizaje. Reflexiona e insiste en la capacidad y necesidad que tiene el docente de evaluar y decidir la forma de gestionar la clase de acuerdo a su salud y su competencia profesional.

#### **6.7.4 Síntesis de los CRS del grupo de discusión**

En relación con el sistema de creencias, representaciones y saberes (CRS) en torno a la práctica lectora y enseñanza del texto expositivo, el GD presenta las siguientes coincidencias y discrepancias.

##### **Coincidencias:**

- a.- Tipo de texto que debe usarse para la motivación inicial: de estructura sencilla y de temática cultural cercana a los estudiantes.
- b.- Tipo de texto que debe usarse para trabajar y construir aprendizajes: de estructura compleja y de temática cultural exigente o más intelectual, que abarque ámbitos diversos y alejados del entorno sociocultural de los estudiantes.
- c.- Práctica en aula de diversos modos de leer: guiada; voz alta y silenciosa; individual y grupal.
- d.- Estrategias para incentivar la comprensión del texto leído: planteamiento de preguntas orales que relacionen la temática del texto con experiencias y vivencias de los estudiantes; comentario entre pares sobre dudas y certezas en torno al texto leído.

##### **Discrepancia:**

L y M conciben la lectura de textos expositivos como un medio para estudiar y aprender estructuras textuales que les permitan crear textos expositivos. Por su parte, A, amplía esa finalidad didáctica a la comprensión lectora.

En cuanto a **los CRS del GD sobre el aprendizaje**, las tres docentes lo conciben como una meta que se logra cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- a.- Coexisten instancias de teorización y de modelaje docente; interacción entre pares y aplicación del contenido.
- b.- Se utilizan diversos recursos didácticos que posibilitan el contraste de lo realizado por los estudiantes y lo esperado por la docente.
- c.- Las diferentes etapas o estructuras de la clase obedecen a objetivos didácticos inherentes a las mismas y a los objetivos de aprendizajes establecidos para la sesión.

d.- Existe una participación activa de los estudiantes en la construcción de los aprendizajes.

e.- Los estudiantes tienen la posibilidad de evaluar sus propios aprendizajes.

En lo concerniente a **la disonancia entre la actuación pedagógica de E y las propias expectativas**, las docentes concuerdan en sus CRS. Destacan la trayectoria y prestigio profesional de E, pero cuestionan la práctica pedagógica observada e intentan explicarse las causas del desempeño pedagógico de la siguiente forma:

a.- E debe estar viviendo algún tipo de problema emocional o físico que afectaría su desempeño en el aula.

b.- Trabajar exclusivamente en un Centro Municipal (público) afecta a la práctica pedagógica. Ante esta situación sugieren que los docentes desarrollen un itinerario laboral que les permita conocer y contrastar distintos niveles y ámbitos educativos.

Reflexionan que los docentes además de poseer dominio teórico de la práctica pedagógica, deben contar con fortaleza emocional. Al respecto opinan que para desempeñarse eficazmente en el aula, los docentes deben trabajar constantemente el plano emocional, aunque no dicen cómo.

### **III. PARTE CONCLUSIVA**



# Capítulo 7

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES





# Capítulo

# 7

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este capítulo tiene como propósito evidenciar el cumplimiento de los objetivos de investigación planteados, es decir, dar respuesta a las preguntas de investigación que han emergido del constante recorrido de ida y vuelta desde el análisis de los datos a su teorización.

La investigación realizada es un estudio de caso cuyo objeto es la indagación y comprensión de la enseñanza de la lectura del texto expositivo en un aula de segundo año de enseñanza media chilena. El estudio recoge las perspectivas de la docente E y de cinco profesoras observadoras.

El análisis de la práctica pedagógica de E se realizó desde distintas perspectivas. Una corresponde a su actuación en el aula, a través de las acciones que desarrolla y las

actividades que gestiona para los estudiantes. Esta perspectiva es asumida por diferentes sujetos: la propia E, docente par, docente formadora, grupo de discusión y la investigadora. La otra perspectiva de análisis indaga en el sistema de creencias, representaciones y saberes que guiarían la actuación de E. Este análisis es asumido exclusivamente por la investigadora.

Hemos organizado la presentación de este apartado de conclusiones en cinco temáticas:

- 1) *respuesta a las preguntas de investigación;*
- 2) *matriz condicional/consecuencial*, esquema que da sustento a la enunciación de una aproximación teórica sustantiva del tema estudiado;
- 3) *teoría sustantiva*, explicación comprensiva del fenómeno estudiado en su contexto;
- 4) *Limitaciones del estudio;*
- 5) *Aportes y proyecciones del estudio*

## **7.1 Respuestas a las preguntas de la investigación**

Las preguntas del presente estudio se agrupan en tres bloques que otorgan voz a todas las docentes participantes y a la vez contribuyen a configurar los objetivos de la investigación. En este apartado presentaremos cada bloque con sus preguntas, a las que responderemos de forma integrada.

### **7.1.1 Bloque 1, Docente E**

- 1.1 ¿Qué representación tiene de la lectura de textos expositivos en el aula?
- 1.2-¿Qué obstáculos identifica en la práctica lectora? ¿Cómo los interpreta?
- 1.3-¿Qué decisiones sobre su actuación didáctica valida y cuáles cuestiona?
- 1.4-¿Su actuación didáctica se ajusta a la representación que tiene de ella?
- 1.5-¿Se ajusta la acción didáctica a la prescripción de los documentos oficiales/normativos?

La docente E, durante su trayectoria profesional, ha forjado creencias profundas sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas necesidades serían acordes con la

procedencia sociocultural y con el futuro desempeño como profesional técnico. El principal objetivo de aprendizaje de su asignatura o, como ella señala, “la verdadera intención de la clase” es entrenar a los estudiantes en la adquisición de procedimientos, rutinas de acción que se relacionan con su inserción en el ámbito laboral.

Las creencias y la práctica pedagógica de la docente E son coherentes con la comprensión que ha desarrollado del entorno sociocultural de sus estudiantes y se ajustarían a la propia representación que tiene de su práctica. Se implica en la organización de la práctica lectora. Dedicar tiempo y esfuerzo a seleccionar textos, preparar las actividades y los recursos didácticos.

Responsabiliza al entorno sociocultural de los estudiantes de los distintos problemas que identifica en la lectura: el bajo nivel de comprensión lectora, vocabulario restringido, falta de hábito lector. Considera que sus estudiantes son lectores deficitarios o, como dirían Kalman y Díaz (2007), precarios. Sin embargo, a diferencia de estas autoras, ella promueve una práctica lectora que no implica contraste de ideas con otros, que no requiere de la participación activa y colaborativa entre pares. Restringe la lectura a textos breves, de estructura sencilla y de temática familiar y atractiva para los estudiantes. Estima que con ese tipo de práctica lectora no les genera frustración académica.

Intenta que los estudiantes aprendan lo que ella estima fundamental del texto expositivo. Aplica el criterio de utilidad para el trabajo que desempeñarán al egresar de la enseñanza técnica.

La situación social de uso del texto expositivo que gestiona la docente E fragmenta la lengua escrita (Kalman, 2002:25) y la presenta como pequeñas unidades sin contexto, puesto que los textos que utiliza son fragmentos o adaptaciones de otros. Esta práctica lectora carece de anclajes en el ámbito sociocultural del cual procede el texto original, por tanto es poco probable que se desarrolle la apropiación de la estructura textual, de la función del texto y de su comprensión cabal. Máxime si consideramos que la comprensión lectora desde la perspectiva del modelo interactivo y de los esquemas mentales se obtiene cuando el sujeto lector goza de condiciones que le permiten construir una representación coherente del texto.

Basándonos en el concepto de mediación docente concebido desde el enfoque sociocultural, creemos que la profesora E genera en el ámbito de la lectura una mediación restringida, puesto que la acción desarrollada y los instrumentos seleccionados no generan

actividades que comprometan a los estudiantes en la construcción de aprendizajes sobre comprensión lectora, ni sobre la relación y comprensión del texto con el contexto sociocultural de producción y recepción. Todo lo cual estaría determinado por sus creencias sobre la influencia del entorno sociocultural de los estudiantes y sobre el aprendizaje.

Siguiendo a Williams y Burden (1998:65), estimamos que las creencias enraizadas de la profesora E sobre la forma en que se aprende la lengua determinan su actuación pedagógica ante el nuevo enfoque curricular y los recursos que este provee: el programa de la asignatura, la guía didáctica y el manual del texto escolar.

Por otra parte, al contrastar la práctica lectora que concibe y gestiona E con los saberes docentes enunciados por Tardif (2004), podemos establecer que la docente posee un amplio saber experiencial y pedagógico pero estos saberes estarían anclados en un saber curricular que ya no es pertinente. Ella estaría focalizada en la transferencia de ciertos conocimientos textuales y sobre todo en el aprendizaje de conductas que implican orden y respeto a las normas como uno de los principales objetivos de su asignatura.

En cuanto al saber disciplinario, este habría cambiado en gran parte con el nuevo enfoque curricular. La docente desconoce el tratamiento de las habilidades de lectura, así como el uso de un instrumento de apoyo docente para detectar el nivel de habilidades de los estudiantes y organizar prácticas lectoras enfocadas a lograr distintos niveles de comprensión. No ha recibido formación continua al respecto.

En palabras de Clark y Yinger (1971), sería tanto el contexto de aprendizaje, es decir, las creencias y valores, como el contexto ecológico, recursos, circunstancias externas, etc. los que moldearían la práctica lectora de textos expositivos que E desarrolla en el aula.

### **7.1.2 Bloque 2, Docente observadora**

- 2.1-¿Qué entienden por lectura de textos expositivos en el aula?
- 2.2-¿Qué acciones y actividades didácticas destacan y cuáles cuestionan?
- 2.3-¿Cómo se representan su actuación didáctica ante la gestión de prácticas lectoras de textos expositivos?
- 2.4-¿Qué interpretación hacen de los documentos oficiales/normativos en la actividad didáctica observada?

Las docentes observadoras parecen coincidir entre sí ante la concepción que tienen de la lectura y enseñanza de textos expositivos. Sin embargo, al analizar su discurso con mayor profundidad se evidencia que unas poseen una representación de la lectura más próxima al enfoque sociocultural que otras. El primer grupo lo integran la docente par (A), la formadora (F) y una de las docentes del grupo de discusión (N). El otro grupo lo formarían las docente L y M, ambas del grupo de discusión.

El primer grupo (A-F y N) concibe la lectura del texto expositivo en el aula como un proceso de aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora que debe contribuir al aprendizaje de las diversas asignaturas. Declaran que la lectura y uso de textos expositivos complejos en el aula dan oportunidad a que los estudiantes analicen desde distintas perspectivas y logren diversos niveles de comprensión.

También coinciden en cuanto al tipo de actividades didácticas que potenciaría el aprendizaje de los estudiantes. Por una parte, el uso de diversos tipos de texto expositivo y el contraste de estos con otros textos no literarios y también con los literarios. Por otra, el conocimiento y análisis de la organización sintáctica del texto expositivo. A y F recalcan la importancia de leer y producir textos significativos que se asocien al desarrollo de actividades que tengan sentido para los estudiantes, así como cierta conexión con el medio, la realidad fuera del centro educativo. Este planteamiento las sitúa dentro de la propuesta de Kalman (2002:25). La apropiación del proceso de lectoescritura necesita de procesos que contextualicen la vinculación de los lectores con la vida cotidiana, con los usos y expectativas sociales. Además, precisa de distintas formas de expresión y del contacto, la interrelación con otros sujetos que lean y escriban.

Asocian el aprendizaje con el trabajo colaborativo entre pares. Recalcan la importancia de que sean los propios estudiantes, a través de una participación activa quienes

construyan aprendizajes. Sitúan al profesor como un mediador del aprendizaje. También concuerdan en otorgarle importancia al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y en identificar el aula como un espacio heterogéneo en el que se presentan distintos ritmos y estilos de aprendizajes. Al respecto es la docente F quien plantea con mayor precisión el diseño de actividades de diverso nivel de complejidad que permita el desarrollo de las habilidades de los distintos integrantes del grupo curso.

La forma en que estas observadoras se representan la gestión de la práctica lectora se enmarca en la propuesta de mediación docente que propone Bowman (2007) en el caso de la práctica lectora en el aula. También en la propuesta de Cairney (1990) y en la de Cooper (1990), especialmente en el uso de textos completos y facilitar el acceso a una amplia variedad de textos.

En cuanto al nuevo enfoque del Curriculum y a los recursos asociados a él -programa de la asignatura, manual del estudiante, mapas de aprendizaje de habilidades de comprensión y producción de textos- no se refieren directamente a ellos. Mencionan en menor o mayor grado, la irrupción de la evaluación SIMCE de lenguaje en el aula de Lengua. Dicha irrupción privaría de tiempo al proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegiando el “entrenamiento” de los estudiantes ante un formato de evaluación. Sin embargo, manifiestan su comprensión ante ese hecho. Conocen la presión política y social que los resultados negativos infunden al docente y al centro educativo.

Valoran el buen clima de convivencia que la profesora E genera en el aula. Señalan que eso no es frecuente en la enseñanza media. Si bien destacan la implicación de la docente en el desarrollo de las actividades, cuestionan el tipo de participación estudiantil que ésta genera, puesto que no fomenta la autonomía y autorregulación de la conducta. En este sentido se enmarcan en la idea de fomentar progresivamente la autonomía lectora que tantos investigadores promueven (Mateos, 2010; Palincsar y Brown, 1984; Sánchez, García-Pérez y Rosales, 2010).

Del discurso de las tres docentes emerge la representación de la práctica profesional en torno a la lectura del texto expositivo, como un medio para que los estudiantes mejoren la comprensión lectora y con ella el aprendizaje.

El otro grupo de observadoras, L y M, parecen contrastar la práctica observada con lo estipulado en los nuevos recursos docentes emanados del MINEDUC. Aluden al

desarrollo de la competencia lectora, pero no llegan a precisar formas específicas de lograr dicha competencia.

La práctica visionada no les pareció apropiada a las nuevas exigencias del sistema educativo. Critican que las etapas de la clase –inicio/motivación, desarrollo y cierre- no se cumplieran. Por otra parte, mencionan el buen clima del aula como un elemento favorable, pero no reconocen en ello algún tipo de acción docente, parecen creer que esto es parte de alguna característica del grupo/curso.

Cuestionan la lectura oral propiciada por E, no les parece una estrategia didáctica acorde con el grupo/curso puesto que los estudiantes no leen bien. Manifiestan su rechazo al tipo de texto expositivo seleccionado por la docente E ya que por su sencillez, brevedad y cercanía temática con los estudiantes no ampliaría la perspectiva cultural, ni plantearía desafíos cognitivos. Tampoco les parecen pertinentes las actividades desarrolladas ya que no permiten evidenciar el aprendizaje de las características del texto expositivo, además no favorecerían la comprensión profunda ni el pensamiento crítico.

Se representan el texto expositivo como un elemento ajeno al entorno de los estudiantes. Ello implica que el sistema educativo, en concreto el centro escolar, no es visualizado por ellas como un entorno más en el que participan y transitan los estudiantes. Evidencian la creencia de que los estudiantes no usan textos expositivos en otras asignaturas y en la convivencia escolar cotidiana.

Proyectan la propia práctica profesional como un quehacer dinámico y activo en el que realizan lectura oral de textos expositivos de forma teatralizada. Se refieren al uso de textos completos, de estructura compleja y tipología variada. Enfatizan el uso de textos complejos como forma de plantear desafíos cognitivos y a la vez ampliar el horizonte cultural de los estudiantes.

Consideran necesario plantear actividades didácticas que promuevan los distintos niveles de lectura, no solo el superficial. En este sentido concuerdan con las propuestas de investigadoras de la lectura como Colomer y Camps (1996); Mateos (2010); Solé y Minguela (2013), quienes estiman que en el aula deben enseñarse estrategias que permitan que los estudiantes adquieran mayor conciencia y dominio de la competencia lectora. Sin embargo L y N no especifican estrategias didácticas al respecto.



L y M hablan directamente del nuevo Curriculum y de su enfoque centrado en el desarrollo de habilidades. En algunos momentos contrastan la práctica de la docente observada con el nuevo enfoque, al referir que E no fomenta el desarrollo de la competencia lectora que promueve el nuevo programa de la asignatura. Podríamos decir que ambas interpretan el nuevo enfoque curricular como válido pero del discurso de ambas no se infiere que a nivel práctico, de experiencia en el aula, se hayan apropiado aún de la propuesta.

Apoyándonos en Lildejhal (2008), creemos que el discurso de las observadoras L y M sobre el nuevo enfoque curricular obedece a una declaración de intenciones sobre su práctica. Es decir, ellas expresarían lo que imaginan de su actuación en el aula. Nos atrevemos a decir esto porque, al contrario de A, F y N, ellas no explicitan estrategias didácticas concretas que den cuenta de la intención de enseñar a comprender textos expositivos y con ello fomentar la competencia lectora.

### **7.1.3 Bloque 3, Creencias docentes**

- 3.1- ¿Qué creencias tienen todas las profesoras participantes sobre la práctica lectora de textos expositivos en el aula?
- 3.2- ¿Qué modelo o modelos teóricos de la lectura evidencian?
- 3.3- ¿Existe congruencia entre lo que la docente actante declara hacer sobre los contenidos y los aprendizajes esperados en el Eje de lectura de textos expositivos y la actuación que se observa en sus clases? ¿Por qué?
- 3.4- ¿Existe congruencia entre lo que la docente actante declara hacer, lo que la observación le ha visto hacer y lo que el ajuste curricular propone en torno a la lectura de textos no literarios? ¿A qué se debe?

Las creencias de las docentes observadoras sobre la práctica lectora de textos expositivos en el aula tienden a asemejarse. A la vez son completamente distintas a las de la profesora E. Las creencias y por tanto la representación de la práctica profesional de las observadoras no están condicionadas por el entorno sociocultural de sus estudiantes, como es el caso de E. Todas las observadoras han trabajado en centros públicos que atienden a población vulnerable y dos de ellas todavía lo hacen. No trabajan en centros de formación técnica. Al parecer esta condición es una de las que más influye en las creencias y en consecuencia en la práctica de la profesora E.

A, F y N evidencian una concepción del aprendizaje de raíz socio cultural. A la vez se representan la lectura y enseñanza del texto aludido como una herramienta para potenciar la competencia lectora y el aprendizaje de otras asignaturas. Las tres evidencian la comprensión del proceso lector desde la óptica del modelo interactivo. Este modelo teórico también está presente en las creencias que vislumbran las docentes L y M. En cambio, las creencias de E se adscribirían más bien al modelo teórico ascendente de la lectura.

Las cinco observadoras consideran necesario utilizar distintos tipos de textos expositivos que además presenten estructuras complejas. A estima que con ese tipo de texto es factible enseñar estrategias de comprensión lectora. Además considera necesario identificar y abordar los contextos de producción y uso de los textos. Alude indirectamente a la teoría de los géneros discursivos (Bajtin, 1982) que identifica el ámbito social donde los textos adquieren sentido. Esta profesora además cree necesario conjugar la lectura de textos expositivos con la producción de textos, para lo cual propone utilizar las tic's y todos los

recursos tecnológicos que posee la red de bibliotecas nacionales. En cambio E, solo utiliza textos breves, de estructura simple.

A es quien enfoca el aprendizaje de la lectoescritura desde lo que Rogoff y sus colaboradores denominan participación con interés (En Villar, 2003:601-602). Esta profesora concibe el salto del plano textual (la identificación textual) al plano de la abstracción (la inferencia) como un aprendizaje complejo pero necesario. Al respecto, propone actividades didácticas que involucren la participación activa de los estudiantes. Por ejemplo, que investiguen temáticas que tengan arraigo sociocultural en la localidad.

Señala que es necesario que los estudiantes reciban formación en el uso de vídeo cámaras, grabadoras de audio, cámaras fotográficas. De esta forma estarán preparados y motivados para investigar.

De acuerdo a la propuesta de A, los estudiantes progresivamente adquieren el uso significativo del texto expositivo, pues lo emplean al investigar y dar cuenta de esa investigación. A diferencia de E, esta docente ha participado en distintos cursos de formación continua y ha logrado apropiarse del uso de las nuevas tecnologías, lo que otorga a su práctica pedagógica otras posibilidades de acción y comprensión del proceso de comprensión lectora y producción de textos.

La docente F, por otra parte, cree en el uso del texto expositivo como un recurso didáctico para leer, obtener información y conocer su estructura y funcionamiento textual. Destaca la idea de desarrollar análisis del funcionamiento del texto para que los estudiantes conozcan y comprendan: su estructura, criterios de organización, formas básicas, recursos sintácticos, etc. Sus creencias didácticas se situarían en la línea de la propuesta de distintos investigadores de la didáctica de la lectura (Colomer y Camps, 1996; Mateos, 2010), al plantear la reflexión metalingüística del texto.

Como ya se ha dicho, las creencias de la docente E determinan la práctica lectora que gestiona en el aula. Esencialmente la influencia del entorno sociocultural en el aprendizaje de los estudiantes y las necesidades que ella prevé en el futuro desempeño profesional. Dichas creencias condicionan también la apropiación y aplicación del nuevo enfoque curricular de la asignatura. La profesora es consciente de que no está ejecutando cabalmente el programa, que solo está realizando un aprendizaje superficial del texto expositivo. Tampoco está enseñando estrategias de comprensión que fomenten la

competencia lectora, ni la expresión oral y escrita de ese tipo de texto, por tanto no habría coherencia entre la práctica pedagógica y la propuesta del nuevo Curriculum.

La profesora explica que no puede aplicar la enseñanza sobre el eje de lectura propuesto desde el nuevo enfoque curricular porque sus estudiantes están en un nivel muy bajo de comprensión lectora y producción de textos orales y escritos. Si decidiera aplicar el programa tendría que utilizar muchísimo tiempo en nivelar a los estudiantes en estrategias de comprensión y en apropiación de vocabulario. Indica que para eso no hay tiempo, debe priorizar la preparación/entrenamiento de la prueba externa (SIMCE) de lenguaje y la enseñanza/entrenamiento de métodos, procedimientos que los estudiantes requieren para desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral.

Si bien no existe congruencia con lo que propone el ajuste curricular, sí la hay entre lo que la docente declara hacer y lo que hemos observado que hace. Consideramos necesario mencionar que en un primer momento supusimos que no había coherencia entre lo que la docente declaraba hacer y lo que hacía en el aula. Esta creencia “nuestra” se derivó de una confusión entre lo que para la investigadora implica el término lectura en aula y lo que para la docente E significa. Nosotros entendemos lectura como sinónimo de comprensión lectora. En cambio E lo entiende como el acto de leer en voz alta y también en silencio. Además ella le asigna a esa lectura el rol de medio o canal para enseñar determinados contenidos de la asignatura.

La profesora observada no se plantea la enseñanza de la comprensión lectora. Se propone conseguir una comprensión lectora que alcance los niveles más superficiales o literales. Cree que la interpretación de textos con una cierta complejidad no está al alcance de sus alumnos y que si lo intentara les crearía una frustración innecesaria. Esta actitud, lejos de lo que se pudiera pensar y de acuerdo con lo que la investigación ha señalado, no implica indolencia por parte de la profesora, ni falta de organización de su práctica pedagógica.

El planteamiento y actuación de E resulta coherente con las creencias que ya hemos analizado y que perfilan la práctica pedagógica de E. Por otra parte, confirma lo constatado en estudios de prácticas docentes en entornos vulnerables o pobres. Esto es, los docentes describen a los estudiantes exclusivamente en razón de su contexto socioeconómico y de cómo esto afecta a la práctica pedagógica que deben desarrollar (Gómez, 2014; Stevens y Palincsar, 1992).

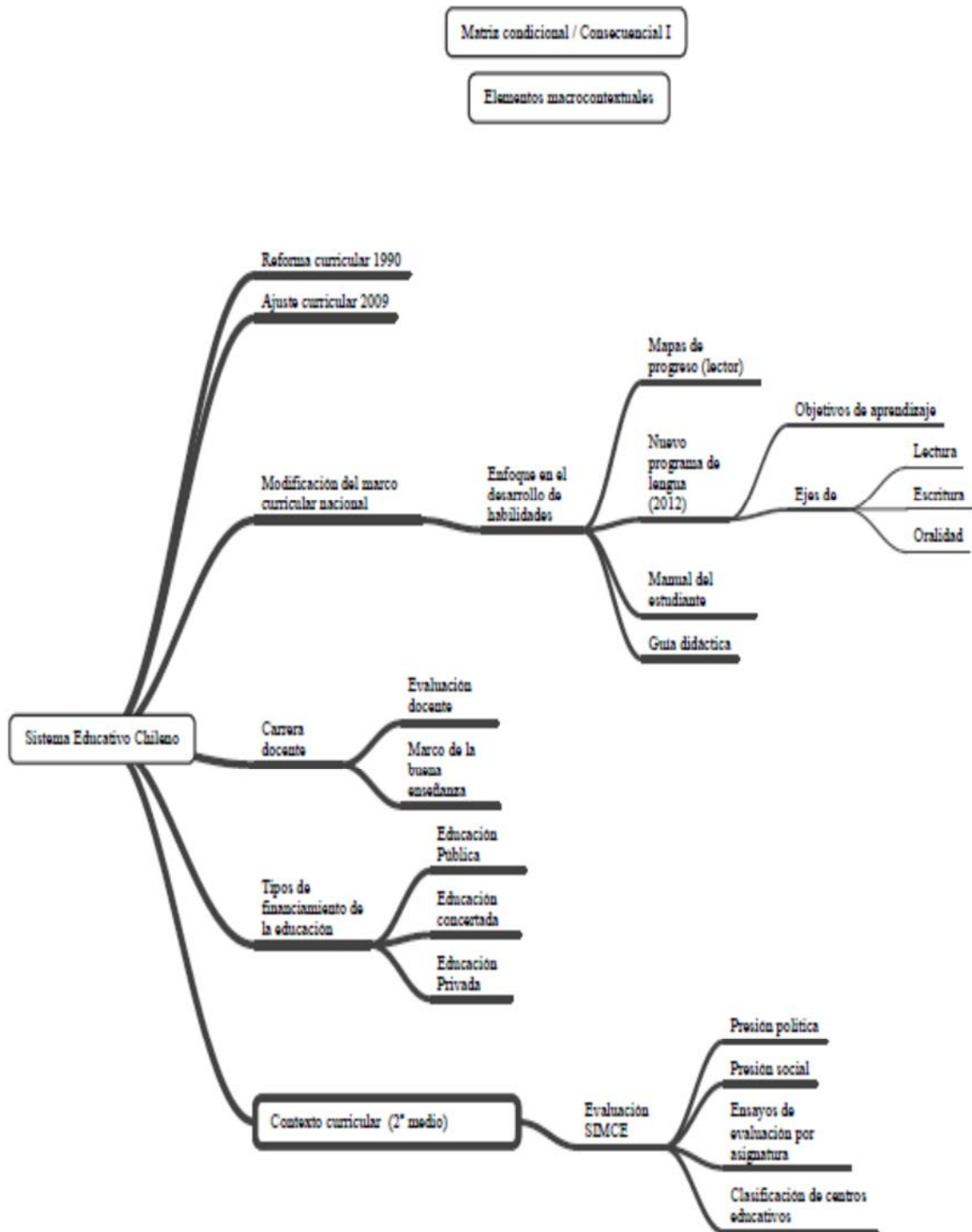
El presente estudio también corrobora lo postulado por la investigación de Eyzaguirre y Fontaine (2008) sobre las prácticas docentes en escuelas que atienden a estudiantes de condición socioeconómica vulnerable en el contexto chileno. Los docentes carecen de una buena formación en alfabetización, dicha formación la poseen los docentes cuyos establecimientos educacionales han facilitado esa formación.

## **7.2 Matriz condicional/secuencial (Matriz)**

Uno de los objetivos de esta investigación es lograr la comprensión del caso estudiado, a través de la construcción de una teoría sustantiva que surja del análisis temático de los datos obtenidos, tal como lo estipula la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Presentaremos previamente la matriz que nos permitió establecer las conexiones entre la información que influye a nivel macro y micro estructural con la interacción que se produce entre la estructura y el proceso del contexto investigado.

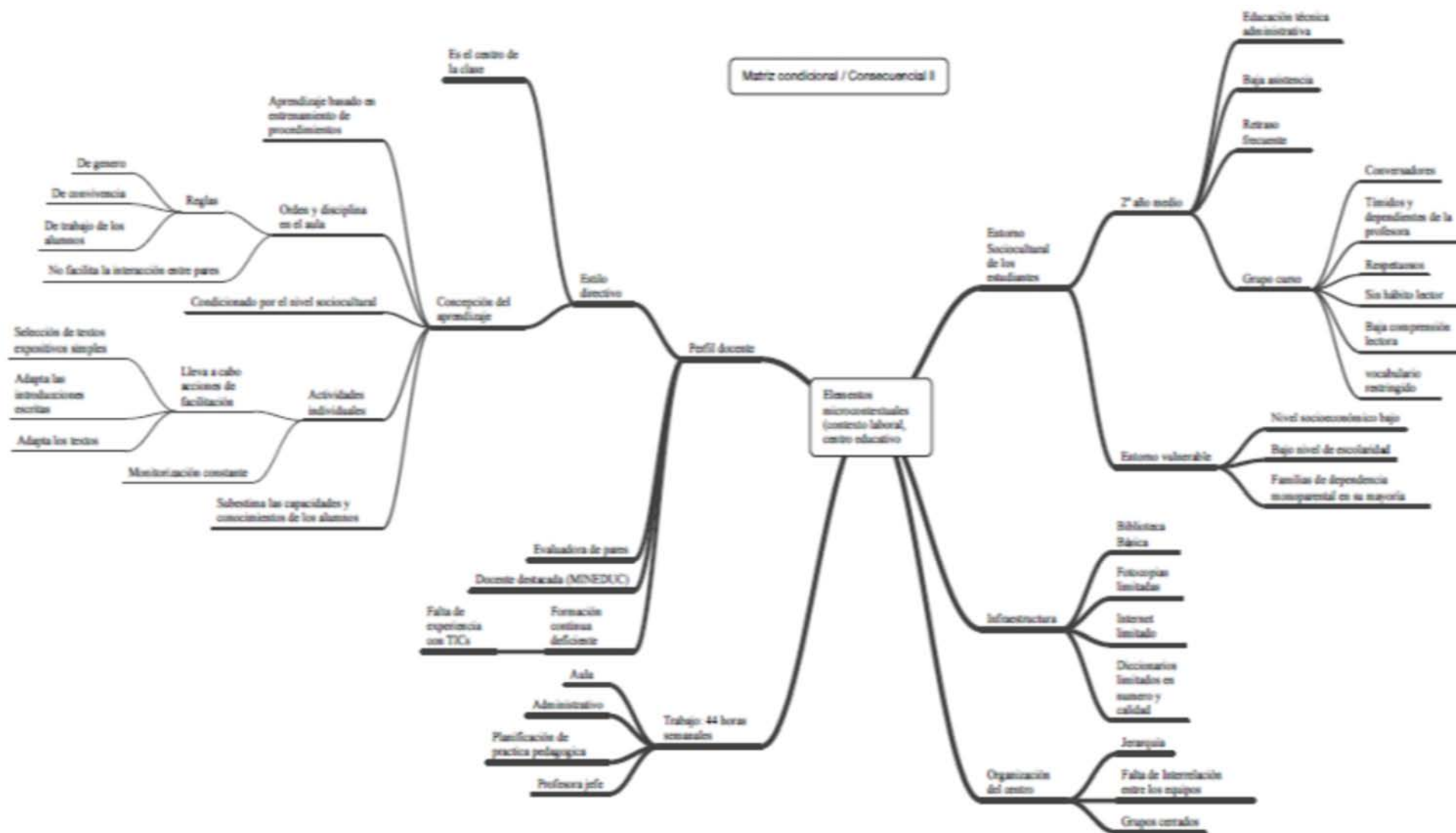
La matriz nos brindó modelos de conectividad que evidenciaron patrones cambiantes de condiciones, acciones/interacciones y consecuencias. Estos modelos contribuyen a ubicar el fenómeno estudiado en contexto. Es decir, nos permiten construir un relato lógico e integrado que da cuenta de la naturaleza de las relaciones entre los factores que generan condiciones/consecuencias (nivel macro y micro estructural) y las acciones/interacciones (procesos). Nuestra matriz es extensa, debido al nivel de elementos comprometidos en los planos macro y micro contextual. Por este motivo, la hemos dividido en dos partes. La primera presenta los elementos macro contextuales que presentamos en la Figura 16.

Figura 16. Matriz condicional /consecuencial parte 1: elementos macro contextuales



La segunda parte de la matriz corresponde a los elementos micro contextuales presentes en la Figura 17.

Figura 17. Matriz condicional /consecuencial parte 2: elementos micro contextuales



### **7.3 Teoría sustantiva**

#### ***7.3.1 Aclaración necesaria***

Es una tarea muy compleja y para investigadores senior el elaborar una Teoría sustantiva que abarque los diversos elementos macro y micro contextuales que interactúan en la práctica lectora que la docente E gestiona en el aula. Inicialmente, sobre todo por ingenuidad, me había planteado esta meta. Sin embargo, mi escaso recorrido en la Teoría Fundamentada y las limitaciones propias de una doctoranda, me obligan a presentar una reducida parte de lo que podría implicar la profundización experta construyendo así una teoría sustantiva. Dejo este proceso inconcluso y abierto al debate.

En esta etapa de mi capacidad analítica intentaré dar cuenta de una aproximación teórica sustantiva sobre la representación que la docente E tiene de sus estudiantes como sujetos lectores precarios y dependientes. Esta representación surge a raíz de determinadas condiciones/consecuencias micro que se ven expuestas y tensionadas en el aula de E por ciertas condiciones/consecuencias macro que provienen del sistema educativo, influido a la vez por el establecimiento de determinadas políticas y a veces también por la coexistencia de normativas divergentes.

#### ***7.3.2 Representación de los estudiantes como sujetos lectores precarios y dependientes***

Para explicar parte de nuestra aproximación teórica daremos cuenta de una información que surge durante la entrevista realizada a la docente E y que nos permite indagar con mayor profundidad en las condiciones/consecuencias micro y macro contextuales de la lectura de textos expositivos en el aula. Le preguntamos por el nivel lector de sus estudiantes y la forma en que ella lo aborda. Nos comentó que los estudiantes tenían un nivel heterogéneo pero que en realidad no sobrepasarían el nivel 3 del mapa de progreso lector. Ese nivel está por debajo del nivel que se espera de estudiantes de segundo medio. Sin embargo, es congruente con los resultados obtenidos por estudiantes de ese año académico y tipo de establecimiento educativo (público) en la prueba nacional de medición de la lectura (SIMCE-Lenguaje).

La profesora nos señaló que para ella era muy complejo comprender el sentido e indicaciones del mapa lector, sobre todo considerando que atendía a estudiantes de niveles



lectores heterogéneos. Fue precisamente en ese momento que mencionó que los estudiantes tenían dificultades lectoras. Antes de la entrevista habíamos sostenido algunas conversaciones con ella sobre la asignatura, la lectura y los estudiantes, pero no había mencionado esas dificultades.

La información recibida nos llevó a indagar sobre el uso del mapa lector. Teníamos entendido que su uso era opcional y que no contaba con mayor difusión dentro de los profesores de lengua. Nos encontramos que con el cambio progresivo del Curriculum y la puesta en marcha del nuevo programa de la asignatura (2012), el uso del mapa lector se incluía oficialmente en la asignatura hasta el segundo año de enseñanza media. Los cursos siguientes todavía no empezaba el cambio curricular. Por tanto, los docentes no tenían la obligación de utilizarlo. Dicha información nos dio la alerta sobre la coexistencia de distintos Curriculum en el sistema educativo y nos indujo a profundizar en las condiciones/secuenciales del macro contexto educativo chileno.

Al analizar en profundidad el mapa lector, constatamos que estaba bien explicado y contaba con ejemplos ilustrativos de los distintos niveles lectores y de los tipos de actividades didácticas que se sugerían realizar para abordar y superar gradualmente cada nivel lector. Esto nos arrojó la primera pista sobre la resistencia de la docente al cambio de enfoque y vislumbró tenuemente una de sus creencias sobre la práctica lectora.

Desde otra perspectiva, la docente se refiere al tipo de texto expositivo que utiliza. Lo comenta durante la entrevista, también en la autoconfrontación de la 4ª sesión con la investigadora y en el diálogo con la colega par (A). Señala que para la lectura y enseñanza del texto expositivo no utiliza los textos que trae el manual de los estudiantes, puesto que estos son de estructura compleja, extensa y de temáticas muy alejadas de los intereses de los estudiantes.

De acuerdo a la profesora, el tipo de lectura que propicia el manual provocaría aburrimiento y frustración en los educandos. Sus estudiantes no cuentan con la capacidad para enfrentar ese nivel de complejidad, principalmente porque el entorno sociocultural de procedencia no les ha entregado las herramientas necesarias. Por tanto, opta por facilitarles textos que no generen desafíos pero sirvan para dar a conocer algunos contenidos de la asignatura y desarrollar un nivel de lectura superficial.

Cree que el precario nivel lector de sus estudiantes se debe al entorno sociocultural. No cuestiona su creencia o su propia práctica pedagógica. Actúa motivada por esa creencia

y la subvaloración que hace de la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes. En su fuero interno cree estar ayudándoles a transitar hacia la vida laboral, donde supuestamente no necesitarán comprender de forma profunda y crítica, sino utilizar determinados procedimientos de actuación y ser disciplinados.

Es sin duda al dialogar con la docente par cuando establece con mayor claridad las razones por las cuales no emplea los textos del manual. Además de las razones antes mencionadas, comenta que si ella hiciera leer textos complejos donde abundase vocabulario desconocido no solo desanimaría a los estudiantes, que se aburren con facilidad, sino que además se le iría el tiempo de la clase aclarando dudas de vocabulario. Entonces no le quedaría tiempo para la verdadera intención de la clase. Dicha intención radicaría en cumplir el objetivo trazado para la sesión, el que se relaciona con el aprendizaje de algún contenido de la asignatura.

La práctica lectora que la docente ha gestionado no había sido contrastada fuera de su propio análisis. Esto cambia al surgir un nuevo elemento en el Curriculum. A partir de ese año (2012-coincidió con el trabajo de campo) el sistema educativo exige potenciar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año medio. Se establece así en el nuevo Curriculum y en el nuevo programa de la asignatura. Es más, se refuerza a través del uso del mapa lector y de las lecturas del manual del estudiante. Por otra parte, se modifican los criterios de la evaluación nacional de Lenguaje (SIMCE), focalizándose en la medición de los distintos niveles de comprensión.

A lo antes expuesto se suma la evaluación docente que implica grabación de clases, presentación de materiales didácticos utilizados en el aula y un examen que mide el dominio de contenidos y habilidades. Todos estos elementos que surgen en su mayoría del macro contexto tensan el proceso de la situación lectora gestionada por la docente en las condiciones del micro contexto escolar. Estas sendas de conectividad presionan a la docente quien decide continuar con la práctica que ha gestionado bajo sus creencias y que apoya en su saber experiencial. La acción/interacción es cuestionada pero solo en razón de los resultados. E lamenta no cumplir con lo trazado en el programa, pero señala que eso es imposible dadas las condiciones de su contexto escolar.

Por otra parte, durante el dialogo con la docente A surge con mayor nitidez la creencia de la profesora en torno al aprendizaje. Si bien ya en la entrevista y en la auto confrontación había manifestado la influencia del entorno sociocultural de los estudiantes en la práctica

lectora, es en el diálogo con la otra docente que lo profundiza. Relata un incidente que tuvo con los discentes al solicitarles que elaboren un mapa conceptual. Pensaba que sabían hacer mapas porque, según explica a la docente par, en muchas ocasiones les había hecho mapas en la pizarra y les había explicado cómo se hacían. No obstante, los estudiantes fueron incapaces de hacer el mapa en una clase, tampoco lo terminaron en sus casas y tuvo que brindarles ayuda directa en la siguiente sesión.

El incidente comentado nos revela parte de la creencia de E sobre el aprendizaje. Parece creer que este es directamente transferible desde su experiencia y explicación a los estudiantes. Se muestra tensa frente al tema, pero no cuestiona su práctica, ni su creencia. Más bien parece reafirmar su creencia sobre la dependencia que los estudiantes tienen de ella.

Los estudios que muestran cómo las representaciones de los docentes influyen y guían las prácticas de enseñanza (Phipps y Borg, 2009; William y Burden, 1997,1999) se ven corroborados por la presente investigación. La práctica docente no constituye una consecuencia lineal de esas representaciones, sino que estas se pueden pensar como un entretejido complejo dónde están presentes desde los conocimientos docentes explícitos sobre la materia hasta las creencias menos racionalizadas e incluso las propias asunciones profesionales y éticas del docente.

El hecho de que la profesora E tenga una imagen de sus alumnos como sujetos lectores deficitarios y dependientes, y a la vez no piense en la necesidad de un papel activo del discente en los procesos de aprendizaje, se materializa en una situación de clase muy dirigida por ella y con unos objetivos simples en relación a lo que podrían y deberían aprender los estudiantes.

La actuación docente no es fruto del azar o de la improvisación, sino que responde a unas formas de entender los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto no lo haría siguiendo determinadas "teorías", sino con la intención expresa de adecuar de la mejor manera posible los dispositivos didácticos a las posibilidades que ella visualiza en el alumnado.

#### **7.4 Limitaciones del estudio**

Consideramos que una de las limitaciones del estudio se relaciona con el número de sesiones grabadas y visionadas por las observadoras, pues las observadoras solo visualizan la 4ª sesión que corresponde a una clase de tres horas pedagógicas (dos horas y 15 minutos). Dicha sesión estaba estipulada tal cual en el horario de clases de los estudiantes. La carga horaria de la asignatura era de seis horas semanales, ante lo cual nos propusimos grabar dos sesiones, una de dos horas pedagógicas y otra de una hora. Sin embargo, el día de la grabación hubo una alerta de tsunami. En otra ocasión el equipo directivo del centro modificó el horario de clases para adelantar un evento de celebración de fiestas patrias.

Antes de los intentos mencionados, debimos cancelar la grabación programada con antelación porque la docente la pospuso. Nos informó que debía reforzar y volver a evaluar otra unidad del programa de la asignatura antes de empezar con la unidad del texto expositivo. Por otra parte, la investigadora no podía quedarse más tiempo en la localidad, puesto que tenía fecha de vuelo a España y ya había retrasado su partida en un mes debido a la modificación de fecha de la grabación inicial.

Para los fines del estudio empleamos una grabación más, la 1ª sesión de la unidad del texto expositivo. Esta grabación fue obtenida junto a tres más, a propósito de la propuesta elaborada para acostumar a la docente y a los estudiantes a la presencia de alguien ajeno a la clase grabándoles. Esto se hizo con el consentimiento de E y podemos decir que fue definitivo para generar mayor confianza en la docente.

Pese a contar solo con una sesión, al ser esta extensa dio posibilidades a las observadoras de analizar el sistema de actividad allí desarrollado en torno a la lectura y enseñanza del texto expositivo. En el caso del estudio contamos además con observaciones en aula, notas de campo, registro de observaciones en el centro educativo, además de la entrevista a la docente, la auto confrontación y el diálogo entre pares. Técnicas que nos permitieron profundizar en el análisis de la actuación y creencias en torno a la práctica lectora del texto expositivo.

Otra limitación del estudio tiene relación con la incipiente capacidad de análisis de la investigadora, capacidad que fue abriéndose paso paulatinamente tras la constancia personal y definitivamente al acompañamiento crítico de las directoras y del colega

curioso. Probablemente alguien más avezado en el análisis temático y en el de discurso, hubiese sacado mayor provecho a la información recabada.

También consideramos que una posible limitación sea que el estudio se apoya esencialmente en la Teoría Fundamentada y utiliza de forma mínima el análisis del discurso. Este se aplicó solo al diálogo entre pares y a parte de la auto confrontación. Si bien manifestamos previamente que el uso del análisis del discurso se restringiría a la identificación de la agentividad de la acción y a la modalidad discursiva de algunos fragmentos discursivos.

### **7.5 Aportes y Prospectiva del estudio**

Estimamos modestamente que el presente estudio puede contribuir a ratificar la influencia de las creencias docentes en la práctica pedagógica. En el caso estudiado se grafica el modo de concebir y gestionar la lectura y enseñanza del texto expositivo, lo que da forma a una práctica lectora que puede arrojar luz sobre la actitud docente ante diversos temas didácticos y normativo–administrativos.

Los resultados de la investigación nos permiten indicar que la práctica docente requiere ser investigada in situ, pues de ese modo nos aproximamos a las concepciones y creencias que determinan la actuación del docente ante diversos aspectos de la enseñanza de la lengua.

Estimamos que los resultados de este estudio siguen la senda de otras investigaciones, desde las cuales se concluye la relevancia de que los profesores cuenten no solo con formación continua de enfoques y teorías sobre aprendizaje y enseñanza de lenguas sino también con la oportunidad de identificar sus creencias y contrastarlas con el conocimiento teórico adquirido (Zuzborska, 2011).

Por otra parte, consideramos que el procedimiento de análisis que promueve la Teoría Fundamentada (Strauss y Corvin, 2002) resulta efectivo para el análisis de textos emanados de la transcripción de intercambios orales. Las diferentes etapas que implica el análisis temático fortalecen la validez de las categorías obtenidas. A la vez permiten comprender en profundidad el fenómeno estudiado en un contexto particular, dando oportunidad a que emerjan perspectivas, concepciones, representaciones y sistemas de

creencias de los sujetos involucrados en determinado ámbito sociocultural. Este procedimiento también nos permite identificar y dar valor a la perspectiva ética de la investigación.

Una de las posibles proyecciones del estudio se relaciona con la posibilidad de profundizar en este tipo de investigación para develar diversas prácticas pedagógicas que podrían tener su origen en el sistema de creencias de los docentes, o estar fuertemente influenciadas por el mismo.

Por último esperamos seguir desarrollando nuestra capacidad de análisis para otorgarle continuidad a la formulación de una teoría sustantiva que nos ayude a comprender en profundidad la práctica lectora del texto expositivo en el contexto investigado. Creemos que si desde la didáctica de la lectura fuésemos capaces de generar mayor investigación sobre esta temática, contaríamos con mayores recursos para optimizar la práctica docente y mejorar la enseñanza de la comprensión lectora.



# **REFERENCIAS**





- Abelson, R. (1979). Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366. Recuperado de [http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog0304\\_4/epdf](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog0304_4/epdf)
- Adams, J. (1982). Models of reading. En J. F. Le Ny, & W. Kintsch (Eds). *Language and comprehension* (pp. 48-62). North-Holland Publishing Company.
- Adams, J. (1992). *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Agencia de Calidad de la Educación (2012). *Informe Síntesis de resultados SIMCE 2012*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/>
- Agencia de Calidad de la Educación (2014). *Informe Técnico SIMCE 2012*. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/>
- Aldekoa, I., y Ruiz Bikandi, U. (2010). La comprensión lectora. En U. Ruiz Bikandi, (coord.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria* (pp. 217-248). Madrid: Síntesis en educación.
- Alonso, J. (1995). La evaluación de la comprensión lectora. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 5, 63-78.
- Alonso, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Morata.
- Alonso, J. y Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Álvarez, A., y Del Río, P. (1990). Escenarios educativos y actividad: una propuesta integradora para el estudio del entorno escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol II. *Psicología de la Educación Escolar* (pp.225-247). Madrid: Alianza.
- Anderson, R., & Pearson, P. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. Pearson (ed), *Handbook of reading research* (pp. 255-291). New York: Longman
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arenas, P., Casas, M., y Cruzat, M. (2010). Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización. *Intersecciones Educativas*, 2, 83-94
- Au, K. (1998). Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 297-319.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M. Bajtín (Ed). *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México DF: Siglo XXI.
- Ballesteros, C. (2000). *Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza obligatoria (ESO). Un estudio de caso*. (Tesis doctoral inédita). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., y Perera, J. (2000). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En A. Camps (ed), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua* (pp. 195-208). Barcelona: Graó.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En L. Vertoeven (ed), *Functional Literacy. Theoretical issues and Educational implications*, vol. 1 (pp. 185-212). Amsterdam / Philadelphia: Jhon Benjamins Publishin Company.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). La literalidad entendida como práctica social. London: Routlege. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1ctica-social.pdf>
- Basturkmen, H., Loewe, S., & Ellis, R. (2004). Teachers Stated beliefs about Incidental Focus on Form and their classroom. *Applied Linguistics*, 25(2), 243-272.
- Bateson, G. (1972). *Step to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Bednar, M. (1993). Teachers' Beliefs and Practices: Dissonance or Contextual Reallity? Paper presented at the *Annual Meeting or the National Reading Conference*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED374397.pdf>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de evidencias. *Revista Pensamiento educativo*, 40(1), 285-312.
- Birello, M. (2012). Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of teaching y Learning Language y Literature*, 5 (2), 88-94.
- Bonifaz, R. (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. Gonzalez, e Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 13-32). Recuperado de <http://www.mideuc.cl>
- Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55 (1), 21-29.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education*. London-New York: continuum.
- Borg, S. (2011). The impact of in-service teacher education. On language teacher`s beliefs. *System*, 39, 370-380.
- Borko, H., & Niles, J. (1982). Factors contributing to teachers' judgment about students and decision about grouping students for reading instruction. *Journal of Reading Behavior*, 14, 127-140.

- Borko, H., Shavelson, R., & Stern, P. (1981). Teachers' decision in the planning of reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 16, 449-466.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bowman, M. (2007). Mediación docente y construcción de la lengua escrita en procesos de alfabetización de jóvenes y adultos. *Cuadernos de educación*, 5, 205-219.
- Boyarín, J. (1992). *The ethnography of reading*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, K. (1967). *Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.
- Cairney, T. (1990). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: MEC-Morata.
- Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2012). *Las cosas del decir*. España: Ariel.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma. En A. Camps (Ed), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 195-205). Barcelona: Graó.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., y Llobera, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral. *Cultura y Educación*, 17-18, 25-40.
- Camps, A. (2006). La didáctica de las lenguas, un complejo espacio de investigación. En A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigación en didáctica de la lengua* (pp.11-23). Barcelona: Graó.
- Castro, R., y Cárcamo, P. (2015). Concepciones sobre el Aprendizaje de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Magallanes y Docentes en Ejercicio en la Educación Básica de la ciudad de Punta Arenas, Chile. *Formación Universitaria* 8(5), 13-24. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v8n5/art03.pdf>
- Certau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.
- Chartier, R. (1991). *The cultural origins of the french revolution*. Durham: Duke University Press.
- Clandinin, D., & Conelly, F. (1987). Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal Curriculum Studies*, 19(6), 487-500.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. Traducción al español (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (trad.). En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III.* (pp. 444-531). Madrid: Paidós-MEC.
- Clark, C., & Yinger, R. (1979). Teacher's thinking. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Clemente, L., y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide.
- Clot, I. (2000). La formación por el análisis del trabajo: en pos de una tercera vía. En B. Maggi (Ed.), *Maniers de penser et manieres d`agir en education et an formation* (pp. 133-156). Paris: PUF.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Cole, M., y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Madrid: Amorrortu.
- Cole, M., y Wertsch, J. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human development*, 39(5), 250-256.
- Colomer, T., y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste/MEC.
- Consejo Nacional de Educación (2010). *Acuerdo N° 020/2010*. Recuperado de [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/acuerdos/Acuerdo\\_CSE\\_020-2010.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionEducacionEscolar/acuerdos/Acuerdo_CSE_020-2010.pdf)
- Contreras, S. (2009). Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencia chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(2). Recuperado de [http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen8/ART7\\_Vol8\\_N2.pdf](http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N2.pdf)
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor-MEC.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.), *Políticas Educacionales en el Cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 19-114). Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, 56, 1-9.
- Crespo, N. (2001). *La construcción del concepto de lectura en el interior del aula de lengua*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134518177012>
- Cubero, M., y Santamaría, A. (1992). Una visión social y cultural del desarrollo humano. *Infancia y Aprendizaje*, 35, 17-30.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Darton, R. (1989). What is the history of books? In C. Davison (ed), *Reading in America literature and social history`*. Baltimore. Consultado en [https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3403038/darnton\\_historybooks.pdf?sequence=2](https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/3403038/darnton_historybooks.pdf?sequence=2)

- De Ford, D.E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 351–367.
- Díaz, C., y Guerra, A. (2012). *El discurso del profesor de inglés universitario como instancia de develación de su mundo cognitivo*. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012348702012000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012348702012000100002)
- Díaz, C., Jansson, L., y Neira, A. (2012). Percepciones de profesores y estudiantes chilenos de educación media acerca del papel de la tecnología en la clase de inglés como lengua extranjera. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 3-60.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- De Beaurande, R. A., y Dressler, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Duffy, G. (1977). *A study of teacher conceptions of reading*. (Paper presented at the National Reading Conference). New Orleans.
- Duffy, G., & Metheny, W. (1979). *Measuring Teachers' Beliefs about Reading*. East Lansing: Institute for Research on Teaching, Michigan State University
- Dussel, I. (2005). Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. En I. Dussel (ed.), *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas* (pp. 93-102). Madrid: Santillana.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work Research as Educational Research, *Nordisk Pedagogik. Journal of Nordic Educational Research*, 16(5), 131-143.
- Engeström, Y. (2001a). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas* (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001b). *El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad*. Recuperado de <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFG/general/colombo/Engestrom%20-%20El%20Aprendizaje%20Expansivo%20en%20El%20Trabajo.pdf>
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a04c/39965299e8a408aa9fe95a3db1f428d89e92.pdf>

- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *CEPPE Notas para Educación*. n° 18. Recuperado de: [http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas\\_educacion\\_julio\\_final.pdf](http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_final.pdf)
- Espinoza, O. (2016). Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos. *CEPPE Policy Brief* n° 7. Recuperado de <http://www.ceppeuc.cl>
- Estévez-Nenninger, H., Valdés-Cuervo, A., Arreola-Olivarría, G., y Zavala-Escalante, G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 49-64.
- Estrada, C. (2008). *Educación con equidad, una promesa incumplida*. Recuperado de: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/synthese/fiche-synthese-4.html>
- Eyzaguirre, B., y Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Falabella, A., y Opazo, C. (2014). Sistema de Aseguramiento de la Calidad y procesos de mejora: Una mirada desde la gestión educativa. Informe de estudio, resumen ejecutivo. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64. Recuperado de <https://harland-kyei-blankson.wikispaces.com/file/view/teacher-beliefs-practice2.pdf>
- Fernandez, G., y Clot, Y. (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Informática na Educação: teoria & prática*, 13(1), 11-16.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Flores, M. (2013). *Análisis crítico de la validez del sistema de medición de la calidad de la Educación (SIMCE). Informe Final*. Santiago: CNED. Recuperado de: [https://www.academia.edu/13879417/AN%C3%81LISIS\\_CR%C3%8DTICO\\_DE\\_LA\\_VALIDEZ\\_DEL\\_SISTEMA\\_DE\\_MEDICI%C3%93N\\_DE\\_LA\\_CALIDAD\\_DE\\_LA\\_EDUCACI%C3%93N\\_SIMCE](https://www.academia.edu/13879417/AN%C3%81LISIS_CR%C3%8DTICO_DE_LA_VALIDEZ_DEL_SISTEMA_DE_MEDICI%C3%93N_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACI%C3%93N_SIMCE).
- Flores, M., Saldivia, S., Oyarzún, G., y Pino, M. (2014). El SIMCE: Una herramienta sin sentido para la educación en Chile. *Opinión*. Recuperado de: <http://ciperchile.cl/2014/02/19/el-simce-una-herramienta-sin-sentido-para-la-educacion-en-chile/>
- Forman, E. A. & McPhail, J. (1993). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. En E.A. Forman, N. Minick & C.A. Stone (eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp.213-229). New York: Oxford University Press.
- Foster, M. (2007). *Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile*. (Trabajo preparado para la 9ª Conferencia Internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo). Recuperado de: <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2010/02/argumentos-favor-mapasprogr-en-chile.pdf>



- Freeman, D. (1993). Renaming experience, reconstructing practice. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5–6), 485–497.
- Freeman, D. (1996). Redefining the relationship between research and what teachers know. En K. M. Bailey y D. Nunan (eds.), *Voices from the Language Classroom* (pp. 88-115). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1984). *La importancia del leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., y Macedo, D. (1989). *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R., y Valdivia, A. (2010). ¿Qué actividades realizan los docentes de Nb1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. *Primer Congreso Interdisciplinario en Educación CIE*. Santiago de Chile: CIAE-CEPPE
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González, M., Guerra, P., y Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36, 144, 173-188.
- Gómez, V., y Paula G. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 25-43.
- Göncü, A. (1993). Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human development*, 36(4), 185-198.
- Goody, J., & Watt, I. (1968). *Literacy in traditional societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, 63(1), 20-23.
- Graden, E. C. (1996). How language teachers' beliefs about reading instruction are mediated by their beliefs about students. *Foreign Language Annals*, 29(3), 387-395.
- Green, TH. F. (1971). *The Activities of Teaching*. New York: Macgraw-Hill.
- Greenfield, P. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition its development in Social Context* (pp. 117-138). Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Grossman, P. L., Wilson, S. M., y Shulman, L. S. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-24.
- Guthrie, J., Schafer, W., Wang, Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.



- Gysling, J. (2003). Reforma curricular: Itinerario de una transformación cultural. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 213-252). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335 -350.
- Gysling, J., y Meckes, L. (2011). Estándares de aprendizaje en Chile: Mapas de progreso y niveles de logro SIMCE 2002 a 2010. *PREAL*. nº 54. Recuperado de <http://www.grade.org.pe>
- Handal, B. (2003). Teacher`s mathematical beliefs: a review. *The mathematics Educator*, 13(2), 47-57.
- Hernández Rojas, G. (2006). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós Educador Mexicana, S. A.
- Hull, G. (1994). Hearing other voices: a critical assessment of popular views on Literacy and work. En G. Hull (ed), *Changing Work, changing workers* (pp. 3-42). New York: State university of New York Press.
- Huneus, F. (2011). ¿De qué trata finalmente el debate del lucro? *Docencia*, 45, 25-33.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Johnston, P. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Judikis, J. C., Estrada, C. A., Makuc, M. D., Molina, W. M., y Cárcamo, R. A. (2008). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas: Un estudio de caso. (*Selección de investigaciones primer concurso FONIDE: Evidencias para políticas públicas en educación*). Santiago: Mineduc editor- Gráfica LOM Ltda.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Recuperado de [https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro\\_junaeb.pdf](https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf)
- Just, M., & Carpenter, P. (1980). A Theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 4, 329-354.
- Kagan, D. M. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Interferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60, 419-469.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.

- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de la lectura y escritura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 7 (17), 37-66.
- Kalman, J. (2004). El estudio de la comunidad como espacio para leer y escribir, *Revista Brasileira de Educação*, 26, 5-28.
- Kalman, J., y Díaz, A. (2007). El riesgo deseable: la controversia a partir de los textos que se leen en la escuela, *Filología e lingüística portuguesa*, 8, 391-407. Recuperado de [https://www.academia.edu/16414050/El\\_riesgo\\_deseable\\_la\\_controversia\\_a\\_partir\\_de\\_los\\_textos\\_que\\_se\\_leen\\_en\\_la\\_escuela](https://www.academia.edu/16414050/El_riesgo_deseable_la_controversia_a_partir_de_los_textos_que_se_leen_en_la_escuela)
- Kaye, K. (1982). *The Mental and Social Life of Babies: How Parents Create Persons*. Brighton: The Harvester Press.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kucer, S., & Silva, C. (2006). *Teaching the dimensions of literacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. London: Routledge.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers' beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 102-128. Recuperado de <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2011/articles/kuzborska.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Recuperado de <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>
- Leontiev, A. N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana (Cuba): Pueblo y Educación.
- Lerner, R. M. (1998). *Handbook of Child Psychology*. Nueva York: Wiley and Sons.
- Leu, D., & Kinzer, C. (1987). *Effective reading instruction in the primary grades*. Columbus, OH: Merrill.
- Liljedahl, P. (2008). Teacher's insight into the relationship between beliefs and practice. In J. Maab & W. Schlöglmann (Eds), *Beliefs and Attitudes in mathematic's Educations: new research results* (pp. 33-44). Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/260401673\\_Teachers'\\_Insights\\_into\\_the\\_Relationship\\_between\\_Beliefs\\_and\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/260401673_Teachers'_Insights_into_the_Relationship_between_Beliefs_and_Practice)
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its cultural and social foundations*. Cambridge: Harvard University Press.

- Mahurt, S. (1993). Teacher in Transition: A Case Study of the Change Process from Skills-Based to Whole Language Teaching. *Research in Progress*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED364878>
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-442.
- Makuc, M. (2009). Estudio sobre la comprensión de textos en estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Revista Ciencia en el Austro. Estudios e Investigaciones desarrollados por la Universidad de Magallanes*, 4, 109-118.
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(1), 237-254. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052011000100013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000100013)
- Makuc, M. (2015). Las teorías implícitas sobre la comprensión textual y las estrategias metacognitivas de estudiantes universitarios de primer año. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 143-166. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art09.pdf>
- Makuc, M., Judikis, J., Estrada, C., y Molina, W. (2009). Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas: un estudio de caso. (*Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para políticas públicas en Educación. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación*). Santiago: MINEDUC.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. En G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Visor
- Mateos, M. (1991). Un programa de instrucción en las estrategias de supervisión de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 56, 61-76.
- Mateos, M. (2010). Enseñar a leer textos complejos. En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 101-117). Barcelona: Graó.
- McDonald, T., & Thornley, C. (2009): Critical literacy for academic success in secondary school: Examining students`use of disciplinary knowledge. *Critical Literacy: Theories and Practies*, 3(2) Recuperado de

<http://criticalliteracy.freehostia.com/index.phpjournal=criticalliteracy&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=39&path%5B%5D=27>

McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Mellado, M., y Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v15n3/1409-4703-aie-15-03-00316.pdf>

Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC):

-(2001). *La Educación Parvularia en Chile. Unidad de Educación Parvularia*. Santiago: División de Educación General. Recuperado de: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc\\_parvularia\\_en\\_chile.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ceduc_parvularia_en_chile.pdf)

-(2003a). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Ministerio de Educación y Centro de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca\\_digital\\_historica/orientacion/2003/marcobuenaensenanza\\_2003.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/biblioteca_digital_historica/orientacion/2003/marcobuenaensenanza_2003.pdf)

-(2003b). *Evaluación de Aprendizajes para una Educación de Calidad*. Santiago: Comisión para el Desarrollo y Uso del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Recuperado de [http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/02/Comision\\_Simce.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/02/Comision_Simce.pdf)

-(2004). *Lengua Castellana y Comunicación. Segundo Año Medio. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación.

-(2007). *Mapa de progreso del aprendizaje. Sector Lenguaje y Comunicación. Mapa de progreso de lectura. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación.

-(2008). *Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y media. Decreto 40/96 y 220/98 y sus modificaciones. Documento preparado para presentar la propuesta de ajuste curricular en consulta al Consejo Superior de Educación*. Recuperado de <http://lem.uctemuco.cl/wp-content/uploads/2009/06/fundamentos-del-ajuste-a-los-marcos-curriculares.pdf>

-(2009a). *Curriculum. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/2014/Educacion%20Media/Marco%20Curricular%20-%20Decreto%20N254.pdf>

-(2009b). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Lenguaje y Comunicación. Unidad de Currículum y Evaluación*. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste\\_curricular/Fundamentos\\_Lenguaje.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/ajuste_curricular/Fundamentos_Lenguaje.pdf)

- (2009c). *Ley General de Educación*. Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103050142570.Ley\\_N\\_20370\\_Ley\\_General\\_de\\_Educacion.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf)
- (2010). *Carta a los establecimientos sobre el ajuste curricular*. Recuperado de <https://jefestecnicos.files.wordpress.com/2010/05/carta-ajuste-curricular.pdf>
- (2011a). *Ley 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- (2011b). *Lengua y Comunicación. Segundo Año Medio. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- (2012a). *Bases curriculares educación Básica*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013\\_recurso\\_14.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_14.pdf)
- (2012b). *Información relevante sobre la vigencia de documentos relevantes 2012*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/vigencia\\_documentos\\_curriculares.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/vigencia_documentos_curriculares.pdf)
- (2012c). *SIMCE Orientaciones docentes II medio*. Recuperado de [http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/01/Orientaciones\\_para\\_Docentes\\_II\\_Medio\\_2012.pdf](http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/01/Orientaciones_para_Docentes_II_Medio_2012.pdf)
- (2015a). *Estándares de aprendizaje. Lectura segundo medio*. Recuperado de [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979\\_recurso\\_9.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-34979_recurso_9.pdf)
- (2015b). *Bases Curriculares de 7° a 2° Medio*. Recuperado de: [http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153\\_recurso\\_1.pdf](http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf)
- (2015c). *Nuevas Bases Curriculares y Programas de Estudio 7° y 8° año de Educación Básica / 1° y 2° año de Educación Media. Cartilla de orientaciones técnicas*. Recuperado de <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/04/Cartilla-Curricular-FG-1.pdf>
- Moll, L. (1990). Introduction. En L. Moll (Ed), *Vygotsky and Education* (pp. 1-27). Nueva York: Cambridge University Press.
- Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 33-42.
- Moreno, M. (2005). El pensamiento del profesor. Evolución y estado actual de las investigaciones. En G. Perafán y A. Adúriz-Bravo (Comp.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Bogotá: Editorial Nomos.
- Muchmore, J. A. (2001). The Story of “Anna”: A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28(3), 89-110.

- Nespor, J. (1987). The Role of Beliefs in the Practice of Teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. Recuperado de <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N., y Viramonte, M. (2002). Conocimiento Metacognitivo del Lenguaje Escrito: Instrumento de Medida y Fundamentación Teórica. *Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-143.
- Phipps, S. y Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, 21(3), 17-19.
- Phipps, S., y Borg, S. (2009). *Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X09000542>
- Pine, G. J., & Boy, A. V. (1997). *Learner-centered Teaching: A Humanistic View*. Denver, CO: Love Publishing.
- Porlán, R., y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada.
- Portales, J. (2011). Impacto y comportamiento del sistema de subvenciones en la educación pública municipal chilena. *CEPPE N° 9*. Notas para educación. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/9Notas-en-Educacion-NOV-VF.pdf>
- Quinteros, A. y Hernández Martín, A. (1999). La lectura en la escuela ¿qué y cómo actúan los profesores? *Revista Textos*, 22, 91-104.
- Ravanal, E., y Quintanilla, M. (2010). Caracterización de las concepciones epistemológicas del profesorado de Biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), 111-124. Recuperado de [http://www.oladic.cl/wp-content/uploads/2016/03/ART7\\_VOL9\\_N1-REEC.pdf](http://www.oladic.cl/wp-content/uploads/2016/03/ART7_VOL9_N1-REEC.pdf)
- Resnick, L. (1989). Introduction. En L. Resnick (ed.), *Knowing, learning and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.1-24). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.



- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *Ecco, Sao Paulo*, 9(2), 435-436. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590210>
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riesco, M. (2011): La necesidad de reconstruir el sistema nacional de educación público desmantelado por la dictadura y la LOCE. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40(1), 243-261.
- Riesco, M., y Durán, F. (2011). Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Pública en todos sus niveles: una tarea posible y necesaria. *Docencia*, 45, 4-17.
- Rinaudo, M. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Textos en contextos 8*. Buenos Aires: Asociación internacional de la Lectura.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 27(1), 11-26.
- Rogoff, B. (1993). Children`s guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. En R. Woniak y K. fisher (eds), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa guiada y aprendizaje*. En J. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damond (Ed. de la serie), D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds. del volumen), *Handbook of Child Psychology. Vol. 2. Cognition, perception, and language* (pp. 679-744). New York: Wiley.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejía-Arauz, R., Correa-Chavez, M., y Angelillo, C. (2010). El aprendizaje por medio de la participación intencional en comunidades. En L. De León (Ed.), *Socialización, Lenguajes y culturas infantiles* (pp. 95-135). México: CIESAS
- Rommetveit, R. (1979). On the architecture of intersubjectivity. En R. Rommetveit & R. M. Blakar (Eds.), *Studies of language, thought and verbal communication* (pp. 93-108). Londres: Academic.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition* (pp. 183-204). Cambridge: CUP.
- Ruiz Bikandi, U., y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. *Revista Psicodidáctica*, 14(2), 211-228.

- Ruiz-Olabuénaga, J. M. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, M. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: EDEBÉ.
- Sánchez, M., García-Pérez, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graò.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Serrano, C. (2009). *Guía didáctica para el profesor. Lenguaje y Comunicación 2º Educación Media*. Madrid: Santillana. Recuperado de: <http://www.wobook.com/WBOB2Vi3To0u/Collection-1/guia-didactica-para-el-profesor-2-medio.html>
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos* (pp. 9-94). Madrid: Paidós.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza. Fundamentos de una nueva reforma. *Profesorado: Revista del curriculum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Silva, F. (2008). *El movimiento estudiantil en Chile, o la marcha de los pingüinos*. Recuperado de: <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-348.html>
- Silva, H. (1999). Marco Legal Ley de Donaciones con Fines Educativos. En J. Swope y S. Teixidó (Ed), *Inversión privada en la educación pública*. CIDE. Recuperado de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/8688.pdf>
- Smilgiené, S. (2015). *Teacher beliefs about teaching reading in a secondary school in Lithuania*. Recuperado de: <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/8824>
- Smith, F. (1971). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- Solé, I. (1993). Síntesis de la discusión de las ponencias sobre Psicología y Didáctica de la lengua. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 231-236.
- Solé, I. (1997). La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. *Infancia y Aprendizaje*, 77, 77-96.



- Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graò
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*. (EOI), 59, 43-61.
- Solé, I., y Minguela, M. (2013). Aportaciones de la psicología a la comprensión de los procesos de lectura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 51-59.
- Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stevens, D. D., & Palincsar, A. S. (1992). Urban teachers' beliefs and knowledge about literacy teaching and learning: An examination from mechanistic and contextualistic perspectives. *Ponencia presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348452.pdf>
- Stone, C. A. (1988). The metaphor of scaffolding: its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Street, B. (1993). The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81-97.
- Tagle, T., Díaz, C., Alarcón, P., Quintana, M., y Ramos, L. (2014). Creencias de estudiantes de pedagogía sobre la enseñanza del inglés. *Folios*, 39, 77-87.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Revista Electrónica de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-10.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tercanlioglu, L. (2001). Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading, *TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(3), A-2, Recuperado de <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej19/a2.htm>
- Thompson, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). New York: McMillan.
- Tidwell, D., y Stele, J. (1992). I Teach what I Know: An Examination of Teachers' Beliefs about Whole Language. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Reading Conference*. San Antonio.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: Implications for classroom practice. En L.M. Moll (Ed.), *Vygotsky and*

- Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology* (pp. 155-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Trevarthen, C. (1988). Universal cooperative motives: How infants begin to know language and skills of culture. In G. Jahoda & I. M. Lewis (Eds.), *Acquiring culture: Ethnographic perspectives on cognitive development* (pp. 37-90). London: Croom Helm.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000100018](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018)
- Vidal, M., y Zavala, M. (2009). *Lenguaje y Comunicación 2º Educación Media* Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/130854880/Lenguaje-y-Comunicacion-II-Medio-pdf>
- Vidal-Abarca, E., y Martínez, G. (1998). ¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? Las inferencias son las respuestas. *Textos 16*, 1-9.
- Villar, F. (2003). *Proyecto docente. Psicología evolutiva y Psicología de la educación*. Consultado en <http://www.ub.edu/dpsed/fvillar/principal/proyecto.html>
- Viñao, A. (1999). *Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales*. México: Educación, voces y suelos. IAP.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [original de 1931]
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [original de 1931]
- Vygotsky, L. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade [original de 1934]
- Vygotsky, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 105-116. [original de 1934]
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado*. Barcelona: Paidós.
- Werlich, E. (1975). *Typologie der Texte*, Munich: Fink.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.

- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Wertsch, J. y Stone, C. (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole y J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-192). Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1998). Context, community and authentic language. *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Williams, M., & Burden, R. (1999). Students' developing conceptions of themselves as language learners, *The Modern Language Journal*, 83(2), 193-201.
- Winne, P., & Marx, R. (1977). Reconceptualising research on teaching. *Journal of Educational Psychology*, 69, 668-678.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray, D., y Lewis, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.
- Zavala, V., Niño, M., y Ames, P. (2004). *Introducción. Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zichenko, V. (1995). Cultural historical psychology and the psychological theory of activity: retrospect and prospect. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 37-74). Cambridge: Cambridge University Press.