



# En las salas de primaria ¿Cómo se lee para aprender?

## In Elementary room, how do you read to learn?

BUSTOS-IBARRA, Andrea V. 1; MONTENEGRO, Cintia S. 2; JARPA-AZAGRA, Marcela V. 3; CALFUAL-CATALÁN, Karol P. 4 y TAPIA-IBACACHE, Alejandra 5

Recibido: 15/08/2019 • Aprobado: 21/11/2019 • Publicado 25/11/2019

### Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

Estudio cualitativo de intercambios orales en episodios de interpretación de 49 lecturas conjuntas en aulas chilenas de 3º, 5º y 7º de primaria utilizando el sistema de análisis de contenido público de la práctica docente de Sánchez, et al (2008). Los resultados arrojan extracción indiferenciada de ideas sin jerarquización por parte de los docentes y baja responsabilidad de los estudiantes para elaborar la comprensión. Se discuten los procesos cognitivos y la noción de lector puestos en práctica.

**Palabras clave:** Comprensión de textos; formación de lectores; interacción profesor-alumno

#### ABSTRACT:

Qualitative study of oral exchanges in interpretation episodes of 49 joint readings in third-, fifth-, and seventh-grade Chilean classes, using the public content analysis system of the teaching practice by Sánchez, et al. (2008). The results show undifferentiated extraction of non-hierarchical ideas by teachers and low responsibility of the students in the elaboration of comprehension. The cognitive processes and the notion of being a reader are put into practice and discussed.

**Keywords:** Reading comprehension; reader training; teacher-student interaction

## 1. Introducción

La forma cómo los profesores de Educación Primaria abordan es un ámbito que merece mayor atención y estudio dado el impacto que esta instancia tiene en la formación de lectores. En Chile el acceso a la lectura está siendo trabajado y socializado con planes de política pública tales como: Plan de Fomento Lector "Lee Chile Lee"; Bibliotecas Digitales, Programa Leo Primero, entre otros. Sin embargo, también es relevante poner atención a las prácticas docentes al interior de la sala de clases, pues son un espacio clave y que presenta grandes desafíos al momento de innovar (Hopkins y Reynolds, 2001; Howe y Abedin, 2013; Hallinger y Heck, 2011)

En consecuencia, es clave propiciar instancias de investigación que analicen el desempeño del profesor en sus prácticas de aula y así dimensionar qué patrones de acción sostenidos en el tiempo utilizan para potenciar los procesos de comprensión lectora en los estudiantes (Mercer, 2008). El estudio de este carácter temporal nos habilita para caracterizar las interacciones que ponen en juego cuando se lee en la sala de clases y así plantear propuestas de mejora factibles y relevantes enfocadas a la formación de lectores (Elmore, 2010).

Respecto de las interacciones de aula, diversas investigaciones señalan que la mayoría de los intercambios que se realizan durante la lectura no son desafiantes y que los estudiantes solo alcanzan bajos niveles de comprensión. Preiss (2009) caracteriza la interacción profesor-alumno a partir de las preguntas que se realizan en clases de Lenguaje en un aula de Educación Primaria. Los resultados arrojaron que los tipos de preguntas, con foco en el control como seguimiento de la tarea y en informar como cotejo de comprensión, son significativamente superiores a las demandas de implementación y elaboración o negociación de significados. Respecto de los intercambios pedagógicos los profesores utilizan las respuestas de los estudiantes para evaluar y confirmar, utilizando escasamente la reformulación. En la misma línea Medina et, al. (2015) evidencian una baja presencia de actividades desafiantes en 2º básico, pues el 66,5% de los docentes no promueve interacciones orales extendidas que desafíen a los estudiantes hacia una mayor elaboración cognitiva.

Por su parte, Iturra (2013) investigó el contenido público de las interacciones para identificar el tipo de contenido elaborado durante las lecturas colectivas realizadas en clases de lenguaje de 5º, 6º, 7º y 8º de Educación Primaria. El 58% de los intercambios se enfocaron en selección de información literal, con ideas secundarias un, 37% y con un escaso 9% las ideas principales. Sin embargo, una limitante de este estudio es que no distingue quién elaboró las ideas.

El presente trabajo pretende complementar estos hallazgos mediante la caracterización de la lectura conjunta a través del análisis del contenido público de las interacciones entre profesor y alumnos al leer para aprender en la sala de clases. Así se profundizará en lo estudiado por Iturra (2013) al estudiar la práctica del docente de forma ecológica en una unidad de aprendizaje completa, cuando la actividad es leer de manera conjunta. El objetivo es identificar "qué" ideas del texto releva como importantes y "quién" es el verdadero responsable de la elaboración de estas ideas (Sánchez et al, 2008). Por tanto, las preguntas que guían el presente estudio son las siguientes: ¿qué tipo de ideas se elaboran para la construcción conjunta de significados del texto? y ¿quién o quiénes realizan la elaboración de ideas?

Estas preguntas dan origen a dos dimensiones del análisis: la primera de ellas, denominada Calidad de las ideas permite analizar qué ideas aborda el docente con sus estudiantes con el fin de que comprendan la temática tratada. La segunda dimensión, Participación, tiene dos componentes, por una parte, explora el patrón de distribución de la responsabilidad que permite responder a "quién" elabora las ideas centrales -el aprendiz, el experto o ambos- y, por otra, tipifica la interacción realizada durante los intercambios orales al interpretar conjuntamente texto leído.

## 2. Metodología

Este estudio se enmarca desde un paradigma cualitativo y es de tipo analítico-descriptivo de casos múltiples.

Para la definición de medidas se trabajaron dos dimensiones: calidad de las ideas y participación. Para la primera, se utilizó el sistema de análisis de contenido de ideas textuales a la luz de modelos conexionistas de la comprensión de textos (van den Broek, Risden, Fletcher & Thurlow, 1996; Kintsch, 1998; Meyer, Brand y Bluth, 1980). Para la dimensión Participación se analizaron los turnos de habla durante todo el episodio de interpretación de la lectura a partir del modelo Sánchez et al, (2008) lo que permitió categorizar quién elaboró las ideas durante la interpretación textual, si el profesor o los alumnos.

El diseño requirió profesores dispuestos a ser filmados en el desarrollo de una unidad básica de programación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Unidad Didáctica o UD) y que ejercieran docencia en tres diferentes cursos y asignaturas del sistema escolar: 3º, 5º y 7º en Lenguaje, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales con diferente nivel de experticia: (i) Novel (hasta 5 años de experiencia), (ii) Competente y (iii) Destacado, según la evaluación docente (AVDI, MINEDUC, 2014) y con docencia en establecimientos con fondos públicos. El total de casos observados fue de 9 profesores (ver tabla 1).

**Tabla 1**  
Característica de profesores participantes  
Género: M (mujer); H (Hombre).

Nivel	Asignatura en que se filmó la Unidad de Aprendizaje

	<b>Lenguaje</b>	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>
3º básico	1 (M)	1 (M)	1 (M)
5º básico	1(M)	1 (H)	1 (M)
7º básico	1(M)	1 (H)	1 (M)

Fuente: Elaboración propia

## 2.1. Procedimiento y dimensiones de análisis

Fueron registradas todas las clases incluidas en la programación de las 9 UD's desarrolladas. La filmación fue analizada con el fin de identificar las lecturas conjuntas (LC) desarrolladas por los docentes con interpretación compartida a través de intercambios orales. El resultado del análisis de todas las horas de filmación dio un total de 49 lecturas distribuidas en la Tabla 2.

**Tabla 2**  
Cantidad de lecturas distribuidas por curso y asignatura.

<b>Nivel</b>	<b>Número de lecturas colectivas en cada asignatura</b>			
	<b>Lenguaje</b>	<b>Ciencias Naturales</b>	<b>Historia, Geografía y Cs. Sociales</b>	<b>Total (49)</b>
3º básico	10	3	4	17
5º básico	3	9	3	15
7º básico	6	6	5	17

Fuente: Elaboración propia

Se trabajó con dos capas del corpus: uno de contenido textual y uno del intercambio oral público. Para la extracción del contenido textual cada enunciado utilizado en las 49 LC fue proposicionalizado (De Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo & Alonso-Quecuty, 1990) y analizado según las macroproposiciones (ideas centrales) y microproposiciones (ideas secundarias y de detalle) presentes. Además, se clasificó su macroestructura siguiendo las categorías de esquema textual de Meyer, Brandt & Bluth (1980): antecedente- consecuente; causa - efecto; comparación; descriptiva; problema - solución; enumeración y secuencial.

Para el análisis del intercambio oral público cada LC fue segmentada en ciclos comunicativos, unidades reconocidas para el análisis de la práctica (IRE-IRFs) (Sinclair & Coulthard, 1975; Wells, 1999; Mehan, 1979). Se entenderán estos ciclos como evidencia de procesos compartidos en el cual el profesor o el estudiante realiza una demanda que espera ser cumplida, que rompe el equilibrio de la conversación e impulsa a encontrar un nuevo equilibrio mediante interacciones sucesivas (Sánchez, et. al., 2010).

Para la dimensión Calidad de ideas, se incluyeron dos criterios: 1) índice de proporción de ideas textuales elaboradas (PITE) y 2) Identificación de los procesos cognitivos compartidos (PCC).

Respecto del índice PITE, se definió el número de ideas efectivamente elaboradas a partir del estudio de los intercambios durante el episodio de interpretación, puntuando cada ciclo discursivo (IRE o IRF) según si se relacionaba con ideas textuales y si estas eran centrales o secundarias. De ello, se obtuvo un índice porcentual (ideas textuales elaboradas x100/ Total ideas textuales). El índice PITE fue calificado en tres niveles: bajo (0 a 49%); medio (50 a 69%) y alto (70 a 100%). La repetición de ideas fue puntuada solo una vez.

Para la identificación de PCC se hizo uso de la clasificación de ideas elaboradas en centrales y secundarias, lo que permitió relacionarlas con procesos cognitivos de modelos de comprensión de textos para luego asociarlos a patrones. Así pues, se identificaron: Extracción Indiferenciada (patrón 1); Selección (patrón 2) y Jerarquización (patrón 3). Para este patrón se puntuaron las relaciones de cohesión explicitadas que dieran cuenta de la organización global de la lectura (Meyer et al, 1980). El patrón 0 se consigna a pesar de no representar procesos por ser un perfil de lectura que no utiliza ideas centrales ni secundarias, sin embargo, está asociado al momento de interpretación post lectura conjunta y que se ha categorizado como Hablar a partir del texto (Tabla 3).

**Tabla 3**  
Patrones de Procesos Cognitivos Compartidos (PCC) durante el episodio de interpretación.

Patrón	Sin extracción de ideas centrales o secundarias	Extracción de ideas centrales o secundarias	Extracción de ideas centrales sobre secundarias	Uso de marcadores de organización global
	Hablar a partir del texto	Extracción indiferenciada	Selección	Jerarquización de ideas.
0				
1				
2				
3				

Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión Participación se aplicó la escala de Sánchez et. al., (2008) en la que se identifican las intervenciones de profesores y alumnos relacionadas con ayudas que intervienen más o menos directamente en la elaboración de una idea central. Para calcular el nivel de participación, se consideraron las ayudas de Respuesta (Internas Invasivas y No Invasivas) y en las de Feedback 1.

La escala se clasifica en 5 categorías que reflejan el nivel de autonomía del estudiante en la elaboración de las ideas trabajadas en cada lectura colectiva. Para efecto de este estudio, las categorías se aplicaron a las ideas centrales exclusivamente.

Las 5 categorías corresponden a: (i) Control de la Elaboración por el profesor (P), (ii) Intervención del profesor en la elaboración (Pa), (iii) Colaboración directiva en la elaboración (ap), (iv) Co-elaboración genuina (Ap) y (v) Apropiación de la elaboración (A). A continuación, la Tabla 4 presenta el análisis de cada idea elaborada.

**Tabla 4**  
Dimensión participación. Escala de ayudas en función de la autonomía que propician en la elaboración de ideas. Fuente: Adaptado de Sánchez, et al. 2010.

P Control de la elaboración por el profesor	Pa Intervención del profesor en la elaboración	Ap Co-elaboración directiva en la elaboración	Ap Colaboración genuina en la elaboración	A Apropiación de la elaboración por el aprendiz
Monólogo del profesor.  + Autonomía	Ofrece más de una ayuda invasiva	Ofrece sólo una ayuda invasiva	Ofrece solo ayudas no invasivas	Construcción de ideas sin ayuda del profesor  -

			Autonomía
<p>P: ¿Cómo era la vida en Grecia?</p> <p>P: muy claro, compleja y altamente segregada, ¿verdad?</p> <p>A: síii</p>	<p>P: ¿Cómo era la vida en Grecia?</p> <p>A: Agradable</p> <p>P: De acuerdo, agradable ...</p> <p>P: <u>solo agradable o ¿también compleja?</u> (Ayuda invasiva: dar opciones)</p> <p>A: agradable y compleja.</p> <p>P: agradable, compleja</p> <p>P: y además podemos decir que <u>altamente segregada...</u> (Ayuda invasiva: de completar)</p> <p>A: da!</p>	<p>P: ¿Cómo era la vida en Grecia?</p> <p>A: Agradable</p> <p>P: De acuerdo, agradable ... y ¿se podría pensar entonces que era <u>completamente apacible?</u> (Ayuda no invasiva: invitar a reconsiderar).</p>	<p>P: ¿Cómo era la vida en Grecia?</p> <p>A: agradable pero difícil y segregada</p>

P: profesor/a; A: alumno/a.

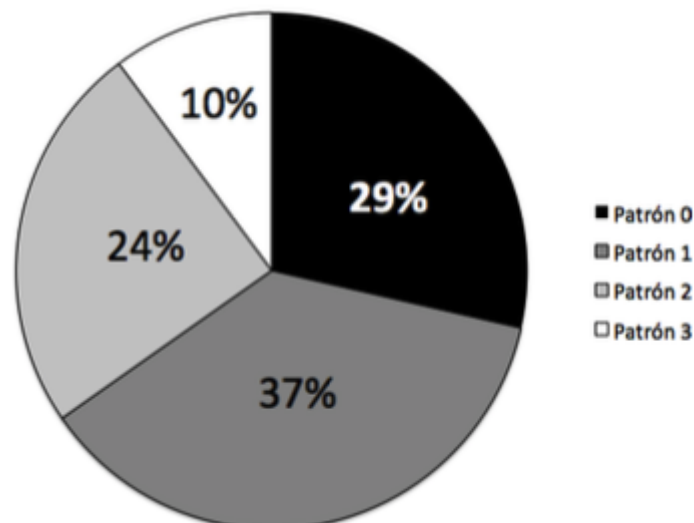
Para el análisis de concordancia de los datos se aplicó el índice de Kappa, obteniéndose 0.84 para la identificación de ciclos; 0,83 para las ayudas y 0.94 para la identificación de ideas centrales, secundarias e identificación de estructura. Debido al tamaño de los datos, los resultados fueron analizados con estadísticos de frecuencia. A continuación, se presentan los resultados según dimensiones.

### 3. Resultados

Respecto de la Dimensión Calidad de Ideas, estos resultados solo son comprensibles al integrar el índice PITE al PPC, es decir, al interior de los patrones de procesos compartidos se debe observar qué proporción de ideas centrales son elaboradas. De otro modo, puede ser engañoso el asumir un patrón máximo de selección de ideas jerarquizadas cuando solo se ha extraído un bajo porcentaje de ellas. Esto último implicaría un bajo nivel de acceso al texto en su totalidad.

En el Gráfico 1 se observa que en el 29% de las lecturas en 3º, 5º y 7º Básico se da un Patrón 0, es decir, en la construcción de significado del texto los profesores no elaboran ideas centrales ni secundarias. En un 37%, los docentes realizan Patrón 1 (secundarias  $\geq$  centrales). En Patrón 2 (ideas centrales  $\geq$  secundarias) se ubican el 24% de las lecturas. Finalmente, en un porcentaje minoritario (10%) los profesores realizan Patrón 3.

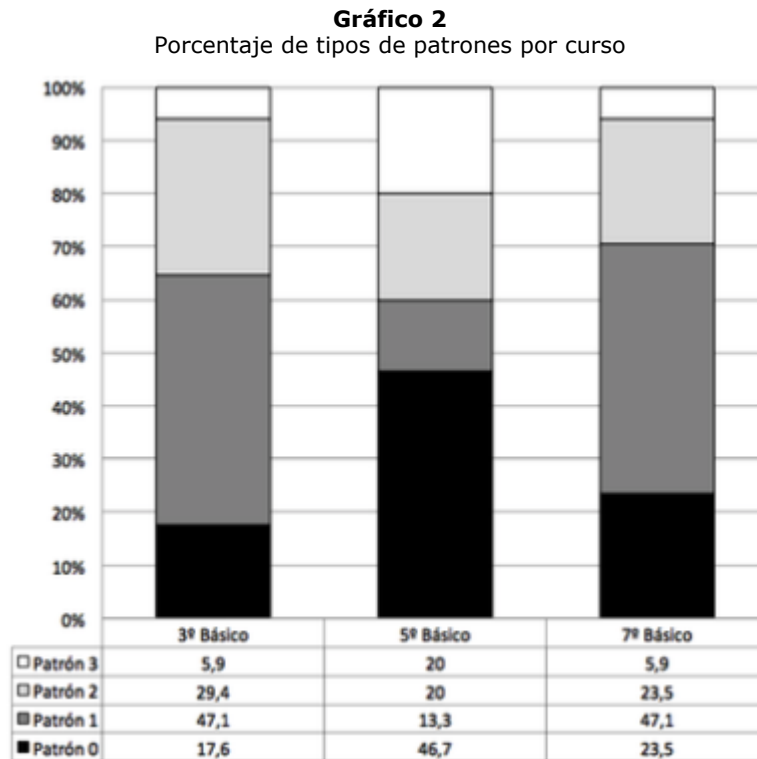
**Gráfico 1**  
Frecuencia de Patrones de Procesos Cognitivos Compartidos (PCC) por lectura



Fuente: elaboración propia

Desde este análisis se puede evidenciar que el Patrón 1 es el que prevalece, por lo que las ideas que se elaboran en la construcción conjunta del significado entre profesor y estudiantes son, en su mayoría, ideas de detalle o de ejemplificación o bien que no se relacionan directamente al texto base.

Respecto de la distribución de los patrones por curso, se observa una proporción similar de patrones entre ellos (gráfico 2).



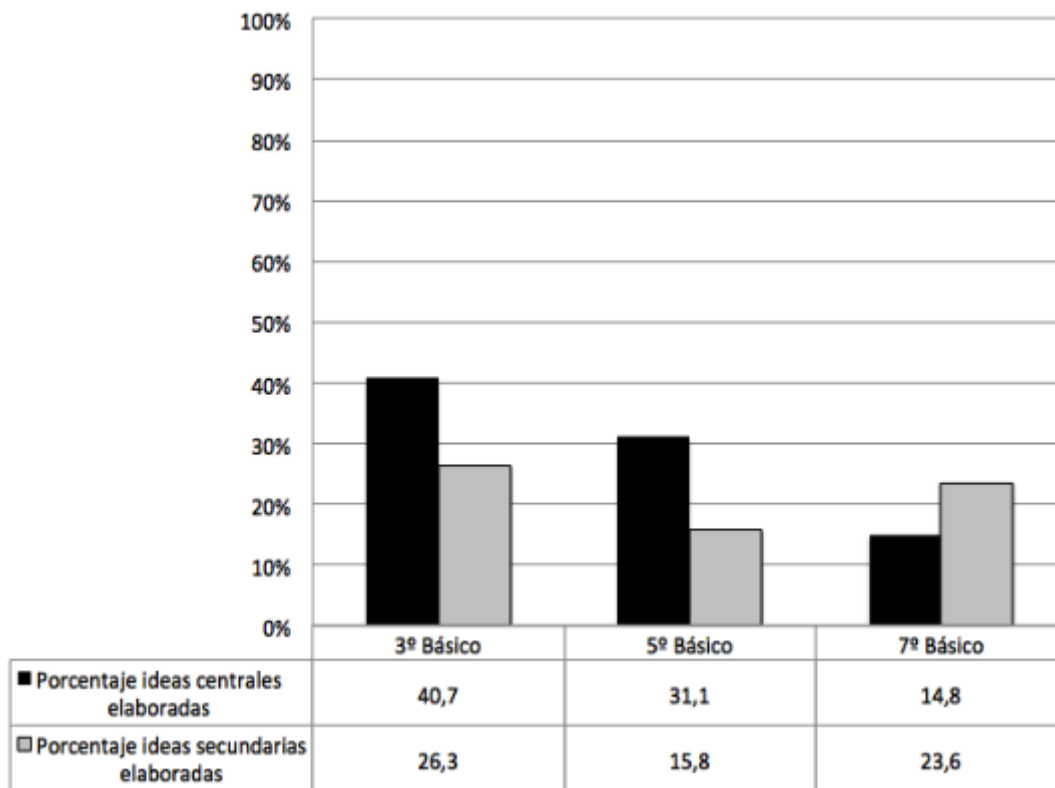
Fuente: elaboración propia

El análisis evidencia que por curso los Patrones 0 y 1 en los tres niveles, corresponden a más de un 60% del total de lecturas colectivas, es decir, los profesores extraen indiferenciadamente ideas o no elaboran ideas sobre el texto (patrón 0). Si bien, en 5º básico se evidencia un porcentaje de Patrón 3 mayor que en 3º y 7º Básico, la sumatoria de Patrón 3 y 2, que corresponde a lecturas en que se abordan ideas centrales, en los tres casos son similares (3º, 35.5%; 5º, 40% y 7º, 29.4%), (gráfico 2).

En relación al análisis de aquellas ideas textuales que efectivamente son abordadas por el docente, índice PITE, se puede señalar que de un total de 59 ideas centrales potenciales en las lecturas, en 3º Básico, se elaboran 24 ideas que corresponde a un 40,7%; en 5º Básico, de un total de 45 ideas centrales, se elaboran 14 ideas (31,1%) y en 7º Básico, de un total de 54 ideas centrales, se aborda un porcentaje de 14,8%, es decir, 8 ideas centrales.

Referido a ideas secundarias, los profesores de 3º Básico elaboran un 26,3 % de un total de 80 ideas potenciales; en 5º Básico abordan 15,8% de un total de 57 y en 7º Básico de 89 ideas centrales, los docentes elaboran con los estudiantes un 23,6%. En el siguiente gráfico (Gráfico 3), se resume lo señalado.

**Gráfico 3**  
Porcentaje de ideas centrales y secundarias elaboradas por curso

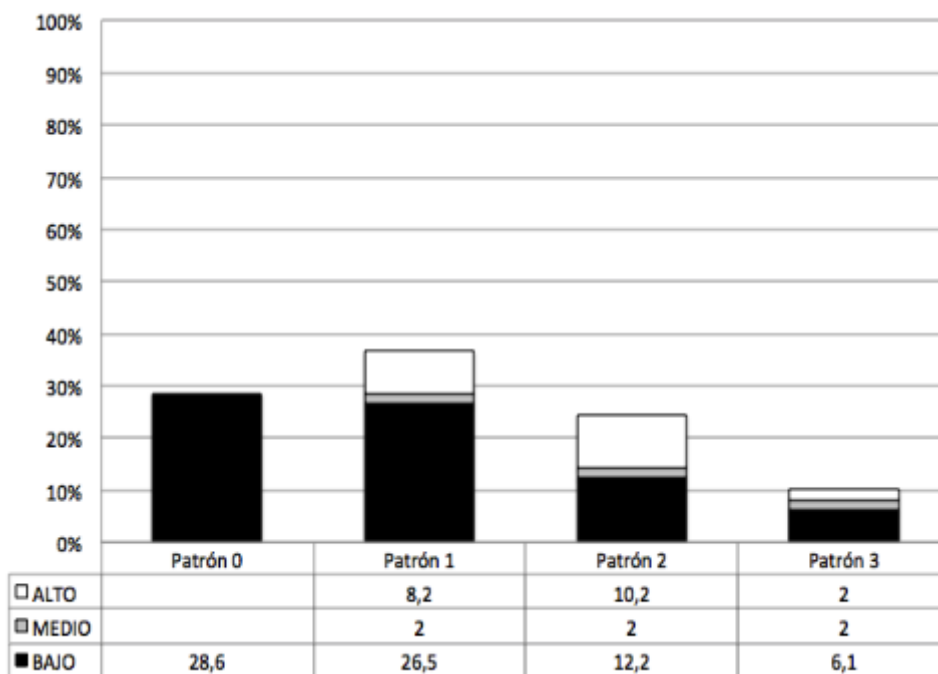


Fuente: elaboración propia

De lo anterior, se visualiza que existe una tendencia a elaborar más ideas centrales que secundarias en los primeros cursos escolares (3º y 5º Básico), disminuyendo su porcentaje a medida que avanzan de niveles.

Al relacionar los patrones con el índice PITE, se puede observar que, en Patrón 1 en su mayoría el índice es de nivel bajo (26.5% de 49 lecturas compartidas), es decir, los profesores abordan menos del 50% del total de ideas centrales potenciales. Lo anterior es predecible si consideramos que en este patrón prevalecen las ideas secundarias por sobre las centrales.

**Gráfico 4**  
Niveles de abordaje de ideas centrales por patrón



Fuente: Índice Porcentaje de ideas textuales elaboradas (PITE: alto, medio, bajo) por Patrón de Procesos cognitivos compartidos (PCC). Elaboración propia.

El análisis de los Patrones 2 (Selección. Ideas centrales  $\geq$  secundarias) y 3 (jerarquización de ideas) requieren mayor atención, pues son aquellos en que prevalece la elaboración de ideas centrales más que secundarias y que, de no realizar este análisis, podría suponer un resultado menos certero. Es así que, en el Patrón 2, el 10,2% del total de lecturas se encuentra en un nivel alto, es decir, que abordan una mayor cantidad de ideas centrales (70 a 100%); en un nivel medio un 2% y el nivel bajo representa un 12,2%. Este último resultado sugiere que en el Patrón 2, si bien se selecciona ideas, estas fueron poco representativas, lo que equivale a un tratamiento parcelado del texto total.

En cuanto al Patrón 3, el 6,1% de las lecturas se encuentran en un PITE de nivel bajo, pues si bien seleccionan y jerarquizan ideas centrales, la cantidad de ideas que se abordan en el texto se encuentran nuevamente bajo un 50%. El mismo porcentaje presenta el Patrón 3 de nivel medio y alto (2% del total de lecturas colectivas). Si se considera que ambas combinaciones pueden ser las más óptimas para comprender globalmente el texto la frecuencia en que se evidencia esta combinación representa el menor porcentaje.

Para el Patrón 0, no se realizará el análisis, puesto que esta categorización no aborda ideas centrales, sólo se ha expresado en el gráfico para completar el 100% del total de 49 lecturas colectivas.

### **3.1. Dimensión participación.**

Para efectos del análisis de participación (Dimensión Quién), se ha considerado enfocarse solo en las ideas centrales abordadas en las lecturas colectivas, puesto que ellas son primordiales para comprender la estructura organizacional del texto y visualizar el nivel de participación que tienen los estudiantes cuando estas se tratan.

En el gráfico 5, se observa que en 3º Básico la mayor cantidad de ideas centrales elaboradas en las lecturas las realiza el profesor con un 54.2% del total de ideas centrales abordadas. Con un 16.7%, se evidencia que existe una participación conjunta entre el profesor y el estudiante, en el cual el profesor tiene mayor participación (Pa) y, en el mismo porcentaje, las ayudas que ofrece el docente no son invasivas lo que permite al estudiante elaborar la idea central (ap). Se evidencia que la participación que favorece mayor autonomía en el estudiante (A), representa un porcentaje menor de 4.2%.

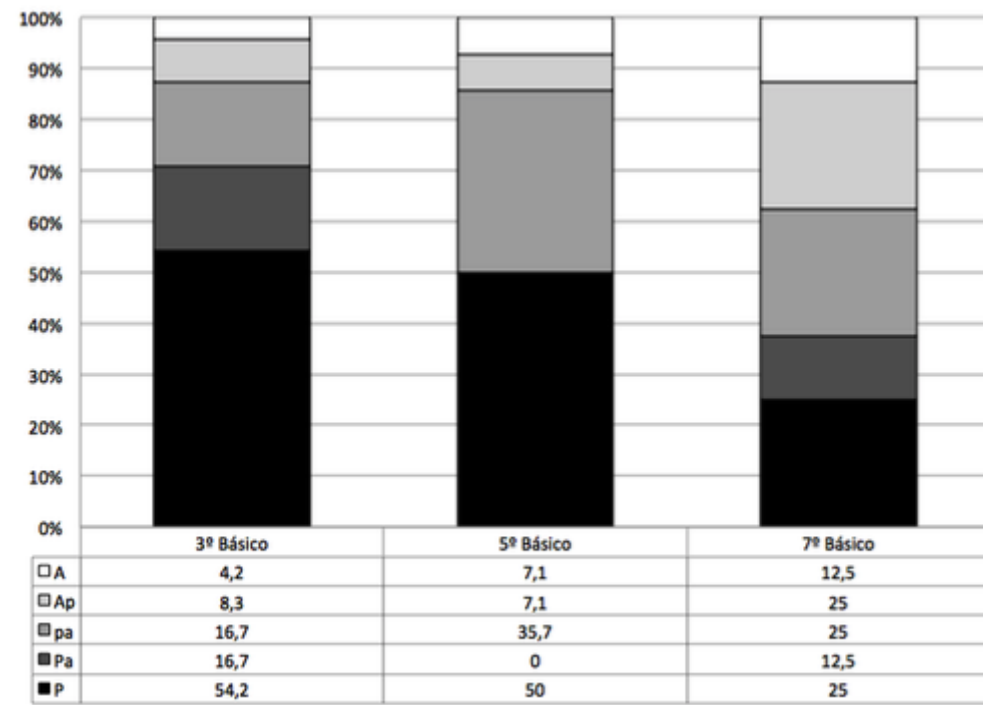
Similar distribución representa el nivel 5º Básico, en el cual el mayor porcentaje de elaboración de ideas centrales las realiza el profesor (P) con un 50%. Luego, con un porcentaje de 35.7% la elaboración es compartida. Sólo un 7.1% del total de ideas centrales es realizada por los estudiantes (A).

Finalmente, en 7º Básico, la distribución de la participación tiende a ser más homogénea entre el estudiante y el profesor. Es así que los porcentajes no difieren entre ellos (P= 25%; Pa=12,5%; pa= 25%; Ap= 25%; A= 12,5%), lo cual viendo los resultados presentes se puede destacar que la participación es compartida.

En los tres cursos, se debe hacer revisión del porcentaje total de ideas centrales que se tratan, por tanto, los resultados de participación deben ser analizados con detención.

**Gráfico 5**  
Porcentaje de niveles de participación por curso





Fuente: elaboración propia

## 4. Conclusiones

De acuerdo a los resultados, respecto de la dimensión Calidad de las ideas, se puede concluir que: 1) Los profesores en instancias de lectura colectiva, en su mayoría, extraen información del texto; 2) Esta información en un 60% de las lecturas es indiferenciada por tanto los patrones cognitivos compartidos no propician la selección ni la jerarquización. Esto último se aplica sin grandes diferencias entre cursos y 3) independiente de los patrones y procesos cognitivos que realizan, existe una baja frecuencia de ideas centrales elaboradas en todos los cursos.

De lo anterior, se puede inferir que los resultados de este estudio coinciden con lo señalado por Iturra (2013), pues la mayoría de los docentes tienden a seleccionar información literal, especialmente ideas secundarias, que en nuestro caso hemos denominado Patrón 1, es decir, "extracción indiferenciada". Este proceso cognitivo llevado a cabo tiene consecuencias importantes en la formación de lectores, ya que el nivel potencial de representación del significado textual, es retención de información momentánea, es decir, la lectura es una práctica de recuerdo simple, indistintamente si es central o secundaria.

La importancia de los procesos cognitivos subyacentes en las lecturas compartidas, permiten visualizar la noción que los docentes y estudiantes tienen de la comprensión. Se destaca que existen procesos cognitivos de selección y/o jerarquización de información en los tres cursos, no obstante, al analizar la proporción de cantidad de ideas centrales v/s las secundarias en cada una de ellas, se puede evidenciar que existe un bajo porcentaje de ideas abordadas en relación a ideas potenciales, es decir, los docentes realizan procesos cognitivos superiores de comprensión, pero la identificación de ideas centrales es menos de un 50% de las ideas potenciales, por lo cual la organización del texto, y jerarquización y acceso al aprendizaje del contenido leído es de nivel parcial.

Respecto de la dimensión Participación, se concluye que la tendencia indiferenciada de elaboración de ideas es, además, en su mayoría elaboradas por el profesor; por otro lado, si bien en 7º Básico la distribución de la responsabilidad de elaboración de significados es más compartida la escasa frecuencia de ideas centrales abordadas no permite dilucidar y caracterizar una práctica de comprensión de mejor calidad.

En relevante indicar la pertinencia de valorar los grados de participación de los estudiantes al mismo tiempo que se atiende a la totalidad de ideas centrales textuales. Desde esta aclaración, el rol del estudiante y profesor varía por nivel, pues en los primeros cursos escolares (3ª y 5ª Básico), el rol protagonista es el docente. Esta situación puede deberse a múltiples factores, uno de ellos es el nivel escolar en que se encuentran los estudiantes, los cuales pueden requerir más acompañamiento, por parte del docente, pues están en proceso de aprender de lo que se lee cuestión que se esperaría variara en medida que se avanza en la experiencia lectora. Estos

hallazgos relevan la necesidad de explorar las nociones que subyacen a la práctica docente respecto de qué se entiende por leer y cuáles pueden ser las prácticas docentes que forman a estos lectores. Las proyecciones de este estudio revelan la necesidad de caracterizar el nivel de conciencia del texto (macroestructura) por parte de los profesores y al mismo tiempo estudiar más ampliamente las prácticas de aula respecto de la participación que propician con miras a la transferencia progresiva de la capacidad de aprender de lo que se lee en la sala de clases.

---

## Referencias bibliográficas

- De Vega, M., Carreiras, M., Gutierrez-Calvo, M. y Alonso-Quecuty, M. L. (1990). *Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva*. España: Editorial Alianza.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: towards the Third Age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.  
DOI:<https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Howe, C. & Abedin, M. (2013), "Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research", *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356, DOI: 10.1080/0305764X.2013.786024
- Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medina, L., Valdivia A., Gaete R., & Galdames V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mercer, N. (2008). The sedes of time: Why Classroom Dialogue Needs a Temporal Analysis. *The Journal of the learning sciences*, 17, 33-59.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top- level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Ministerio de Educación. (2014). Asignación Variable por Desempeño Individual. Recuperado de <http://www.avdi.mineduc.cl/Home/avdi>
- Sánchez, E., García, J. R., Castellano, N., De Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20(1). 95 -118.
- Sánchez, E, García, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Sinclair, J. & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J., & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video –survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004>
- Van den Broek, P., Risdén, K.C., Fletcher, C.R. & Thurlow, R. (1996). A "landscape" view of reading: Fluctuating patterns of activation and the construction of a stable memory representation. En: B.K. Britton y A.C. Graesser (Eds.), *Models of understanding text* (pp. 165-187). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
-

1. Profesora de Educación Básica, M/ Computación Educativa, Universidad de Playa Ancha. Chile.
  2. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Email: [cintia.montenegro.v@gmail.com](mailto:cintia.montenegro.v@gmail.com)
  3. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Chile
  4. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Chile
  5. Profesora de Educación Básica, especialista en Lenguaje y Comunicación, Universidad del Norte. Chile.
- 

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 40 (Nº 41) Año 2019

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]