

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

*“Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile.  
Un estudio sobre la distancia entre las propuestas  
formuladas por el MINEDUC y lo que los  
profesores hacen en sus aulas”*

Autor: Carolina Iturra Herrera

Director Dr. Javier Rosales Pardo

Salamanca, 2010

**UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

*“Análisis de las prácticas lectoras en las aulas de Chile.  
Un estudio sobre la distancia entre las propuestas  
formuladas por el MINEDUC y lo que los  
profesores hacen en sus aulas”*

Director de Tesis  
Dr. Javier Rosales Pardo

Doctoranda  
Carolina Iturra Herrera

**Salamanca, 2010**



A Gabriel, Constanza y Sofía, por entender, apoyar y soportar.

A mi abuelo, por enseñarme a ser constante y perseverante.

A mi madre y hermano, por estar siempre presentes.

A Javier, porque a pesar de la distancia, orientó, guió y medió.

“Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (decodificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismo” (Paulo Freire, 1984).

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>9</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1. LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CHILE</b>	<b>14</b>
1.1. INTRODUCCIÓN	14
1.2 ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	15
1.3 LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA MIRADA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN: EL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA	16
1.4 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	19
1.5 ESTRUCTURA CURRICULAR: LOS ITINERARIOS FORMATIVOS	22
1.5.1 MARCO CURRICULAR: LA PRESCRIPCIÓN DEL APRENDIZAJE	23
1.5.2 MAPAS DE PROGRESO: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES	25
1.5.3 TEXTOS ESCOLARES: LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	26
1.5.4 PROGRAMAS DE ESTUDIO: LA OPERACIONALIZACIÓN DEL MARCO CURRICULAR	27
1.6 ORGANIZACIÓN CURRICULAR DEL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	27
1.6.1 MAPA DE PROGRESO DE APRENDIZAJE: EL MAPA DE LECTURA.	30
1.6.2 PROGRAMAS DE ESTUDIOS VIGENTES: OBJETIVOS, CONTENIDOS Y APRENDIZAJES ESPERADOS.	33
1.7 ORIENTACIONES METODOLÓGICAS EN EL SECTOR LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.	40
1.7.1 PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA: TIPOS DE UNIDADES PROPUESTAS	40
1.7.1.1 Primer ciclo (Primero a cuarto año básico)	42
1.7.1.2 Quinto año	42
1.7.1.3 Sexto año	43
1.7.2 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.	44
1.7.2.1 Primer ciclo básico (primero a cuarto básico)	44
1.7.2.2 Quinto y sexto básico	47
1.8 PROGRAMAS E INICIATIVAS: LA CAMPAÑA LEM	50
1.9 RECAPITULACIÓN	54
<b>CAPÍTULO 2. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA</b>	<b>55</b>
2.1 INTRODUCCIÓN	55
2.2 NOCIÓN DE ACTIVIDAD EN EL AULA.	57
2.2.2 ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA	61
2.2.3 ANÁLISIS DE ACTIVIDADES DE LECTURA Y LENGUAJE	68
2.2.4 SÍNTESIS	79
2.3 DISCURSO EN EL AULA	80
2.3.1 ANÁLISIS DEL DISCURSO EN EL AULA	84
2.3.2 EL DISCURSO EDUCACIONAL COMO MEDIADOR EN LAS TAREAS DE COMPRESIÓN DE TEXTOS	91



2.3.3 SÍNTESIS	98
<b>2.4 RECURSOS DIDÁCTICOS: ANÁLISIS DEL PAPEL DE LOS TEXTOS EN EL AULA</b>	<b>100</b>
<b>2.5 RECAPITULACIÓN</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO 3. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS</b>	<b>107</b>
<b>3.1.- INTRODUCCIÓN</b>	<b>107</b>
<b>3.2. LA TEORÍA DEL TEXTO</b>	<b>109</b>
3.2.1 ESTRUCTURA TEXTUAL	109
3.2.2 TIPOS DE TEXTOS	110
3.2.2.1.-Textos narrativos:	110
3.2.2.2.-Textos descriptivos:	111
3.2.2.3.- Textos Instructivos:	112
3.2.2.4.- Textos literarios:	113
3.2.2.5.- Textos expositivos:	114
<b>3.3 PROCESO DE COMPRENSIÓN</b>	<b>116</b>
3.3.1 PRINCIPIOS DEL PROCESO	116
3.3.2 COMPONENTES DEL PROCESO	117
3.3.2.1 Los conocimientos previos	117
3.3.2.2.- Los niveles de comprensión	117
3.3.2.2.2.- Modelo de la situación	123
3.3.2.3.- Las estrategias de autorregulación	123
<b>3.4.- LA INSTRUCCIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS</b>	<b>124</b>
3.4.1- INVESTIGACIÓN CON FOCO EN LA INSTRUCCIÓN EN COMPRENSIÓN	128
<b>3.5 PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN TAREAS DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS</b>	<b>133</b>
3.5.1 UNIDADES DE ANÁLISIS	135
3.5.2 DIMENSIONES DE ANÁLISIS	137
3.5.3 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS	142
3.5.3.1 Delimitación unidades análisis	142
3.5.3.1.1.- Descomposición interacción: Buscando segmentos globales	142
3.5.3.1.2.- Identificación de los ciclos: Determinando la unidad mínima de comunicación	143
3.5.3.2.- Análisis de la interacción	145
3.5.3.2.1.- Dimensión cómo	145
3.5.3.2.2.- Dimensión qué	148
3.5.3.2.3.- Dimensión quién	150
3.5.3.3 Fiabilidad	152
3.5.4.- RESULTADOS	153
3.5.4.1.- Unidades didácticas	153
3.5.4.2 Actividades típicas de lectura	153
3.5.4.3 Episodios	155
3.5.4.4 Papel de las ayudas	158
3.5.5 SÍNTESIS	159
<b>3. 6 RECAPITULACIÓN.</b>	<b>161</b>

## MARCO EMPÍRICO

<b><i>CAPÍTULO 4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</i></b>	<b>164</b>
<b>4.1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>164</b>
<b>4.2 OBJETIVOS</b>	<b>166</b>
<b>4.3 MUESTRA</b>	<b>166</b>
4.3.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN	166
4.3.2 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	166
4.3.2.1 Unidad “Los textos narrativos”.	166
4.3.2.3 Unidad “Poéticamente Hablando”	167
<b>4.4 RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y CORPUS DE DATOS</b>	<b>168</b>
<b>4.5. PROCEDIMIENTO</b>	<b>169</b>
<b>4.6 CRITERIOS DE EXCELENCIA</b>	<b>173</b>
<b><i>CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1. UNIDADES</i></b>	<b>177</b>
<b>5.1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>177</b>
<b>5.3 MUESTRA</b>	<b>178</b>
<b>5.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	<b>179</b>
5.4.1 DESCRIPCIÓN DE PASOS	179
5.4.2 MEDIDAS	183
5.4.2.1.- Identificación Actividades típicas:	183
5.4.2.2 Elaboración Mapas de ATAs	183
5.4.2.3 Contrastación Unidades con lineamientos MINEDUC	184
5.4.2.4 Mapas de episodios ATAs Complejas	185
5.4.2.5 Análisis papel libros de textos	186
<b>5.5 RESULTADOS</b>	<b>187</b>
5.5.1 SESIONES	187
5.5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS TIPOS DE ATAs IDENTIFICADAS	187
5.5.3 MAPAS DE ATAs	195
6.5.3.3.- Mapa de la Unidad “Poéticamente Hablando”	198
5.5.3.4.- Recapitulación Unidades	206
<b>5.5.4 CONTRASTACIÓN DE LA CONFIGURACIÓN DE CADA UNIDAD CON LAS PROPUESTAS METODOLÓGICAS PLANTEADAS POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILENO</b>	<b>209</b>
5.5.4.1 Estructuración de las Unidades.	209
5.5.4.2 Organización secuencial Unidades y Sesiones.	211
5.5.4.2.1- Fase de Inicio	211
5.5.4.2.2- Fase de desarrollo	215
5.5.4.2.3.- Fase de cierre	216
5.5.4.3- Recapitulación comparación lineamientos MINEDUC	217
<b>5.5.5 COMPARACIÓN ENTRE LAS UNIDADES ANALIZADAS</b>	<b>219</b>
5.5.5.1 Ubicación temporal y frecuencia.	219
5.5.5.2 Tiempo destinado a su realización	221
5.5.5.3 Recapitulación comparación Unidades	223



5.5.6 ANÁLISIS ATAS CENTRALES DE LAS SESIONES (FASE DESARROLLO)	224
5.5.6.1 Episodios que conforman la Actividad típica de Desarrollo de actividades	225
5.5.6.2 Episodios que conforman la ATA Revisión de producción de textos:	229
5.5.6.3 Episodios que conforman la ATA Explicaciones verbales:	231
5.5.6.4 Episodios que conforman la Actividad típica de Lectura Conjunta:	236
5.5.6.5 Recapitulación episodios	237
5.5.7 LIBRO DE TEXTOS	239
5.5.8 CONTRASTACIÓN ENTRE UNIDADES CHILENAS Y ESPAÑOLAS	240
5.5.8.1 Lineamientos metodológicos en la estructuración de las Unidades	240
5.5.8.2 Organización y planificación de la enseñanza	241
5.5.8.3 Papel del libro de textos	243
5.5.8.4 Recapitulación	243
<b>5.6 DISCUSIÓN</b>	<b>245</b>
<b>CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2 ACTIVIDADES TÍPICAS DE LECTURA CONJUNTA</b>	<b>253</b>
<b>6.1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>253</b>
<b>6.2 OBJETIVOS</b>	<b>253</b>
<b>6.3 MUESTRA</b>	<b>254</b>
<b>6.4 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	<b>255</b>
6.4.1 DESCRIPCIÓN DE PASOS	255
6.4.2 MEDIDAS	258
6.4.2.1 Identificación Episodios	258
6.4.2.2 Dimensión estructural: Mapas de ATAs, Estrategias y contextos de trabajo	258
6.4.2.2.1 Mapas de episodios Representación actividad conjunta	258
6.4.2.2.2. Estrategias y contextos de trabajo	258
6.4.2.3 Contrastación ATAs con lineamientos MINEDUC	259
6.4.2.4 Dimensión comunicativa: La estructuración discursiva de las ATAs	260
6.4.2.5 Contrastación ATAs de distintas muestras	262
<b>6.5 RESULTADOS</b>	<b>263</b>
6.5.1 DESCRIPCIÓN DE TIPOS DE EPISODIOS	263
6.5.1 DIMENSIÓN ESTRUCTURAL: MAPAS DE ATAs, ESTRATEGIAS Y CONTEXTOS DE TRABAJO	269
6.5.2.1 Mapas de ATAs	270
6.5.2.2. Estrategias y contextos de trabajo	273
6.5.2.2.1. Patrones globales	273
6.5.2.2.2 Pasos estratégicos	274
6.5.2.3 Reconponiendo las Unidades Didácticas.	280
6.5.3 CONTRASTACIÓN DE LAS CONFIGURACIONES DE LAS ATAs DE LECTURA CONJUNTA Y LAS ORIENTACIONES METODOLÓGICAS MINEDUC	282
6.5.3.1 Los momentos de la lectura.	282
6.5.3.2. Antes de la lectura, las diferencias inter-episodios.	285
6.5.3.3. Durante y después de la lectura, las configuraciones de episodios	288
6.5.3.4 Recapitulación	294
6.5.4 RECAPITULACIÓN ANÁLISIS ESTRUCTURAL	295
6.5.5 DIMENSIÓN COMUNICATIVA: LA ESTRUCTURACIÓN DISCURSIVA DE LAS ATAs	297





6.5.5.1	Número de ciclos identificados por ATA	297
6.5.5.2	Constitución y porcentajes de ciclos por tareas	298
6.5.5.3	Constitución y porcentajes de ciclos en las tareas de Interpretación.	299
6.5.5.5.	Comparación tipos de ciclos por episodios	300
6.5.5.5.1	Episodios de planificación	300
6.5.5.5.2	Episodios de Conocimientos Previos	300
6.5.5.5.3	Episodios de Lectura	302
6.5.5.5.4	Episodios de revisión vocabulario	303
6.5.5.5.6	Configuraciones de realización de tareas	305
6.5.5.5.7	Episodios Análisis de experiencias	306
6.5.5.6.	Recapitulación dimensión comunicativa	306
6.5.6	MIRADA GLOBAL DE LAS ACTIVIDADES TÍPICAS	307
6.5.7	RECAPITULACIÓN FINAL	309
6.5.8	CONTRASTACIÓN ENTRE LA MUESTRA CHILENA Y LA MUESTRA ESPAÑOLA	311
6.5.8.1	ATAs	311
6.5.8.2	Episodios	312
6.5.8.3	Ciclos	314
6.5.8.4	Recapitulación	314
<b>6.6</b>	<b>DISCUSIÓN</b>	<b>316</b>
 <b>CAPÍTULO 7. REFLEXIONES FINALES</b>		 <b>328</b>
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b>		 <b>334</b>
 <b>ANEXO 1: DOCUMENTOS MINEDUC</b>		 <b>350</b>
 <b>ANEXO 2. ACTIVIDADES TÍPICAS UNIDADES DIDÁCTICAS</b>		 <b>365</b>
 <b>ANEXO 3. ACTIVIDADES TÍPICAS DE LECTURA CONJUNTA</b>		 <b>431</b>

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 Dominios y criterios Marco para la Buena Enseñanza	17
Figura 2 Características de los textos de cada Nivel	30
Figura 3: Mapa de progreso de Aprendizaje de lectura	32
Figura 4 Resumen de los contenidos temáticos en los niveles de enseñanza básica	40
Figura 5 Modelo de capacitación estrategia LEM	51
Figura 6 Tabla 5.1 jerarquía de categorías de la acción	59
Figura 7: Unidades de análisis de primer y segundo orden: Análisis de la interactividad	66
Figura 8 Frecuencia de episodios en las 30 ATAs analizadas	74
Figura 9 Mapa de episodios, primera sesión SD Las plantas	75
Figura 10 Tipos de estructuras de participación global o ATAs	77
Figura 11 Aparición del Episodio de Activación de Conocimientos Previos	78
Figura 12 Tabla 3.2. Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento.	82
Figura 13 Possible activities in a Scaffolded Reading Experience.	95
Figura 14 Clasificación de las ayudas	97
Figura 15 Procesos implicados en la comprensión de textos	107
Figura 16 Esquema textual, Texto narrativo	111
Figura 17 Esquema textual “Mercurio/Hermes el de los pies alados”	112
Figura 18 Esquema textual “Viaje a Concepción”	113
Figura 19 Esquema de interacción entre el profesor, los alumnos y el texto.	124
Figura 20. Categories of Comprehension Instruction Identified by the NRP	128
Figura 21 Las tres dimensiones del análisis: ¿qué es lo relevante?	137
Figura 22 Qué, Cómo y Quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa	140
Figura 23 Procedimiento de análisis del discurso	141
Figura 24 Mapa de la unidad didáctica “los textos narrativos”	142
Figura 25 Porcentaje representado por cada una de las estructuras de participación (Monologal: M; IRE; IRF incompleto: IRFi e IRF)	146
Figura 26 Escala para calcular el nivel de participación del alumno.	150
Figura 27 Resumen de los patrones detectados de episodio de Activación de Conocimientos Previos	156
Figura 28: Contrastación del tipo de ayudas en los episodios de lectura e interpretación/evaluación de dos lecturas distintas.	158
Figura 29 Resumen fases del análisis	170
Figura 30 Esquema de procedimientos y criterios de excelencia	174
Figura 31 Diagrama de pasos del procedimiento de análisis de datos Estudio Unidades	178
Figura 32 Mapa de la Unidad Didáctica “La Localidad”	180
Figura 33 Mapa de ATAs primera sesión Unidad La comunicación construye historia	181
Figura 34 Diagrama de la composición en sesiones de las Unidades Didácticas analizadas	186
Figura 35 Mapa de ATAs Unidad Los Textos Narrativos	194
Figura 36 Mapa de ATAs Unidad La comunicación construye historia	195
Figura 37 Gráfico 1 Frecuencias ATAs Unidad “poéticamente hablando”	198
Figura 38 Mapa de ATAs Unidad Poéticamente hablando	199



Figura 39: Gráfico 2 Porcentajes promedio ATAs Unidad “Poéticamente hablando”	200
Figura 40 Tipos de ATAs identificadas en cada Unidad analizada	205
Figura 41 Gráfico 3 Comparación de porcentajes de tiempo destinado a cada tipo de ATA identificado en las unidades analizadas.	220
Figura 42 Gráfico 4 Constitución de las ATAs de desarrollo de actividades	223
Figura 43 Gráfico 5 constitución de las ATAs de producción de textos	227
Figura 44 Gráfico 6 Constitución de las ATAs de Explicaciones verbales	240
Figura 44 Cuadro 4.1. Mapa de ATAs según van sucediéndose en cada una de las sesiones de la UD: La localidad.	236
Figura 45: Diagrama del procedimiento de análisis. Estudio de Actividades típicas de lectura conjunta	253
Figura 46 Diagrama ATA de lectura Conjunta	254
Figura 47: Ejemplos de patrones de secuencias conversacionales	255
Figura 48 Mapa de Episodios constituyentes de las Actividades típicas de lectura conjunta	268
Figura 49 Mapa de episodios que conforman primera ATA de lectura	272
Figura 50 Mapa de episodios Ata 2 y 3 , lectura “El gato con botas”	274
Figura 51 Configuración de los patrones globales considerando la estructuración por Unidades	279
Figura 52 Resumen de las configuraciones identificadas y su correspondencia con los momentos de la lectura.	286
Figura 53 Articulación configuraciones realización de tareas	289
Figura 54. Gráfico 7 Número de ciclos detectados en cada una de las ATAs	295
Figura 55 Gráfico 8 Porcentajes de ciclos destinados por tareas	295
Figura 56 Gráfico 9 Porcentajes de ciclos destinados a cada tarea orientada a la interpretación/evaluación del texto	296
Figura 57 Gráfico 10 Resumen constitución de episodios conocimientos previos según tipos de ciclos	298
Figura 58 Gráfico 11 Resumen constitución de episodios de lectura según tipos de ciclos	299
Figura 59 Gráfico 12 Resumen constitución de episodios revisión vocabulario según tipos de ciclos	300
Figura 60 Gráfico 13 Resumen constitución de episodios interpretación/evaluación según tipos de ciclos	301
Figura 61 Gráfico 14 Resumen constitución de configuraciones de realización de tareas según tipos de ciclos	302
Figura 62 Gráfico 15 Resumen constitución de análisis de experiencias según tipos de ciclos	303

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Sectores de aprendizaje diferenciados según niveles de enseñanza	24
Tabla 2 Resumen de horas destinadas a los distintos sectores curriculares	25
Tabla 3 Organización de ejes del programa de estudios de primer y segundo básico	33
Tabla 4 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes esperados de lectura para primer y segundo básico	34



Tabla 5 Organización de ejes del programa de estudios de tercer y cuarto básico	35
Tabla 6 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes esperados de lectura para tercer y cuarto año básico	36
Tabla 7 Objetivos fundamentales y contenidos mínimos quinto básico	37
Tabla 8 Organización de ejes del programa de Sexto básico	39
Tabla 9 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes de lectura para Sexto básico	39
Tabla 10 resumen categorías de observación de Foorman y Schatschneider, 2003.	70
Tabla 11: Resumen de las dimensiones A y B del instrumento ICE	71
Tabla 12 Modelos de la enseñanza de la comprensión de textos	126
Tabla 13: Categorías de análisis de los estudios cualitativos	131
Tabla 14 Unidades de análisis ¿Cómo segmentar la interacción?	136
Tabla 15 Clasificación de ciclos	145
Tabla 16 Resumen de medidas del procedimiento de análisis	150
Tabla 17 Resumen del tipo de ATA con sus patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes.	153
Tabla 18 Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento.	153
Tabla 19: Frecuencia de los episodios en las 30 ATAs analizadas	154
Tabla 20 Patrones episodios de planificación	155
Tabla 21: Resumen de los resultados en los análisis de los Episodios de Interpretación/Evaluación del corpus completo	156
Tabla 22 Resumen de los resultados de los episodios de análisis de experiencias	157
Tabla 23: Resumen tipo de Unidades, sector curricular lenguaje y comunicación, MINEDUC.	177
Tabla 24 Resumen de los tipos de ATAs de conocimientos previos en cada una de las sesiones analizadas	210
Tabla 25 Resumen de las ATA con mayor porcentaje de tiempo destinado a su realización en cada una de las sesiones analizadas	213
Tabla 26 Resumen de la ubicación temporal y frecuencias de las ATAs por cada sesión y Unidad	218
Tabla 27 Resumen de la utilización del recurso libro de texto por unidad, sesión y Actividad típica	237
Tabla 28. Resumen orientaciones didácticas campaña LEM del MINEDUC	252
Tabla 29. Resumen de las frecuencias alcanzadas por cada uno de los tipos de episodios, presentes en las 6 ATAs de lectura conjunta analizadas.	269
Tabla 30 Tipificación de la estructura de cada ATA analizada	271
Tabla 31 Resumen de los episodios detectados en cada una de las ATAs analizadas	280
Tabla 32 Resumen orientaciones didácticas	280
Tabla 33 Resumen de los resultados alcanzados por cada ATA, en relación a los distintos momentos de la lectura.	282
Tabla 34 Configuraciones de realización de tareas en cada ATA identificadas	288
Tabla 35 Resumen de los objetivos perseguidos por las configuraciones de realización de tareas.	291
Tabla 36 Cuadro comparativo de las frecuencias de tipos de ATAs, de acuerdo a cada muestra	308
Tabla 37 Cuadro comparativo de los tipos de episodios y sus frecuencias, de acuerdo a cada muestra	309

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo chileno se encuentra implicado en una serie de cambios orientados por un lado, a fortalecer la actuación pedagógica de los profesores en ejercicio, con el propósito de aumentar los logros de aprendizaje de los estudiantes, y por el otro, a implementar una serie de medidas dirigidas a reformar el currículo chileno.

Estas acciones e iniciativas emergen tras 15 años de implementación y evaluación de la reforma iniciada en la década de los 90, que hasta ahora logrado ampliar la cobertura escolar en todos los niveles, mejorar condiciones básicas y materiales de apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existen dos metas (Raczynski y Muñoz, 2007) en las cuales la reforma chilena aún no ha obtenido los logros esperados a pesar de las distintas políticas generadas: aquellos vinculados con la calidad de la educación y la segmentación del sistema.

En relación a la calidad de la educación, los resultados de aprendizaje logrados por los estudiantes chilenos, al compararlos con mediciones internacionales (PISA y TIMSS), evidencian resultados por debajo de lo que podría esperarse (Cornejo, 2006). Algo similar sucede al contrastar los resultados en las mediciones nacionales (SIMCE), que indican un estancamiento en el progreso del rendimiento de los estudiantes (García-Huidobro, 2004).

Por otro lado, la segmentación del sistema obedece a la actual estructura educativa en la que conviven tres tipos de establecimientos educacionales (municipales, particulares-subvencionados y particulares). Esto ha permitido que la población más vulnerable socioeconómicamente sea albergada en instituciones educativas municipales, que cuentan con menores recursos por estudiante y que obtienen el menor puntaje en las mediciones nacionales, mientras que los establecimientos educacionales de carácter particular y particular subvencionado, poseen mayores recursos y logran puntajes más altos en dichas mediciones.

Frente a estos resultados las miradas se han focalizado, por una parte, en los profesores y su gestión pedagógica en las aulas, y por otra, en el diseño de una política curricular con foco en los aprendizajes.

Respecto de la política o reformar curricular, una de las actuales innovaciones en el sistema educativo chileno ha sido la construcción de mapas de progreso de aprendizaje. Estos mapas representan estándares de aprendizaje que permitirían regular el sistema educacional y establecer criterios comunes de calidad. Esta nueva mirada del currículo ha generado una revisión profunda de los ejes que articulan a cada sector de aprendizaje.



Además, este planteamiento demandará a los profesores una nueva mirada de lo que se espera lograr en el sector, así como, nuevas estrategias metodológicas y didácticas. En el caso particular del eje de lectura, implicará para los profesores comprender que la lectura es una competencia, resultado de un proceso complejo, en el que ellos cumplen un rol fundamental como mediadores de la actividad constructiva del estudiante.

No obstante, varios autores (Arellano, 2001; Bellei, 2003; Cornejo, 2006) sostienen que una de las características centrales del sistema educativo es la falta de innovación pedagógica en las aulas. Dicha problemática estaría enmarcada en la estructura propia del sistema, en la falta de acompañamiento efectivo al profesor para la toma de decisiones pedagógicas, y en la naturaleza pautada y conservadora de la relación entre profesores y estudiantes.

Desde esta perspectiva y considerando dichos nudos críticos, el Ministerio de Educación Chileno ha implementado y está por implementar una serie de políticas y acciones dirigidas al ámbito pedagógico.

Así por ejemplo, en el año 2003 entra en vigencia el Marco para la Buena enseñanza y la evaluación del desempeño docente. Ambas medidas, forman parte de políticas de desarrollo profesional docente. Junto a estas existen otras orientadas sobre todo al sistema municipal, que buscan fortalecer la planificación y diseño de experiencias de aprendizaje en las aulas, como la estrategia LEM que propone una forma de enfrentar, el diseño y planificación de las experiencias de aprendizaje, en torno a la lectura.

Estos procesos buscan relevar el conocimiento que el profesor tenga del currículo prescrito (Gimeno, 1995) que define lo que los aprendices deben lograr. Además, estos lineamientos proveen información respecto de ciertos aspectos metodológicos que deben guiar el proceso de planificación y articulación de la acción pedagógica en el aula, apoyando a los profesores en la actualización y operacionalización de conocimientos didácticos generales y didácticos específicos (Shulman, 1986), de acuerdo a las disciplinas enseñadas.

En suma, existen una serie de políticas y acciones orientadas a apoyar el desarrollo profesional docente, pero hay pocas evidencias de la efectividad de éstas. En primer lugar, porque han sido instaladas hace poco y por tanto aún no han logrado consolidarse y en segundo lugar, porque muchas de estas medidas deben estar en consonancia con el ajuste curricular que aún no ha comenzado a implementarse formalmente (MINEDUC, 2010).



Por otra parte, el informe de la OCDE (2004) plantea que es necesario generar líneas de investigación de los efectos reales de la implantación de estas políticas, con el fin de retroalimentar la toma de decisiones.

En este sentido, se propone (Cornejo, 2006) que estas investigaciones consideren la experiencia práctica de los profesores en ejercicio), quienes son los que finalmente operacionalizan en la praxis, los cambios y las innovaciones.

Considerando que uno de los propósitos de la investigación educativa es la necesidad de contar con descripciones que permitan exponer y clarificar la distancia existente entre los estados ideales y reales en las aulas (Sánchez, 2001), la presente investigación intenta describir las prácticas educativas en las aulas de tres profesoras chilenas, situadas en tres unidades didácticas distintas. Dichas prácticas serán contrastadas con algunas orientaciones metodológicas propuestas por el Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC) y con las prácticas educativas de una muestra española.

Para ello, se empleará el sistema de análisis de Sánchez et al (2009), quienes sugieren segmentar la interacción en unidades de análisis (unidades didácticas, sesiones, actividades típicas, episodios y ciclos) para describir las prácticas educativas en las aulas.

De esta manera, la muestra se constituye de nueve clases registradas en audio y video, en las que se abordan contenidos propios del sector curricular de lenguaje y comunicación.

Dada la cantidad de información y datos para analizar, se ha optado por segmentar el estudio empírico en dos partes. En la primera se analizará la práctica educativa en el aula desde una visión macro, mientras que en la segunda se profundizará en el estudio de las actividades típicas de lectura conjunta.

Para el logro de estos propósitos, se ha elaborado un marco teórico compuesto por tres capítulos claves.

En el primero de ellos, se revisarán algunas características formales del sistema educativo chileno actual, focalizando esta revisión a aquellos instrumentos o políticas curriculares que definen e inciden en la práctica educativa en las aulas. Del mismo modo, se entregará la visión actual del sector curricular de lenguaje y comunicación, enfatizando en los aspectos metodológicos y didácticos que definen, cómo debieran ser los procesos de enseñanza-aprendizaje en este subsector, particularmente, en el eje de lectura.

El segundo capítulo, concentrará los esfuerzos en entregar algunos de los lineamientos teóricos, metodológicos y resultados de la investigación acerca del análisis de la interacción profesor-alumno. Cada una de las propuestas presentadas en el capítulo



aborda, desde perspectivas distintas, el estudio de qué se hace y cómo trabajan, conjuntamente profesores y estudiantes, en torno a los contenidos escolares, por tanto, cada propuesta enfatiza de un modo distinto, sus análisis. En este sentido, el capítulo se estructura en función de tres grandes apartados, en el primero se presentarán algunas perspectivas que han focalizado sus análisis, a la forma en que se estructura y organizan las distintas actividades y tareas que se desarrollan en las aulas. El segundo apartado se centra en presentar algunas de las propuestas que han analizado el papel que juega el discurso educativo dentro de las aulas. Finalmente, en el tercer apartado se revisarán algunas perspectivas vinculadas al rol y la utilización de los medios didácticos, particularmente los textos escolares, como instrumentos de mediación.

Finalmente, el tercer capítulo recogerá los principios que guían el proceso de comprensión de textos, entendido este, como aquella competencia que debe lograr un estudiante durante su trayectoria escolar. En este sentido, situamos el trabajo en torno a la comprensión de textos como una experiencia conjunta entre profesor, alumnos y textos, donde el primero debe cumplir un papel de mediador y guía en el proceso de aprendizaje. Para ello, se organizó el capítulo en distintos apartados que recogen sintéticamente, la teoría del texto y las tipologías textuales, la descripción del proceso de comprensión, algunos modelos explícitos de la enseñanza de la comprensión de textos y algunos resultados de investigaciones centrados en esta línea. Finalmente, se cerrará este capítulo con la descripción de la propuesta de análisis elaborada por Sánchez et al., que será el modelo de análisis que se utilizará en la presente investigación.





## *MARCO TEÓRICO*





## CAPÍTULO 1. LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN CHILE

### *1.1. Introducción*

Tal como expresamos en el apartado introductorio, el sistema educativo chileno se encuentra experimentando una serie de cambios, algunos de carácter curricular que plantean una mirada distinta del proceso de aprendizaje, consonante con los cambios mundiales respecto a la formulación de competencias o estándares de aprendizaje. Otros de carácter pedagógico que se permean con los primeros, y que sitúan a los profesores desde una perspectiva de cambio, que implica la construcción de nuevas comprensiones acerca de lo que significa enseñar y aprender.

Para poder entender estos cambios, se hace necesario comenzar este recorrido describiendo sucintamente cómo es y se regula el sistema educacional chileno.

Una vez logrado este cometido, focalizaremos la revisión a resumir el Marco para la Buena Enseñanza, instrumento oficial que define lo que debe considerarse como un ideal de práctica docente. Dentro de sus dominios, se plantea que uno de estos requisitos se relaciona con la planificación de enseñanza. Para ello, el MINEDUC ha establecido ciertos lineamientos que describen aquellas directrices necesarias de contemplar, para lograr un adecuado proceso de diseño y planificación.

Revisado estos lineamientos, se describe la estructura curricular, enmarcada en varios instrumentos y políticas que son: El Marco Curricular, los Mapas de Progreso de Aprendizaje, los textos escolares y los programas de estudio.

Posteriormente, se abordará con más extensión, aquellos instrumentos curriculares que delimitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sector curricular de lenguaje y comunicación, deteniéndonos en los aspectos metodológicos y didácticos que inciden en la planificación y abordaje de la práctica educativa. Asimismo, se revisará la propuesta metodológica que plantea la Campaña LEM, estrategia ministerial orientada a trabajar la lectura en las aulas.



## ***1.2 Estructura del sistema educativo chileno***

En la actualidad, este sistema se encuentra regulado por la Ley N° 20370 denominada Ley General de Educación<sup>1</sup>, que provee la Institucionalidad del sistema y establece ciertos estándares mínimos de calidad para los niveles de enseñanza inicial, básico y medio.

Desde el punto de vista de la organización y gestión de la enseñanza, este sistema posee un carácter mixto<sup>2</sup> en el que conviven tres tipos de establecimientos educacionales: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Respecto a la Educación Municipal, esta depende desde el punto de vista administrativo y financiero de las Municipalidades, a través de los Departamentos Administrativos de Educación (DAEM) o de las Corporaciones Municipales. La diferencias entre una figura u otra, se relacionan con las políticas de contratación y administración del personal docente (MINEDUC, 2004). Este de tipo de Educación ha ido disminuyendo gradualmente con los años, representando en la actualidad un 48,4% (Riesco, 2007).

Por otro lado, la Educación Particular subvencionada opera con subvenciones del Estado, reguladas por la ley de Donaciones con fines educacionales (MINEDUC, 2004). Estos tipos de establecimientos se encuentran normados administrativamente por los sostenedores o dueños de los centros, y se rigen por el código del trabajo para la administración y contratación de personal. Estos sostenedores puede ser cualquier persona que cumpla con los requisitos normados por la Ley General de Educación. Este tipo de establecimientos educacionales se ha incrementado en el tiempo, alcanzando en la actualidad un 43,2% del total de establecimientos educacionales del país. (Riesco, 2007).

Finalmente, la Educación particular pagada se organiza por criterios propios y no se encuentra supeditada al control ministerial, sin embargo, se regulan por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación. En la actualidad, representa un 8,4% del total de establecimientos (Tapia, 2003).

Conjuntamente con estas disposiciones que norman y regulan la gestión de la enseñanza, el sistema educativo chileno cuenta con un organismo encargado de velar por el cumplimiento del Currículo Nacional Chileno. Es el Ministerio de Educación y Cultura,

---

<sup>1</sup> Promulgada el 17 de agosto de 2009.

<sup>2</sup> (formulado a partir de un conjunto de decretos<sup>2</sup> y la Constitución Política aprobada el 11 de septiembre de 1980) Ley N° 19.247, la legislación sobre financiamiento compartido del año 1993, además de la Legislación sobre Jornada Escolar Completa, JEC, Ley N° 14.494 y Ley N° 19.532, ambas promulgadas en el año 1997



estructura administrativa Estatal que se organiza de acuerdo a la Ley N° 18.956<sup>3</sup>, que establece las reparticiones y organismos que lo conforman y sus correspondientes facultades o atribuciones. Este ministerio, entre otras funciones, es el encargado de regular y delimitar el itinerario de aprendizaje de los estudiantes, además de establecer políticas, acciones e iniciativas que definen e inciden en la práctica educativa.

Para lograr estos cometidos, el Ministerio de Educación ha diseñado una gamma de instrumentos, algunos dirigidos a orientar explícitamente la práctica educativa, como el Marco para la Buena enseñanza y las orientaciones generales de planificación de la enseñanza. Otras se encuentran asociadas a las demandas específicas de los sectores curriculares.

### ***1.3 La práctica educativa desde la mirada del Ministerio de Educación: El Marco para la Buena Enseñanza***

El Marco para la Buena Enseñanza es un instrumento elaborado por el Ministerio de Educación Chileno a partir de la reflexión tripartita de sus equipos técnicos, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores. En esta reflexión se incorporaron además, criterios de desempeño profesional docente de experiencias nacionales e internacionales.

Este Marco comenzó a regir a partir del año 2003, conjuntamente con un sistema de evaluación del desempeño docente. Si bien este Marco guía la práctica educativa conceptualizada como “*todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que asume en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos*” (MINEDUC, 2003), el proceso de evaluación del desempeño docente sólo posee un carácter de obligatoriedad en los docentes que imparten clases en el sistema de educación municipal.

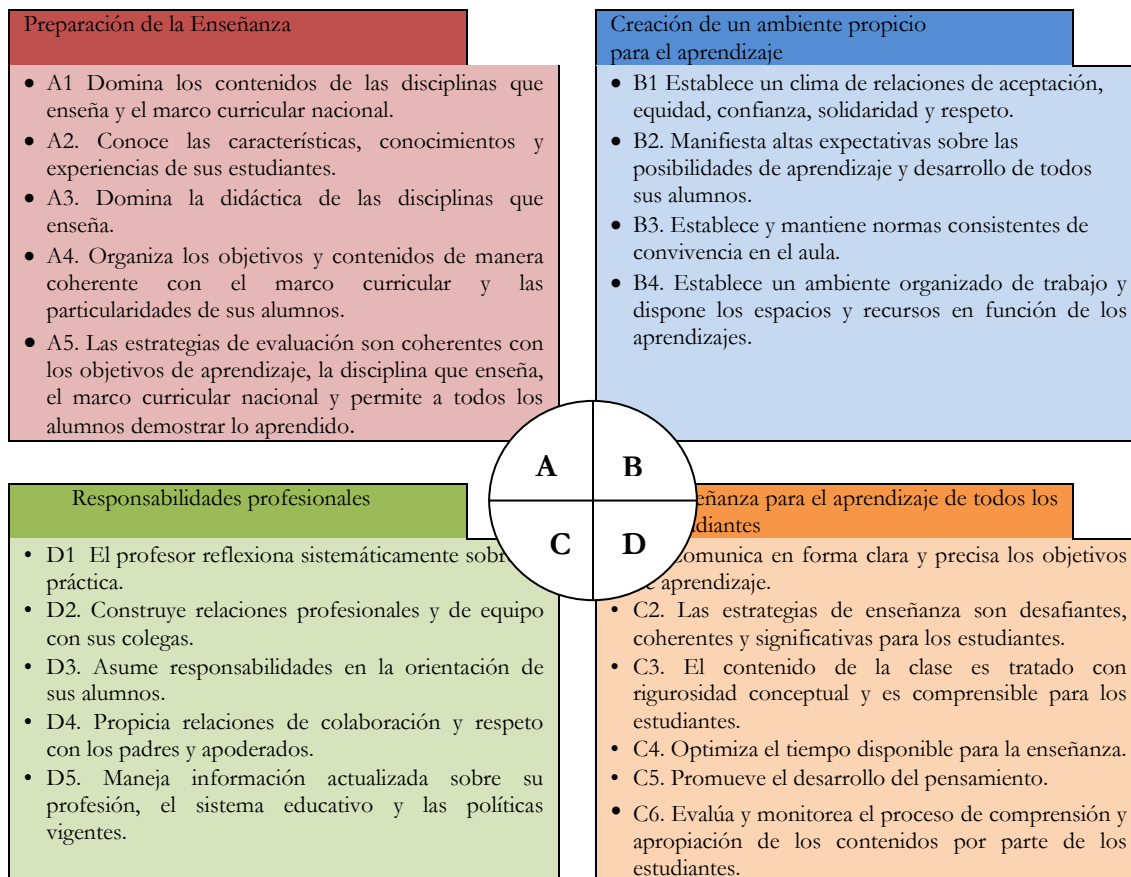
Este instrumento pretende ser un itinerario de la actuación de los profesores, guiando su reflexión pedagógica a partir de tres preguntas esenciales ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Para ello, este Marco se organiza en función de 4 dominios que agrupan 20 criterios de ejercicio profesional tal y como se presenta en la figura n°1.

---

<sup>3</sup> De fecha 8 de Marzo de 1990.



**Figura 1 Dominios y criterios Marco para la Buena Enseñanza**



“Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), MINEDUC, 2003; pág. 11”

Por tanto, cada uno de los dominios representa pautas y acciones que los profesores debieran realizar y que se vinculan directamente a la enseñanza entendida como parte del ciclo educativo.

En este sentido, el dominio *Preparación para la enseñanza* se entendería como una serie de principios y competencias pedagógicas dirigidas a planificar y organizar la enseñanza, implicando ello que un profesor debiera seleccionar, diseñar y organizar estrategias de enseñanza que otorguen sentido a los contenidos a aprender, de tal modo que el desempeño de este debiera demostrarse en sus planificaciones y en el impacto de estas en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Respecto al segundo dominio *Creación de un ambiente propicio de aprendizaje*, se espera que un profesor tenga la capacidad para contribuir a la construcción de un ambiente y clima favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que las variables



sociales, afectivas y materiales juegan un rol preponderante en el aprendizaje de los estudiantes. En este dominio se releva la importancia de lograr que las interacciones profesor-alumno y estudiantes-pares se desarrollen en contextos de confianza, aceptación, equidad y respeto, que permitan la creación de espacios de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, compartir y aprender.

En relación al tercer dominio *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes*, se plantea la necesidad de que los profesores sean capaces de lograr que sus estudiantes participen activamente en el proceso formativo, promoviendo el involucramiento de estos en su propio proceso. Para ello, los profesores deben por un parte, establecer un compromiso real con los logros de aprendizaje de sus estudiantes, generando oportunidades para todos y todas mediante la explicitación de los objetivos y procedimientos necesarios para aprender. Por otra parte, los profesores deben considerar los intereses y conocimientos previos de los aprendices. Asimismo, el profesor deberá adecuar constantemente su práctica a las necesidades de sus estudiantes, implicando ello la capacidad para reflexionar sobre su propia praxis.

Finalmente, el cuarto dominio *Responsabilidades profesionales*, alude a la capacidad profesional de los profesores, describiéndola como toda aquella acción directamente vinculada a lograr los resultados de aprendizaje esperados en sus estudiantes. En este sentido, el dominio recoge todas las dimensiones del trabajo docente que involucran el trabajo en el aula, la relación con su profesión, con sus pares, instituciones, comunidad y sistema educativo.

Por tanto y desde esta mirada, un profesor debiera cumplir con la totalidad de los criterios que definen su práctica, implicando ello el manejar y lograr un nivel de experticia en los conocimientos de base para la profesión docente (Shulman, 1986). No obstante y como lo mencionamos anteriormente, estas regulaciones sólo son obligatorias para los profesores de los centros educativos municipales.

Retomando lo planteado por el Marco para la Buena enseñanza y particularmente en el dominio referido a la preparación de la enseñanza, el MINEDUC cuenta en la actualidad con otras disposiciones que inciden en la manera en cómo los profesores diseñan y planifican su acción docente. Algunas de ellas se vinculan a la generación de espacios destinados a la planificación de la enseñanza, mientras que otros determinan aquellos aspectos metodológicos y didácticos que debieran ser incluidos como requerimientos asociados al conocimiento enseñado y a los lineamientos curriculares determinados por el Ministerio de Educación. Dichos aspectos específicos se encuentran planteados en los programas de estudios propios de cada subsector curricular, que serán detallados en el apartado correspondiente al sector curricular de lenguaje y comunicación.





No obstante y como se expresó, uno de las propuestas genéricas planteadas por el MINEDUC a partir del año 2007, es la creación de espacios conjuntos para diseñar y planificar la enseñanza.

#### **1.4 Planificación de la enseñanza**

A partir del año 2007 el Ministerio de Educación Chileno impulsa una iniciativa denominada Jornadas de planificación. Dichas jornadas deberían desarrollarse en los centros educativos municipales al inicio de cada semestre y al término del año escolar (MINEDUC, 2010), mientras que el resto de las instituciones educativas se regirían por sus propias orientaciones.

El propósito de estas jornadas, a juicio del MINEDUC, es generar un espacio de reflexión y discusión, al interior de los centros, en los que participen todas las entidades (profesores, directivos, equipos técnicos), en la organización del año escolar. Para ello, el Ministerio de Educación proporciona documentos e insumos, como por ejemplo, formatos de planificaciones de Unidades didácticas, indexadas en su página web.

Dentro de los documentos oficiales, se menciona que en el diseño de las unidades de aprendizaje, debería existir cierta organización y estructura que permitiera optimizar los tiempos. En este sentido, se insiste en la importancia que cada unidad cuente con una fase de inicio, desarrollo y término o cierre. Cada una de estas fases tiene un propósito distinto vinculado a los procesos que debieran activar los aprendices. Así la fase de inicio, busca activar conocimientos previos; la fase de desarrollo se orienta al tratamiento de los aprendizajes previstos en la unidad; y la fase de cierre a recapitular y consolidar lo aprendido, mediante la activación de procesos metacognitivos. Del mismo modo, cada una de las clases o sesiones debiere continuar esta estructura.

*“Formalmente, cada unidad se inicia con una descripción de los temas que aborda, las actividades propuesta para cada clase, los aprendizajes esperados en los distintos ejes (comunicación oral, lectura, manejo de la lengua, escritura) y sus respectivos indicadores de logro, y pautas de corrección para diversas actividades.”* (MINEDUC; 2009; pág. [http://www.MINEDUC.cl/index2.php?id\\_seccion=1778&id\\_portal=17&id\\_contenido=4529](http://www.MINEDUC.cl/index2.php?id_seccion=1778&id_portal=17&id_contenido=4529), visitada febrero de 2009)

Desde esta visión, el Ministerios de Educación (2009) define cada una de los momentos de la siguiente manera:

*“**Inicio:** es el momento de motivación y de contacto con los aprendizajes previos de alumnos y alumnas. Se presenta el tema de la clase, se estimula la formulación de preguntas de las y los estudiantes, se comparten experiencias y se entregan las consignas necesarias para el trabajo que*



se realizará. Generalmente, los alumnos y alumnas se introducen en la situación de aprendizaje a través de una actividad o situación problemática que los conduce a experimentar la necesidad real de adquirir un nuevo conocimiento. En esta etapa, además, deben explicitarse los aprendizajes esperados que articulan la experiencia pedagógica que se va a desarrollar.

**Desarrollo:** durante este momento, el profesor o la profesora despliega los nuevos contenidos a través de las estrategias que ha planificado previamente, concretadas en una secuencia de actividades significativas y pertinentes que intencionan los aprendizajes seleccionados. Para propiciar la participación activa de alumnos y alumnas durante este momento central, docentes, educadores y educadoras realizan una labor intensa que implica preguntar, relevar, registrar, comentar, compartir y reflexionar con alumnos y alumnas. Además, durante esta etapa es posible adoptar diversas modalidades de trabajo según los propósitos perseguidos con la labor que se desarrollará.

**Cierre:** es el momento de sistematización, revisión y explicitación de lo aprendido. En esta etapa debe favorecerse la reflexión metacognitiva orientada a que las y los estudiantes verbalicen la facilidad o dificultad percibida en la ejecución de la tarea. Las evidencias así obtenidas constituyen el punto de inicio de la próxima clase.” ([http://www.MINEDUC.cl/biblio/documento/200903101127540.Jornada%20Planificacion%202009%20\(2\).pdf](http://www.MINEDUC.cl/biblio/documento/200903101127540.Jornada%20Planificacion%202009%20(2).pdf), visitada marzo 2009)

Esta visión de la planificación del Ministerio de Educación se acercaría a los aspectos fundamentales de la propuesta de Giné y Parcerisa (2003), respecto a la planificación de la enseñanza. Estos autores conceptualizan la planificación como un proceso que debiera entregar información de la evolución y progresión de los aprendizajes que logran los alumnos y alumnas. En este sentido, acuñan el concepto de secuencia formativa como una metodología que permite organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje “planificar una secuencia es planificar cómo enseñaremos, la metodología de trabajo, las acciones que prevemos llevar a cabo y cómo lo realizaremos. Asimismo, cuando analizamos una secuencia realizada o que se está realizando lo que observamos en primer término es la metodología” (Giné y Parcerisa, 2003; pág.17).

De esta manera, esta propuesta articula dos funciones importantes. Por una parte, posibilita organizar los contenidos escolares en función de los objetivos, estrategias didácticas, materiales y recursos y por otra, permite analizar el logro de aprendizaje y la progresión del mismo.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza- aprendizaje se articula en tres grandes etapas o fases.

- Fase de diseño y planificación
- Fase Interactiva
- Fase de posterior revisión.



La primera fase de diseño y planificación tiene como propósito bosquejar una unidad, tema o lección, determinando de antemano los objetivos que se esperan lograr. Para ello, se deben analizar los tipos de aprendizajes esperados, las estrategias metodológicas, los recursos a utilizar (materiales, espacios) y el tiempo de duración de las actividades.

La segunda fase interactiva, se constituye como el momento medular de la acción pedagógica y sería en el transcurso de esta fase donde el enseñante incidiría directamente sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Esta fase se encuentra demarcada por tres momentos claves que son: fase de inicio, de desarrollo y de cierre. Cada uno de estos momentos abordaría un objetivo distintivo orientado al logro de aprendizajes. El primer momento denominado etapa inicial, apunta a la creación de un punto de partida, en el que se propician las condiciones necesarias para que profesores y alumnos puedan comenzar a revisar nuevos conocimientos. La segunda etapa designada como desarrollo, se iniciaría con la presentación de los nuevos contenidos, es decir, refiere a aquellas materias o contenidos que se desarrollarán durante la clase. Esta información nueva es organizada y entregada a los alumnos por el profesor, quien asume la responsabilidad de planificarla y ordenarla coherentemente para que los alumnos puedan entender, desarrollar y manejar los conocimientos nuevos y reconvertir esa información en lo dado. Finalmente, la etapa de cierre jugaría un rol fundamental, ya que permitiría la consolidación de los aprendizajes nuevos, evaluando además, el grado de comprensión del nuevo conocimiento logrado por los estudiantes

En último término, la fase de revisión entregaría valiosa información respecto a la evaluación de la planificación general de la unidad o tema. En esta evaluación jugaría un rol fundamental, la reflexión del profesor en torno a las decisiones tomadas durante la acción en el aula. Para ello, un profesor debiera efectuar un análisis crítico de su práctica en el aula.

Por tanto y considerando la mirada planteada por estos autores, durante la planificación de las Unidades didácticas debiera abordarse la organización, diseño y evaluación de las distintas fases de la secuencia formativa. Ello demandaría a un profesor, incluir ciertas orientaciones metodológicas y didácticas específicas dependiendo de la materia que enseña. Estas orientaciones se encuentran descritas en los programas de estudio, uno de los instrumentos curriculares que articula el Marco Curricular Nacional. Para entender la función de estos instrumentos debemos, en primer lugar, realizar una revisión a la estructura curricular chilena, para posteriormente profundizar en aquellas orientaciones metodológicas asociadas al sector de lenguaje y comunicación, y a la lectura como uno de los ejes vertebrales de la nueva propuesta ministerial.



### ***1.5 Estructura Curricular: Los itinerarios formativos***

Desde el punto de vista de la estructura curricular, el sistema Educacional Chileno define a esta como “*el ordenamiento de su secuencia por niveles (básica/media) y su diferenciación interna (determinados “canales” u opciones curriculares para determinado tipo de alumnos o instituciones)*” (MINEDUC, 2004; pág. 41). Esta estructura articula los 12 años de escolaridad obligatoria según la ley N° 19.876 promulgada en mayo del año 2003.

En la actualidad<sup>4</sup>, este itinerario formativo de 12 años comprende 8 años de Educación General Básica y 4 años de Educación Media. Sumado a ello, se encuentra la cobertura preescolar no obligatoria que atiende niños hasta los 5 años mediante diversas modalidades e instituciones.

En el caso de la Educación General Básica que organiza los primeros 8 años de escolaridad obligatoria, se estructura en torno a dos grandes ciclos. El primer ciclo agrupa a los niños de 6 a 11 años y comprende los niveles de primer año básico hasta cuarto año básico.

El proceso de ajuste curricular emprendido por el Ministerio de Educación ha dispuesto distinguir en este ciclo, a cada uno de los niveles o grados escolares, estableciendo un cambio en la nomenclatura de subciclos. Ello implicaría dotar a cada uno de los grados de un tratamiento diferenciado.

Referente al segundo ciclo, este posee una cobertura etaria desde los 10 años hasta los 14 años y se constituye por los grados o cursos de quinto básico, sexto básico séptimo básico y octavo año básico.

Por otro lado, los últimos 4 años de escolaridad se encuentran organizados por el nivel de Enseñanza Media obligatoria que presenta dos modalidades. Los dos primeros años (primero y segundo medio) refieren una formación general común, es decir, se priman los aprendizajes de carácter general centrados en las competencias fundamentales (lenguaje, comunicación, cálculo); disposiciones personales y sociales que se orientan al desarrollo personal, trabajo en equipo, emprendimiento, responsabilidad individual, etc.; habilidades cognitivas y conocimientos básicos tales como conocimiento del medio social y natural, artes, tecnología, etc.

La segunda modalidad definida como diferenciada, comienza a partir de tercer año medio hasta la culminación de la enseñanza formal. Esta modalidad se sustenta en la idea de brindar a los jóvenes chilenos, la oportunidad de optar por una formación que

---

<sup>4</sup> La actual LGE contempla en su Artículo 25, una segmentación distinta de los niveles de enseñanza. Esta segmentación comenzaría a operar 8 años después de la publicación de la ley.



privilegie las asignaturas relacionadas con conocimientos básicos; u otra de carácter técnico, centrada en la adquisición de una especialización, definida por un sector ocupacional establecido.

Además de estas disposiciones, el currículo nacional define todo aquello que los alumnos y alumnas deben aprender, a través de su experiencia escolar. Para ello contempla instrumentos curriculares que son: Marco Curricular, Planes y Programas de Estudio, Mapas de Progreso de Aprendizaje y Textos Escolares.

### ***1.5.1 Marco Curricular: La prescripción del aprendizaje***

El marco curricular es un instrumento que define aquello que los estudiantes deben aprender en su trayectoria escolar. Para ello, organiza el itinerario formativo a través de objetivos fundamentales y contenidos mínimos. En relación a los objetivos fundamentales, estos son definidos como *“competencias que los alumnos deben lograr en los distintos períodos de su escolarización, para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica.”* (MINEDUC, 2002; pág. 5). Mientras que los contenidos mínimos son *“conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes.”* (MINEDUC, 2005 c; pág. 8). La distinción entre uno y otro radicaría en que los objetivos, enfatizarían los logros terminales que deben alcanzar los alumnos tras sus años de educación. Mientras los contenidos, acentúan los conocimientos y prácticas que permiten a los estudiantes, desarrollar habilidades y actitudes relacionadas con los objetivos fundamentales. En este sentido, los establecimientos educacionales están obligados a enseñar, promover y cultivar estos objetivos fundamentales consignados para cada nivel.

Por otro lado y respecto a los objetivos fundamentales, estos se diferencian en dos tipos: objetivos fundamentales transversales y objetivos fundamentales verticales. El primer tipo describe aprendizajes vinculados al desarrollo personal, la conducta moral y social, por tanto, poseen un carácter transversal que debe estar presentes durante todo el ciclo educativo. Estos objetivos deben ser explicitados en los proyectos educativos de cada centro, enmarcado de esta forma, los propósitos finales que se espera alcancen los estudiantes.

El segundo tipo de objetivos denominados verticales, son aquellos que se vinculan a un determinado curso y/o nivel, orientándose al logro de aprendizajes y experiencias relacionadas con los ámbitos disciplinares específicos del currículo. En estos ámbitos disciplinares se consideran capacidades y competencias comprensivas, operativas y



valóricas, es decir, se incluyen contenidos referidos a conocimientos, habilidades y actitudes.

Estos objetivos se ordenan en un formato técnico denominado Matriz Curricular (MINEDUC, 2002), que se encuentra constituida por los sectores de aprendizaje, objetivos fundamentales, contenidos mínimos y ponderación en los sectores de aprendizaje. (MINEDUC, 2002, 2005 y 2009).

Respecto a los sectores de aprendizaje, la matriz curricular establece un total de 9 sectores para Educación Básica y Educación Media de formación general, incluido consejo de curso. Para la Educación Media diferenciada se debe hacer la distinción entre formación diferenciada científico- humanista y formación diferenciada técnico-profesional. (MINEDUC, 2002, 2005, 2009), tal y como aparece descrita en la tabla N°1.

**Tabla 1 Sectores de aprendizaje diferenciados según niveles de enseñanza**

Educación General Básica	Educación media Formación General	Educación Media Formación Diferenciada científico-humanista
Lenguaje y comunicación	Lenguaje y comunicación	Lengua y Comunicación
Matemáticas	Matemáticas	Idioma Extranjero
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Matemática
Ciencias Naturales: Biología, Química y Física	Ciencias Naturales: Biología, Química y Física	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
Educación Tecnológica	Educación Tecnológica	Filosofía y Psicología
Artes	Artes	Biología
Educación Física	Educación Física	Física
Orientación	Orientación	Química
Religión (optativo)	Religión (optativo)	Artes Visuales
		Artes Musicales
		Educación Física

En la modalidad diferenciada científica-humanista, los objetivos y contenidos que deben aprender los alumnos supone una mayor extensión o profundización de temáticas que la estipulada en la Formación General, ampliando los sectores curriculares de 9 a 11. Por otra parte, la modalidad técnico- profesional se cuentan con perfiles de egreso, definidos en función de 14 sectores productivos y 46 canales de especialización (MINEDUC, 2005 c).

Por otro lado, la matriz curricular define la ponderación de los sectores, es decir, establece determinado número de trabajo mínimo semanal para cada uno de los tipos de jornadas (jornada escolar completa e incompleta), además de contemplar una cifra mínima para algunos de los sectores curriculares de aprendizaje.



La tabla<sup>5</sup> n°2 presenta un resumen de las horas destinadas a cada sector que han sido delimitadas por el MINEDUC y que aparecen descritos en los planes de estudios. Esta disposición debe cumplirlas los establecimientos educacionales que aplican los programas de Estudio del Ministerio de Educación.

Sectores curriculares	N° mínimo horas			
	1° - 2° básico	3° - 4° básico	5° - 6° básico	7° - 8° básico
Lenguaje y comunicación	8	6	7 (Inglés 2 hrs)	8 (Inglés 3 hrs)
Matemáticas	6	6	5	5
Historia, Geografía y Ciencias Sociales	2	3	4	4
Ciencias Naturales: Biología, Química y Física	3	3	4	4
Educación Tecnológica	3	3	2	2
Artes	3	4	3	4
Educación Física	3	3	2	2
Consejo de curso	-		1	2
Religión (optativo)	2	2	2	2

La matriz curricular, además de ponderar las horas mínimas semanales, ofrece la posibilidad de que los establecimientos educacionales determinen el tipo de contenido a trabajar en las horas de libre disposición, de acuerdo a lo estipulado en sus Proyectos Educativos Institucionales.

### ***1.5.2 Mapas de progreso: La evaluación de los aprendizajes***

La más reciente de las iniciativas de la reforma curricular es la puesta en marcha de los Mapas de Progreso de Aprendizaje, instrumento de evaluación que busca distinguir los diferentes niveles de aprendizaje, describiendo la secuencia en que progresan determinadas áreas o dominios fundamentales en la formación de los alumnos y alumnas en los distintos sectores curriculares. La iniciativa surge de una asesoría realizada por la ACER, Australian Council for Educational Research a partir del año 2002, cuyo objetivo principal es el desarrollo de estándares de desempeño.

Estos estándares se construyen considerando tres pilares fundamentales que son, la idea de crecimiento y desarrollo, de monitorear ese crecimiento utilizando un marco de acción más explícito y diseñar un sistema de evaluación integrado y coherente.

<sup>5</sup> La información ha sido extraída de la página web de MINEDUC <http://www.curriculum-MINEDUC.cl/curriculum/planes-de-estudio/basica/>, visitada el 15 de febrero de 2009. Se debe contemplar que cada hora pedagógica representa un total de 45 minutos.





Por tanto, cada estándar se articula en función de los contenidos susceptibles de progresar a lo largo de la trayectoria educacional y que puedan ser transformados a aprendizajes o learning outcomes. Para ello, se consideran ciertos principios fundamentales que son:

- *“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 registra 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; pág7)

Estos Mapas se dieron a conocer en abril del año 2007, como una herramienta para apoyar la enseñanza en el aula en toda la etapa escolar, esto es, los doce años obligatorios de escolaridad. Cada mapa está estructurado en siete niveles, a excepción de inglés, con menos niveles. Cada nivel describe la expectativa de aprendizaje para dos grados escolares, comenzando en el nivel 1, que define la expectativa para segundo año básico y terminando en el nivel 6 que define la expectativa para cuarto medio. El nivel 7 describe el aprendizaje sobresaliente en el área. Una de las características de los MPA es el establecimiento relacional entre currículo y evaluación, orientando lo que es importante evaluar y entregando criterios para observar y describir los aprendizajes esperados.

### ***1.5.3 Textos escolares: Los medios didácticos***

Los programas de estudio informan de una serie de recursos para el logro de los aprendizajes en el sector. Dentro de estos, destacan los libros de textos proporcionados por el MINEDUC a los establecimientos municipales y particulares subvencionados, los libros de las bibliotecas del establecimiento o del aula, y los materiales didácticos y audiovisuales, administrados por el Centro de recursos de aprendizaje del establecimiento educativo.

Estos medios didácticos son materiales diseñados con el objetivo de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los textos escolares se constituyen como una herramienta de mediación (Peña, 1987), ya que contribuirían a crear condiciones para que los estudiantes puedan construir representaciones acerca de los contenidos que aprenden, permitiéndoles la potenciación de las funciones psicológicas superiores

Al respecto, estos textos tendrían las funciones didácticas de recontextualizar, simplificar, reproducir y explicar el conocimiento que debe ser aprehendido por los estudiantes (Ajagan, 2006). Desde esta perspectiva, un texto escolar podría ser considerado como





una herramienta de apoyo a la labor del profesor, además de un instrumento de mediación en el aprendizaje, representado “ *un instrumento de equidad y enriquecimiento cultural*” (MINEDUC, 2009) para los sectores de mayor vulnerabilidad.

En este sentido, la propuesta del Ministerio los define como instrumentos curriculares que permiten implementar y desarrollar el marco curricular, por tanto, estos textos cumplirían una función principal en las tareas educativas, ya que por un lado, facilitarían la articulación del proceso de aprendizaje, vinculando el contenido a aprender y a los estudiantes, y por el otro, apoyarían a los profesores en su proceso de planificación didáctica. Estos textos son entregados de manera gratuita a los estudiantes de centros municipales y particulares subvencionados.

#### ***1.5.4 Programas de estudio: La operacionalización del Marco Curricular***

Este instrumento articula al marco curricular, delimitando para cada uno de los niveles, objetivos fundamentales transversales, verticales y contenidos mínimos. Además de ello, entrega orientaciones didácticas para cada uno de los ejes, propone ciertos principios necesarios de considerar para la confección de las unidades didácticas, destacando los recursos necesarios para el logro de aprendizajes y los lineamientos de evaluación.

Dependiendo del nivel, se presenta un cuadro sinóptico de los contenidos por semestre o unidad y su dedicación temporal, aprendizajes esperados e indicadores para cada uno de los ejes, sugerencias de evaluación, glosario de términos técnicos, herramientas utilizables para lograr los aprendizajes, actividades genéricas, ejemplos de unidades con orientaciones al docente y bibliografía para el docente y los estudiantes.

Dado que en este trabajo de investigación, se analiza la práctica educativa en el sector de lenguaje y comunicación, se abordará sólo la organización curricular de este, acotando la revisión a los primeros seis años de enseñanza. (Primero básico hasta sexto básico).

#### ***1.6 Organización curricular del sector de Lenguaje y Comunicación***

Como se ha expresado anteriormente, el currículo nacional vive un proceso de reajuste, que supone una serie de modificaciones a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos para todos los sectores de aprendizaje. Estas transformaciones se suscitan con el propósito de entregar orientaciones precisas y específicas sobre los aprendizajes que deben lograr los alumnos y alumnas, además de otorgar una coherencia entre estos elementos y los Mapas de progreso de Aprendizaje.

*“Este ajuste se propuso visibilizar las habilidades propias de cada sector debe formar. La idea es reforzar el enfoque de la Reforma Curricular que promueve el desarrollo de competencias para la vida; es decir, que los alumnos comprendan lo que se está aprendiendo, sean capaces de aplicar y utilizar el*



*conocimiento y las habilidades que van desarrollando, reflexionen sobre lo aprendido y desarrollen herramientas fundamentales para seguir aprendiendo durante su vida.” (MINEDUC, 2008 a; pág. 24)*

En este sentido, el ajuste releva la importancia de incorporar de forma diferenciada los conocimientos, habilidades y actitudes que se desprende de cada uno de los objetivos y contenidos, que deben lograr aprehender los alumnos. Para ello, cada uno de los sectores de aprendizaje ha sido analizado, realzando los ejes centrales que los determinan y que son posibles de progresar en el tránsito de la educación formal, relacionándolos con aquellas competencias que deben aprender los estudiantes.

En el caso particular del sector curricular denominado “Lenguaje y comunicación”, que se vincula directamente con la temática investigada, la revisión propuesta para la sección del currículo que trabaja la lengua materna distingue tres ejes centrales: comunicación oral, lectura y escritura. El resto de los contenidos que forma parte de los lineamientos actuales (literatura, medios de comunicación, dramatización y manejo y conocimiento de la lengua), quedarán integrados en la nueva propuesta, con una mirada transversal.

Desde esta nueva perspectiva, el eje comunicación oral es definido (MINEDUC, 2008a) como la conjunción de dos procesos complementarios, en los que se articulan la audición y expresión. Así, se propone que las situaciones comunicativas generadas desde los inicios de la escolaridad, puedan brindar a los estudiantes la oportunidad de interactuar en contextos relacionados a su vida personal. Ello permitiría ir avanzando en el manejo cada vez más complejo, de los elementos que subyacen a la expresión y comunicación oral.

Por otro lado, los ejes de lectura y escritura tendrían como sustento, una concepción situada en los enfoques de destrezas y holístico. De esta manera, se concibe que ambas destrezas se desarrollen de forma integrada, lo que permitiría a los estudiantes ir apropiándose, en el transcurso del período escolar, de las estrategias necesarias para utilizar estas habilidades en diversos contextos significativos. Así, la propuesta del MINEDUC plantea la necesidad de estructurar los procesos de aprendizaje de lectura y escritura de lo simple a lo complejo y a su vez, otorgarles sentido a las diversas situaciones comunicativas.

Específicamente en el eje lectura, los objetivos y contenidos abordarían tres aspectos fundamentales relacionados al progreso en la capacidad lectora, vinculada con los tipos de textos que leen. Para ello, se espera que los estudiantes progresen en el entendimiento de los aspectos lingüísticos, conceptuales y estructurales.

En relación a la complejidad lingüística, esta se lograría mediante una habilidad creciente para entender un vocabulario más inusual y de mayor variabilidad, además de la



capacidad para leer oraciones de mayor extensión, en las que se requiere manejar el incremento de las subordinaciones del texto para otorgarles sentido.

En el plano conceptual, la incorporación de textos que exigen una mayor capacidad de abstracción para comprender las temáticas que plantean, hace necesario establecer una mayor cantidad de relaciones, así como generar nexos entre distintos textos y/o entre los textos y los contextos particulares.

Por último, el enfrentamiento a una diversidad de estructuras textuales en las que se requiera reconocer e identificar las relaciones organizativas que emanan de los textos y que aluden a su temporalidad, caracterización, espacialidad, etc.

Respecto a la lectura de obras literarias en el transcurso de la vida escolar, la nueva propuesta destaca la necesidad de develar el potencial cultural, literario, histórico y estético que aportan, para la construcción de un sentido de identidad personal, nacional y universal, de tal manera de no restringir el uso de este tipo de textos para retratar teorías literarias, discursivas o comunicativas.

Frente a los textos no literarios, se incluye en ellos una diversidad de tipos que comprenden desde los textos discontinuos como gráficos, esquemas, a otros de carácter técnico o científico. También se encuentran incorporados los textos propios de los medios de comunicación, dado que este tipo de textos cumple una función en la vida personal, social, cultural y familiar de los estudiantes. Por ende, se advierte la necesidad de potenciar la formación de lectores críticos, reflexivos y activos que posean la capacidad de comprender, interpretar y evaluar.

Considerando lo expuesto con anterioridad, la identidad del sector lenguaje y comunicación, desde la visión del ajuste curricular, pone énfasis en que los estudiantes logren desarrollar destrezas lingüísticas que les permitan enfrentarse a los desafíos personales y laborales por lo que opten. *“promover el tomar conciencia del valor e importancia del lenguaje, la comunicación y la literatura como instrumentos de formación y crecimiento persona, de participación y de conocimientos.”* *“Considerar el lenguaje como facultad significa utilizarlo como una herramienta eficaz de expresión, comunicación e interacción”* (MINEDUC, 2008 a; pág. 3).

Para el logro de estos planteamientos, una parte de este ajuste curricular se ha enfocado a diferenciar cada uno de los niveles del primer ciclo básico, otorgándoles un tratamiento distintivo. Al respecto, se han diseñado objetivos fundamentales y contenidos mínimos para cada grado. Esto implicará un cambio en los actuales planes y programas de estudio, que entrarán en vigencia a partir del año 2011 (ver anexo 1).



### 1.6.1 Mapa de progreso de aprendizaje: El mapa de lectura.

En el sector de Lenguaje y comunicación se encuentran publicados dos mapas de progreso, el de Lectura y Producción de textos, ambos en concordancia con el ajuste curricular propuesto.

Respecto específicamente al mapa de lectura, este describe la competencia lectora como la capacidad de un lector para construir el significado del texto que lee, implicando ello la progresión alcanzada en la comprensión profunda y activa de los textos, en los diferentes niveles evolutivos. En este sentido, se espera que al final del itinerario formativo, los estudiantes logren alcanzar cierta experticia en la lectura, convirtiéndose en lectores expertos y críticos, capaces de emplear la lectura como medio fundamental de desarrollo, aprendizaje, conocimiento del mundo y apreciación estética (Ministerio de Educación, 2007).

Este mapa se ha construido en base a tres dimensiones que progresan de manera individual, pero que interactúan logrando la comprensión lectora global. Estas dimensiones son: tipos de textos, construcción de significado y reflexión y evaluación.

La primera dimensión alude al progreso en la capacidad de leer distintos tipos de textos. Esta progresión plantea el desarrollo en la calidad y cantidad de textos que se leen, en los que se requiere de un manejo mayor de sus características lingüísticas, conceptuales y estructurales. En la figura 2, se aprecia los tipos de textos incluidos para cada uno de los niveles

**Figura 2: Características de los textos de cada Nivel**

Nivel 1	Versan sobre temas reales o imaginarios que son familiares para los estudiantes; presentan palabras de uso común o con un sentido que se puede deducir del contexto; pueden presentar expresiones con sentido figurado fácilmente comprensible; aparecen pronombres personales y demostrativos fácilmente reconocibles. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son las versiones adaptadas de cuentos tradicionales, como: "La bella durmiente" y "La Cenicienta", en: <i>El gato con botas. La Cenicienta. Zig-Zag</i> , 1995.
Nivel 2	Versan sobre temas reales o imaginarios; el vocabulario es de uso frecuente, pero también contienen palabras no familiares; presentan expresiones con sentido figurado; y poseen una estructura simple, por ejemplo, tienen una estructura narrativa lineal. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "El volantín amarillo" (Jacqueline Balcells); "Cuentos para Marisol" (Marta Brunet).
Nivel 3	Tratan temas diversos, con un vocabulario variado; introducen algunos elementos complejos en su estructura, por ejemplo, más de una historia y/o presentación de variados espacios (físico: rural, urbano, fantástico). Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "Cuentos de la selva" (Horacio Quiroga); "Crónicas de Narnia" (C.S. Lewis).
Nivel 4	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido; con diferentes elementos complejos, como: recursos estilísticos (figuras literarias sencillas, personajes estereotipados) y elementos complementarios (notas al pie de página, infografías y leyendas explicativas). Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "Sub Terra" (Baldomero Lillo); "Un viejo que leía novelas de amor" (Luis Sepúlveda); y entre los textos no literarios, revistas electrónicas.
Nivel 5	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como diferentes perspectivas o visiones de mundo y alteraciones de tiempo y espacio. Ejemplos de textos literarios característicos del nivel son: "El árbol" (María Luisa Bombal); "Crónica de una muerte anunciada" (Gabriel García Márquez); y entre los textos no literarios, los artículos de opinión.
Nivel 6 y 7	Tratan temas diversos con un vocabulario variado y pertinente al contenido, integrando variados elementos complejos, como mezcla de géneros, fragmentación y elementos simbólicos (objetos, palabras, personajes, colores, entre otros). Ejemplos de textos característicos del nivel son: "Casa tomada" (Julio Cortázar); "El Quijote de la Mancha" (Miguel de Cervantes); "Pedro Páramo" (Juan Rulfo); "El laberinto de la soledad" (Octavio Paz).

(MINEDUC, 2007; pág. 6, enlace <http://www.curriculum-MINEDUC.cl/docs/mapas/mapa-lenguaje.pdf>, consultada en febrero de 2009).



Se debe aclarar que los textos son ejemplo, quedando al criterio de los profesores o instituciones educativas variarlos. De igual modo, no suponen que un alumno aventajado quede estancado en los textos del nivel que le corresponde.

La segunda dimensión refiere el progreso en la construcción del significado del texto en la que se requiere de una diversidad de estrategias para alcanzar una comprensión más profunda y detallada de lo leído. En esta dimensión se incluyen habilidades como la extracción de información explícita e implícita, la realización de inferencias relacionadas con los aspectos formales o de contenidos con las cuales pueden establecerse relaciones con distintos tipos de información recabadas a partir de la lectura para lograr interpretar el sentido global o particular del texto.

La tercera dimensión se orienta al progreso en la capacidad de reflexionar en torno a la lectura, estableciendo valoraciones respecto a lo leído tanto de aspectos formales, de contenido o contextuales en los que se requiere la utilización de diversas fuentes, entre ellas los conocimientos previos, experiencias e ideas propias.

En el próximo recuadro se encuentra el mapa de lectura. Para permitir un mejor entendimiento de las dimensiones, se ha distinguido cada una de ellas en colores diferentes. Verde para identificar la dimensión tipos de textos, rojo para la dimensión construcción de significados y negro para la dimensión reflexión y evolución.

**Figura 3: Mapa de progreso del Aprendizaje de lectura**

Nivel	Desempeño
7	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 exprese ambigüedades, contradicciones o posturas poco claras. Evalúa la calidad del texto y la pertinencia de 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 con variadas estructuras convencionales y no convencionales, que abordan temas de diversos ámbitos. Interpreta el sentido global del texto según las posibles perspectivas del emisor o del receptor. Evalúa lo leído, comparándolo con su postura o la de otros, frente al tema.
4	Lee comprensivamente textos con estructuras variadas, con 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.

Como se aprecia en el mapa, el progreso en la dimensión tipo de textos, se sustenta en la complejidad del tipo de textos que leerán los estudiantes durante su itinerario formativo.

La segunda dimensión, construcción de significados, focaliza el crecimiento y progreso en aquellos procesos y estrategias cognitivas necesarias de potenciar para adquirir la competencia lectora. Así, se plantea que los procesos más básicos son iniciados con la capacidad para extraer información explícita evidente, que permitirían al estudiante, establecer inferencias que apoyarían la construcción de un sentido genérico del texto, mientras que el logro de aprendizaje esperado al finalizar los 12 años de educación obligatoria, se traduciría en aprender a interpretar el sentido global de un texto, relacionándolo con el contexto cultural y social de su construcción.



La tercera dimensión vinculada a la reflexión de lo leído, se centra en describir el progreso en la capacidad para construir opiniones sobre lo leído. Para ello, un estudiante debe ir estableciendo gradualmente, una mayor conexión entre la información extraída del texto y los conocimientos previos e ideas que tiene vinculándolas a las temáticas que trata la lectura. Así por ejemplo, en un nivel básico se espera que los alumnos articulen su opinión, apoyándose en información explícita extraída de la lectura, mientras que en un nivel mayor supone la evaluación de lo leído, utilizando como marco comparativo la propia información o postura documentada. Cada uno de los niveles trae añadido desempeños de logros o actuaciones típicas, que permiten al docente ir evaluando el progreso de los alumnos.

### ***1.6.2 Programas de estudios vigentes: Objetivos, contenidos y aprendizajes esperados.***

Si bien el ajuste curricular implicaría un cambio en la organización de los programas de estudio, enfatizando los tres ejes propuestos desde la mirada ministerial, en la actualidad los profesores siguen recurriendo a los programas de estudios vigentes publicados en la página WEB del Ministerio. Dichos programas que articulan el actual Marco Curricular, son específicos para cada una de las materias y niveles de enseñanza, los que se operacionalizan siguiendo una estructura común que define: Objetivos Fundamentales Verticales, Contenidos Mínimos obligatorios, Objetivos Fundamentales Transversales, dedicación temporal y sugerencias para la evaluación

En el sector de lenguaje y comunicación existen distinciones entre los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados para cada uno de los niveles de enseñanza. Sin embargo, la actual estructura curricular contempla que para los grados de primero y segundo básico existan objetivos fundamentales comunes, característica que comparte el tercer y cuarto grado. Los cambios se apreciarían en los contenidos mínimos y aprendizajes esperados que serían, en algunos casos, específicos para cada uno de los niveles. En general, los programas de estudio organizan estos contenidos y aprendizajes esperados de manera semestral de acuerdo a los ejes propuestos para cada uno.

Así en el caso de primer y segundo básico (NB1), 4 serían los ejes propuestos: comunicación oral, escritura, lectura y manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma. El siguiente recuadro ofrece un resumen sinóptico de los lineamientos en cada uno de estos ejes.

<b><i>Tabla 3 Organización de ejes del programa de estudios de primer y segundo básico</i></b>			
<b>Comunicación Oral</b>	<b>Escritura</b>	<b>Lectura</b>	<b>Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma</b>
Audición y expresión	Dominio de la	Interés por la	Ampliación del vocabulario





oral	escritura manuscrita	lectura	
	Producción de textos escritos breves	Dominio del código escrito	Corrección idiomática
		Lectura comprensiva	Reconocimiento de términos relacionados con el lenguaje
			Ortografía

En el caso particular de lectura, la tabla n°4 expone un resumen de los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados para estos niveles.

<b>Tabla 4 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes esperados de lectura para primer y segundo básico</b>				
<b>Objetivos fundamentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.</li> <li>• Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.</li> <li>• Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.” (MINEDUC a, 2005; pág. 37)</li> </ul>			
<b>Contenidos mínimos</b>	<p><b>“Interés por la lectura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato.</li> <li>• Lectura lúdica de textos breves con patrones de lenguaje claro y predecible, que utilicen reiteraciones, rimas y ritmos muy marcados.</li> <li>• Lectura silenciosa de textos autoseleccionados.</li> </ul> <p><b>Dominio del código escrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sonidos iguales que pueden escribirse con dos más letras (c, k, qu; b, v; y, ll)</li> <li>• letras que representan dos sonidos (c, g, y, r).</li> </ul> </li> <li>• Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras: <ul style="list-style-type: none"> <li>• sílabas formadas por una sola vocal</li> <li>• sílabas directas (consonante y vocal)</li> <li>• sílabas indirectas (vocal y consonante)</li> <li>• sílabas complejas o combinaciones de las mismas (consonante, vocal, consonante)</li> </ul> </li> <li>• Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.).</li> <li>• Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual).</li> <li>• Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.</li> <li>• Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto.</li> </ul> <p><b>Lectura comprensiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura oral expresiva de oraciones y textos breves que incluyan diálogos, preguntas, exclamaciones, afirmaciones y negaciones con su correspondiente entonación.</li> <li>• Lectura silenciosa, frecuente y organizada de cuentos, poemas y otros textos.</li> <li>• Reconocimiento de expresiones clave de los diferentes momentos significativos de las narraciones: comienzo, desarrollo y final.</li> <li>• Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones.</li> <li>• Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.” (MINEDUC a, 2005; páginas. 39 y 40)</li> </ul>			
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Primer</b>		<b>Segundo año</b>	
	<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo semestre</b>	<b>Tercer semestre</b>	<b>Cuarto semestre</b>
	• “Reconocen distintos	• “Formulan hipótesis	• “Reconocen y	• Comprenden el





	<p>tipos de textos de su entorno a partir de su formato, tipos de letras e ilustraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participan atentamente en sesiones de lecturas compartidas.</li> <li>• Memorizan la secuencia de las vocales y de las once primeras letras del alfabeto.</li> <li>• Reconocen a primera vista (vocabulario visual), un rango de veinticinco palabras a partir de sus características gráficas.</li> <li>• Establecen la relación fonema-grafema de vocales y consonantes de alta frecuencia: m, p, s, t, l, c y g (ante a, o, u), en palabras significativas.</li> <li>• Reconocen rimas y aliteraciones de las palabras que aparecen en los textos que juegan a leer o que leen.</li> <li>• Leen oraciones breves y demuestran que han comprendido su significado.”(MINE DUC a, 2005; pág.54 y 55)</li> </ul>	<p>sobre el contenido, destinatario y propósitos de los distintos textos que tienen a su alcance.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen las letras del alfabeto y su secuencia.</li> <li>• Leen comprensivamente, en diferentes contextos, palabras que contengan distintos niveles de complejidad.</li> <li>• Leen comprensivamente, en forma guiada o independiente, oraciones y textos breves y significativos.”(MINEDUC a, 2005; pág. 87)</li> </ul>	<p>describen los contenidos, propósitos y destinatarios de diversos textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominan el alfabeto y su secuencia.</li> <li>• Utilizan un vocabulario visual y claves fonéticas, gráficas y sintácticas para facilitar la lectura de textos y su comprensión.</li> <li>• Leen comprensivamente, en forma guiada e independiente, textos breves y significativos.</li> <li>• Reconocen los principales componentes de los cuentos leídos.” (MINEDUC b, 2005; pág.54 y 55)</li> </ul>	<p>significado de los textos utilizando una variedad de estrategias antes, durante y después de la lectura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizan destrezas relacionadas con el dominio del alfabeto para manejar textos ordenados alfabéticamente.</li> <li>• Leen comprensivamente palabras en oraciones y textos breves y significativos, utilizando claves fonéticas, gráficas, sintácticas y contextuales.</li> <li>• Leen en voz alta, textos literarios y no literarios, con fluidez, precisión, articulación y entonación adecuadas, en situaciones comunicativas que lo justifiquen.</li> <li>• Leen en silencio en distintas situaciones educativas.” (MINEDUC b, 2005; pág.73 y 74)</li> </ul>
--	---	---	---	---

En el caso de tercer año y cuarto año, se continuaría con los ejes fundamentales propuestos en el programa anterior, no obstante, se incorporarían otros contenidos específicos en el caso de la comunicación oral, tal y como se resume en la tabla n°5.

**Tabla 5 Organización de ejes del programa de estudios de tercer y cuarto básico**

Comunicación Oral	Escritura	Lectura	Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma
Audición y expresión oral	Escritura manuscrita	Interés por la lectura	Ampliación del vocabulario
Producción en forma oral de textos literarios y no literarios	Producción de textos escritos breves	Dominio del código escrito	Corrección idiomática
Dramatización		Lectura comprensiva	Reconocimiento de términos relacionados con el lenguaje
			Ortografía



En tanto, se siguen compartiendo los objetivos fundamentales y contenidos mínimos, no así los aprendizajes esperados, determinados específicamente para cada nivel, como se resume en la tabla n°6.

<b>Tabla 6 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes esperados de lectura para tercer y cuarto año básico</b>	
<b>Objetivos Fundamentales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer fluida y comprensivamente textos de mediana complejidad, incluyendo novelas infantiles breves y textos no literarios de dos páginas o más.</li> <li>• Leer comprensivamente diversos textos literarios y no literarios aplicando, flexiblemente, estrategias de comprensión lectora</li> <li>• Leer en forma independiente con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos literarios y no literarios, de mediana extensión y dificultad, reconociéndolos a partir de su finalidad, estructura y contenidos. (MINEDUC, 2005: pág. 27 y 38)</li> </ul>
<b>Contenidos mínimos</b>	<p><b>Lectura independiente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura en forma silenciosa, organizada y, en lo posible, diaria, de textos literarios y no literarios seleccionados por los propios alumnos.</li> <li>• Lectura en voz alta de variados textos, con propósitos claros y definidos, en situaciones comunicativas que la justifiquen.</li> <li>• Reconocimiento de los propósitos que determinan la lectura de distintos textos, tales como: interactuar, informarse, aprender, entretenerse, elaborar o confeccionar objetos, convivir.</li> <li>• Reconocimiento de diversos textos a partir de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ portadas, ilustraciones, tipografías, diagramación o estructura títulos y subtítulos, índices y tablas de los textos informativos o expositivos,</li> <li>○ palabras y expresiones claves episodios y capítulos de las narraciones</li> <li>○ versos y estrofas de los poemas</li> <li>○ diálogos, escenas y actos de las dramatizaciones</li> <li>○ íconos y marcas en los textos digitales.</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Dominio del código escrito</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación y denominación (deletreo) de palabras que contengan sílabas de mayor complejidad.</li> <li>• Identificación de la función de la acentuación en las palabras y su efecto en el significado.</li> <li>• Interpretación de los signos de puntuación para marcar las pausas y entonación requeridas por el texto.</li> <li>• Identificación a primera vista de palabras de cuatro o más sílabas que aparecen en los textos leídos.</li> </ul> <p><b>Lectura comprensiva</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y comprensión literal e inferencial de textos literarios de mediana extensión y dificultad, que contribuyan a ampliar su gusto por la literatura, su imaginación, afectividad y visión de mundo, tales como:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ cuentos tradicionales y actuales</li> <li>○ algunos mitos y leyendas universales, latinoamericanos y chilenos</li> <li>○ diarios de vida, biografías, relatos de la vida diaria</li> <li>○ poemas significativos e interesantes</li> <li>○ dramatizaciones o libretos apropiados a la edad</li> <li>○ al menos tres novelas breves por año</li> </ul> </li> <li>• Comprensión literal e inferencial de textos no literarios, de mediana extensión y dificultad, tales como: noticias, cartas, recetas de cocina, textos informativos, instrucciones y fichas.</li> <li>• Construcción del significado antes y durante la lectura de los textos a partir de:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la activación de los conocimientos previos del lector sobre el contenido</li> <li>○ la formulación de predicciones e hipótesis</li> <li>○ la captación de las relaciones entre sus diferentes partes</li> <li>○ su vinculación con el contexto externo.</li> </ul> </li> <li>• Comprensión del sentido de los textos literarios, reconociendo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ los temas</li> <li>○ los personajes</li> <li>○ los diálogos</li> <li>○ las secuencias cronológicas</li> </ul> </li> <li>• las intervenciones del narrador o hablante y las de los personajes             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la caracterización de los personajes y la descripción de ambientes.</li> </ul> </li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión del sentido de los textos no literarios, reconociendo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la ordenación temática</li> <li>○ las ideas principales y los detalles que las sustentan</li> <li>○ el significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones, íconos.</li> </ul> </li> <li>• Formulación de juicios fundamentados sobre personajes y su comportamiento, ideas y planteamientos, en los textos leídos.</li> <li>• Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando alternadamente recursos tales como: paráfrasis, resúmenes, organizadores gráficos, esquemas, comentarios, expresiones artísticas, lecturas dramatizadas, cómics y otras formas literarias, selección de nuevas lecturas. (MINEDUC, 2005 , pág.; 40, 41 y 42)</li> </ul>	
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>Tercer Básico</b>	<b>Cuarto básico</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidan el dominio del código escrito a través de la lectura de textos que contengan palabras de distinto nivel de complejidad.</li> <li>• Leen en voz alta con propósitos claros y definidos, demostrando fluidez y expresión.</li> <li>• Identifican la información explícita, contenida en textos literarios y no literarios y su propósito comunicativo.</li> <li>• Reconocen la organización o estructura de los contenidos de textos narrativos, poéticos y dramáticos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. (56)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen en voz alta, con fluidez, seguridad y expresión, textos que respondan a distintos propósitos comunicativos.</li> <li>• Identifican la información explícita, implícita y la idea global contenida en textos literarios y no literarios, y su propósito comunicativo.</li> <li>• Identifican la información explícita, implícita y la idea global contenida en textos literarios y no literarios, y su propósito comunicativo.</li> <li>• Reconocen la organización o escritura de los contenidos de textos narrativos, poéticos, dramáticos e informativos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana.</li> </ul>

En relación a quinto año básico, aún cuando se continúa con la estructura de los ejes de comunicación oral, lectura y producción de textos, el foco en este nivel son aprendizajes vinculados a distintos tipos de textos, tal y como se describen en la tabla n°7.

**Tabla 7 Objetivos fundamentales y contenidos mínimos quinto básico**

<b>Objetivos Fundamentales</b>	<b>Contenidos mínimos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificar y analizar comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación.</li> <li>• Expresarse con claridad, precisión, coherencia y flexibilidad para indagar, exponer, responder o argumentar, en distintas situaciones comunicativas.</li> <li>• Disfrutar de obras literarias a través de su lectura, comentarios y transformación, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, su afectividad y su visión del mundo.</li> <li>• Leer comprensivamente distinguiendo realidad de ficción; hechos de opiniones e información relevante de accesoria.</li> <li>• Producir, con estilo personal, textos escritos, con sintaxis y ortografía adecuada y adaptados a diversas situaciones comunicativas.</li> <li>• Reflexionar sobre las principales funciones del lenguaje y sus efectos en la comunicación.</li> <li>• Desempeñar diversos roles en el proceso de creación y realización de dramatizaciones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación oral: conversaciones, diálogos, exposiciones, comentarios, entrevistas, sobre temas significativos, extraídos de lecturas, situaciones de actualidad o experiencias personales y grupales.</li> <li>• El lenguaje en los medios de comunicación: comentarios, análisis y crítica coherente de lo escuchado, visto o leído en los medios disponibles.</li> <li>• Lectura de textos informativos: interpretar, hacer inferencias, sintetizar, generar preguntas, emitir juicios críticos con información relevante contenida en enciclopedias, textos de estudios, manuales o catálogos, o provista por los medios de comunicación.</li> <li>• Lectura de textos literarios: lectura de cuentos, novelas breves, fábulas, poemas u otros, elegidos libremente y de acuerdo con necesidades e interés personales.</li> <li>• Producción de textos escritos: selección del tipo de texto según la situación específica; planificación de su contenido, redacción, revisión y reescritura, respetando los aspectos formales básicos del lenguaje escrito.</li> <li>• Dramatizaciones: desempeño de roles de creación, dirección, actuación o ambientación de obras teatrales sencillas o situaciones dialogadas diversas, surgidas de la vida cotidiana y de la imaginación personal o colectiva.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• En diálogos y discusiones, mostrar una actitud de respeto, cortesía y aliento a la intervención de otros.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión sobre el lenguaje: reconocimiento de funciones interactivas, informativas y expresivas del lenguaje en textos orales y escritos.</li> </ul>
<b>Contenidos mínimos y aprendizajes esperados según tipo de texto para quinto básico</b>		
<b>Tipo de texto</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Aprendizajes esperados</b>
<b>Argumentativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de textos argumentativos distinguiendo tesis (opinión) argumentos (razones en favor o en contra) y conclusión (justificación que relaciona los argumentos con la tesis).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican textos argumentativos.</li> <li>• Reconocen la estructura básica de los textos argumentativos.</li> <li>• Reconocen el argumento central en diferentes textos.</li> </ul>
<b>Narrativos literarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y producción escrita de cuentos de ficción y leyendas.</li> <li>• Lectura y audición de leyendas y cuentos tradicionales chilenos que representen la diversidad cultural del país.</li> <li>• Selección, audición, lectura oral y comentarios de textos narrativos.</li> <li>• Selección personal y lectura de a lo menos dos novelas y 20 cuentos o leyendas.</li> <li>• Valoración del libro como un medio para explorar y conocer otros mundos, y como medio de expresión personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscan libros de su interés en la biblioteca y en otros espacios de su entorno.</li> <li>• Seleccionan libremente cuentos, novelas o leyendas de su interés dentro de la variedad ofrecida en la biblioteca o por el docente.</li> <li>• Leen comprensivamente novelas, cuentos y leyendas adecuadas a sus intereses.</li> <li>• Aprecian la lectura y audición de textos narrativos como un espacio recreativo.</li> <li>• Aprecian la apertura de mundos y la posibilidad de desarrollo personal que les ofrecen la lectura y audición de textos narrativos.</li> <li>• Valoran las leyendas y cuentos tradicionales como un medio de aproximación a la diversidad cultural del país.</li> </ul>
<b>Informativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de la noticia como un tipo de texto informativo.</li> <li>• Lectura, audición y comentarios de textos informativos</li> <li>• Utilización de ejemplificaciones y explicaciones para ampliar y clarificar las ideas contenidas en el texto.</li> <li>• Identificación de las funciones de los textos informativos en la cultura y de los medios de comunicación como fuentes de información.</li> <li>• Obtención de información relevante de textos informativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoran los textos informativos.</li> <li>• Manifiestan una actitud de apertura a las correcciones gramaticales y ortográficas de sus textos.</li> <li>• Distinguen el carácter informativo de las noticias. Identifican el tema o tópico central del texto leído o escuchado.</li> <li>• Distinguen información relevante de información secundaria en un texto escuchado, leído o producido.</li> <li>• Sintetizan textos, manteniendo la información más relevante.</li> </ul>
<b>Poéticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura, audición y comentarios de numerosos y variados textos poéticos (al menos 20).</li> <li>• Selección de poemas y lectura expresiva ante una audiencia (compañeros, personas invitadas a un evento escolar).</li> <li>• Identificación y utilización de recursos lingüísticos que facilitan la comprensión y producción de poemas: silueta, fonética, figuras poéticas, uso de metáforas.</li> <li>• Reflexión sobre los efectos de la comunicación poética en sus propias vidas y en sus relaciones con los otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparten respetuosamente con sus compañeros sensaciones, emociones, sentimientos e ideales a través del lenguaje poético.</li> <li>• Identifican y utilizan en sus producciones diferentes aspectos de los textos poéticos como: silueta, fonética, figuras poéticas, metáforas.</li> <li>• Escuchan y leen textos poéticos variados.</li> </ul>
<b>Normativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las instrucciones e indicaciones contenidas en textos normativos.</li> <li>• Identificación de las principales características lingüísticas de los textos normativos: utilización del imperativo e infinitivo; diagramación; su vinculación con la acción y la convivencia.</li> <li>• Reflexión sobre la importancia de los textos normativos para la acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y siguen instrucciones al preparar una receta, fabricar un objeto, utilizar un artefacto o respetar las reglas de un juego.</li> <li>• Reconocen recursos lingüísticos característicos de los textos normativos: formas verbales tales como el imperativo, infinitivo y futuro; diagramación y vinculación de este tipo de textos con la</li> </ul>



<b>Publicitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de avisos publicitarios (anuncios, volantes, afiches, avisos televisivos) destacando el papel de los recursos gráficos.</li> <li>Análisis de publicidad radial (avisos y jingles).</li> </ul>	<p>acción.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Descubren intenciones en avisos publicitarios.</li> </ul>
----------------------	---	---

Finalmente, en sexto año básico, la organización del programa gira en torno a 5 ejes tal y como se describe en la tabla n°8.

**Tabla 8 Organización de ejes del programa de Sexto básico**

Comunicación Oral	Comunicación escrita	Dramatización	Medios de comunicación masiva	Conocimientos del lenguaje
Capacidad de escuchar	Lectura			
Producción de textos orales.	Lectura en diversas situaciones comunicativas. Lectura de textos literarios Producción de textos escritos			

Mientras que los aprendizajes esperados, se describen vinculados directamente a cada uno de los contenidos mínimos y objetivos fundamentales. En el caso específico de lectura, la tabla n°9 resumen la propuesta del programa para sexto básico.

**Tabla 9 Objetivos fundamentales, contenidos mínimos y aprendizajes de lectura para Sexto básico**

Objetivos Fundamentales	Contenidos mínimos	Aprendizajes esperados
<ul style="list-style-type: none"> <li>Leer diversos tipos de textos, especialmente informativos de carácter histórico, científico, artístico y tecnológico, relacionados con necesidades de aprendizaje, distinguiendo realidad de ficción, hechos de opiniones, e información relevante de accesoria.</li> <li>Disfrutar de obras literarias significativas a través de lecturas personales y dirigidas.</li> <li>Reflexionar sobre las principales funciones y formas del lenguaje, y sus efectos en la comunicación, reconociéndolas en diversos tipos de textos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de diversos tipos de textos: identificación de información relevante y desarrollo de habilidades para contrastar, inferir, sintetizar, relacionar, emitir juicios críticos, valorar información.</li> <li>Estrategias de comprensión lectora que favorezcan la comprensión y retención de la información.</li> <li>Literatura: lectura personal de cuentos, poemas, obras dramáticas, crónicas y al menos tres novelas de mediana complejidad, elegidos libremente y de acuerdo con necesidades e intereses personales.</li> <li>Lectura dirigida individual y colectiva de textos literarios representativos, seleccionados por el docente.</li> <li>El lenguaje en los medios de comunicación: análisis crítico, a partir de lo escuchado, visto o leído en los medios disponibles, y recreación de formas de mediana complejidad de los mismos.</li> </ul> <p><b>Lectura.</b> <b>Lectura en diversas situaciones comunicativas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Lectura de textos propios de situaciones formales e informales de la vida cotidiana.</li> <li>Lectura de textos informativos descriptivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizan habitualmente la lectura como medio de trabajo, información y estudio y saben seleccionar los textos adecuados.</li> <li>Relacionan lo leído con sus propios conocimientos, sus vivencias y experiencias.</li> <li>Identifican el propósito del autor del texto, las ideas centrales y secundarias.</li> <li>Distinguen e identifican hechos, puntos de vista y opiniones al interpretar los textos.</li> <li>Aplican diversas estrategias para comprender mejor lo leído.</li> <li>Valoran la comprensión lectora y los beneficios que ella trae para acceder al conocimiento, alcanzar la autonomía y la eficacia en el aprendizaje.</li> <li>Se habitúan a leer obras literarias autoseleccionadas.</li> <li>Distinguen las diferencias de propósito, contenido, estructura y destinatarios de los textos</li> </ul>



<p>y normativos.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Análisis, interpretación y crítica de los textos leídos.</li><li>• Estrategias que llevan a una mejor comprensión de los textos escritos.</li></ul> <p><b>Lectura de textos literarios.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura y conocimiento de textos literarios y de sus características.</li><li>• Lectura de al menos seis novelas, doce cuentos y 20 poemas.</li><li>• Estrategias y técnicas para la lectura comprensiva de textos literarios.</li><li>• Estrategias de difusión del gusto por las lecturas literarias.</li><li>• Lectura de textos dramáticos.</li></ul> <p><b>Medios de comunicación masivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Lectura comprensiva de los mensajes de la prensa escrita</li></ul> <p><b>Conocimiento del lenguaje</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Funciones referencial, expresiva y apelativa del lenguaje.</li><li>• Las funciones sustantiva, adjetiva, verbal y adverbial en el lenguaje, y sus formas.</li><li>• Las funciones lingüísticas en diversos tipos de textos.</li><li>• Dominio del vocabulario en textos leídos y producidos.</li><li>• Reflexión sobre el lenguaje de los textos leídos o producidos.</li></ul>	<p>literarios.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Captan las diferencias entre el lenguaje escuchado y hablado en la vida diaria y el lenguaje propio de los textos literarios.</li><li>• Comprenden el sentido valórico, estético y ético de los textos literarios.</li><li>• Reconocen las diferentes maneras de acercarse a un texto literario.</li><li>• Captan la proyección de los textos literarios sobre sí mismos y su entorno.</li><li>• Identifican las características propias de los textos dramáticos y los diferencian de otros textos literarios.</li></ul>
--	--

### ***1.7 Orientaciones metodológicas en el Sector Lenguaje y Comunicación.***

Una de las singularidades de los programas de estudios es que además de definir los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados, entregan lineamientos metodológicos dirigidos a establecer ciertos criterios para organizar las unidades didácticas, planteando orientaciones metodológicas específicas a los contenidos y prescribiendo actividades genéricas obligatorias que debieran ser incluidas en la programación de dichas unidades. A continuación pasaremos a detallar cada uno de estos lineamientos, restringiendo en el caso de los programas de estudio, sólo hasta el sexto grado.

#### ***1.7.1 Planificación de la enseñanza: Tipos de Unidades propuestas***

Para el logro de los objetivos y aprendizajes esperados en el sector, los programas de estudio se dividen por unidades o semestres. En el caso del primer ciclo básico, la división se realiza de manera semestral, mientras que para quinto y sexto básico la definición temporal gira en torno a contenidos. Veamos la figura n°4 que entrega información relativa a los temas definidos para cada una de estas divisiones.



**Figura 4<sup>6</sup>**  
**Resumen de los contenidos temáticos en los niveles de enseñanza básica (primero hasta sexto año)**

Niveles		Divisiones temporales por niveles o grados					
NB1 Primero y segundo básico	Semestre1	Semestre2		Semestre 3		Semestre 4	
	Conocimiento de sí mismo e ingreso al mundo de la lectura y la escritura	Comunicación con los demás a través del tiempo y del espacio		El lenguaje como medio de conocer y valorar el entorno		El lenguaje y la vida	
NB2 Tercero y cuarto básico	Semestre 1	Semestre2		Semestre 3		Semestre 4	
	Exploración	Interacción		Diversidad		Información	
NB3		División según contenidos					
NB3 Quinto Básico	Textos argumentativos	Textos narrativos literarios	Textos informativos	Textos poéticos	Textos normativos	Textos dramáticos	Textos publicitarios
NB4		División por secciones y contenidos					
NB4 Sexto básico	Comunicación oral	Comunicación escrita	Dramatización	Medios de comunicación masivos	de		Conocimiento del lenguaje

Se debe clarificar que en el caso de quinto año, el programa de estudio propone que el tratamiento de los diversos textos sea integrado.

Respecto a la planificación misma de estas unidades, se espera que se incluyan en ellas los principios que organizan la lógica interna de las mismas y que fueron revisados en la sección anterior. En este sentido el MINEDUC (2008) enfatiza que:

- *“Los diferentes contextos en los cuales se va a poner en práctica el currículo.*
- *La gestión directiva y la gestión curricular y pedagógica.*
- *Las características particulares de los estudiantes.*
- *Las características de cada disciplina o sector de aprendizaje.*
- *Las características particulares de los docentes.”*(pág. 17 y 18)

Conjuntamente, se espera que en los diseños de unidades efectuadas al interior de cada uno de los establecimientos educacionales, se incorporen los resultados de logros de aprendizaje anteriores, sumado al análisis de los objetivos, contenidos y aprendizajes esperados para dicha unidad, además de los niveles descritos en los Mapas de Progreso.

<sup>6</sup> El cuadro xx se confeccionó con los nombres extraídos de los programas de estudio correspondientes a los distintos niveles de la educación básica, mediante las siguientes referencias: Primer año básico (MINEDUC, 2005 a; pág. 52 y 84); Segundo año básico (MINEDUC, 2005 b; pág. 52 y 72); Tercer año básico (MINEDUC, 2005 d; pág. 50 y 78); Cuarto año básico (MINEDUC, 2005 e; pág. 50 y 78); Quinto año básico (MINEDUC, 2004 a; pág. 16 y 17) y Sexto año básico (MINEDUC; 2004 b; pág. 18 y 19)





### **1.7.1.1 Primer ciclo (Primero a cuarto año básico)**

En el caso del primer ciclo básico, es decir, de primero a cuarto año básico, las unidades planteadas se caracterizan en tres tipos distintos, que buscan la consecución de objetivos diferentes. Estos tipos son unidades basadas en textos, unidades basadas en temas y unidades de proyecto.

a.- Las unidades basadas en textos utilizan como eje central para su articulación uno o más textos literarios. El procedimiento metodológico planteado en los programas alude a que a partir de la lectura de un texto, se desarrollen una diversidad de actividades que proporcionen los elementos necesarios para lograr la comprensión del mismo. Es decir, se trabaje en su representación mediante comentarios, resúmenes, re-lecturas, léxico relacionado, componentes gramaticales, etc.

b.- Las unidades que utilizan como elemento articulador los temas, se diseñan considerando temáticas de interés general o preferencial, o que impliquen necesidades o problemáticas de los alumnos. Este tipo de unidad difiere con la descrita anteriormente, en que el tema es trabajado a partir de una diversidad de actividades centradas en comunicación oral, lectura y escritura que pueden o no utilizar distintos tipos de textos literarios y no literarios.

c.- El tercer tipo de unidad gira en torno a un proyecto, organizándose de acuerdo a: motivación, formulación de objetivos, selección de los medios, distribución de tareas, puesta en marcha y evaluación. Este proyecto debe surgir del interés manifiesto de los alumnos. Para que se cristalice, es importante considerar los medios necesarios para ejecutarlo, así como efectuar una distribución de responsabilidades, evaluar constantemente su implementación, además de los aprendizajes logrados propuestos por la unidad.

Respecto a la duración de cada una de las Unidades, los programas plantean que la implementación de una u otra depende de: el tipo de establecimiento, los recursos, el tipo de alumnos y las decisiones del establecimiento o docente. Recomiendan que al escoger una unidad basada en proyectos, esta contemple un máximo de un mes de duración, del mismo modo, se contemplan como mínimo 4 unidades al semestre.

### **1.7.1.2 Quinto año**

En quinto año básico, el programa continúa con la estructura de las unidades en función de textos, temas o proyectos, pero se incorpora un nuevo elemento denominado actividades. Estas se clasifican en; actividades integradas complejas, actividades integradas permanentes y actividades específicas u ocasionales.





a.- Las actividades integradas complejas tienen como eje articulador una obra literaria, una situación, un tema o un proyecto. Poseen una duración de entre 5 horas a un mes. El objetivo propuesto es que a partir de esa lectura, tema o proyecto se desarrollen una serie de actividades que integren una gran parte de los contenidos o aprendizajes esperados para el año.

b.- Las actividades permanentes son aquellas que deben desarrollarse en forma paralela a las integradas. Dentro de estas cabe mencionar: el programa de lectura silenciosa sostenida, otorgándole prioridad a la lectura de obras literarias; el taller de escritura permanente; y el diario mural del curso.

c.- Las actividades específicas u ocasionales se encuentran ligadas a un contenido en particular, por ende, las actividades y tareas planificadas se focalizan a trabajar dicho contenido.

### ***1.7.1.3 Sexto año***

En sexto año se incluye una unidad denominada integrada. Este tipo de unidades busca relacionar las habilidades u objetivos perseguidos, mediante la articulación de una gama de actividades y tareas, incluyendo en ellas las actividades permanentes descritas en los programas que son: lectura personal y silenciosa sostenida; producción de textos escritos y construcción de bitácoras de aprendizaje (MINEDUC, 2005).

Dichas unidades pueden organizarse en base a obras literarias, temas o proyectos o una combinación de las tres. La distinción entre estas y las planteadas hasta ahora, es la necesidad de programar el año escolar utilizando prioritariamente este tipo, es decir, dentro de las orientaciones metodológicas propuestas, se plantea que la gran mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje sean diseñados haciendo uso de esta modalidad. También se incluyen las actividades específicas, que poseen un carácter breve y específico, y pueden desarrollarse como parte de la organización de alguna festividad o cualquier otra circunstancia ocasional.

a.- En relación a las actividades permanentes asociadas a la lectura, estas se dividen en lectura personal y silenciosa sostenida. A continuación, se presenta un resumen de las definiciones descritas en el programa de estudios de sexto año.

Lectura personal: Son las actividades que desarrollan los estudiantes en sus hogares o en los horarios de libre disposición y que tienen por objetivo leer textos o lecturas asignadas por el profesor, para complementar lo exigido en los contenidos mínimos. Estas lecturas deben ser evaluadas a través de una



diversidad de instrumentos de evaluación que contemplan pruebas escritas y otras formas más motivadores para los alumnos.

Lectura silenciosa sostenida: Su objetivo el impulsar en los alumnos el agrado por la lectura. La estrategia consiste en permitir un espacio y tiempo determinado en el aula para leer. Esta estrategia puede ser de carácter institucional y se concibe como un complemento de las lecturas programadas para las unidades o de la actividad de lectura personal. El rol asumido por el docente es de orientador y facilitador de la actividad. Este tipo de actividad no es evaluada formalmente, quedando al criterio de profesor o de los alumnos el exponer autónomamente comentarios sobre lo leído.

Por otra parte, cada uno de los programas de estudio trae incorporados ejemplos de los tipos de unidades correspondientes a los años o cursos, como un modelo que guíe la acción docente.

Con el objeto de mejorar el diseño didáctico, el MINEDUC ha confeccionado unidades didácticas y materiales de apoyo para los alumnos y profesores. Además, para los profesores se han incluido en su manual orientaciones didácticas, un mapa de las clases pertenecientes a la unidad, recursos y actividades tipo diseñadas para la consecución de las mismas.

En consecuencia, si bien existiría un foco común general para planificar la enseñanza, que consiste en organizar este proceso considerando las distintas fases o momentos (inicio, desarrollo y cierre), también se requiere de estrategias vinculadas directamente al tipo de contenido o tarea que deben aprender los estudiantes, y al nivel de enseñanza al que pertenecen estos estudiantes. Ello supondría para un profesor, además de manejar principios generales y específicos, reflexionar y relacionar estos principios con las necesidades y características de sus alumnos.

### ***1.7.2 Orientaciones didácticas.***

#### ***1.7.2.1 Primer ciclo básico (primero a cuarto básico)***

En el primer ciclo básico que contempla los niveles de primero básico hasta 4 año básico, los programas se estructuran sin considerar aún, la distinción propuesta por el ajuste (2008) de dotar de identidad propia a cada nivel educativo, por lo que la organización sigue estableciéndose en función de subniveles, es decir, se agrupan en el NB1 los cursos de primero y segundo año básico y en el NB2, los cursos de tercero y cuarto básico. Esto implica que la distribución de los programas considera en su presentación al conjunto de niveles.



Desde esta consideración, los programas en el primer ciclo básico se articulan en 4 ejes centrales: Comunicación oral, lectura, escritura y manejo de la lengua y conocimientos elementales. En cada uno de ellos, se presentan caracterizaciones de los objetivos esperados y de las orientaciones didácticas.

### Comunicación oral

#### Objetivos

- Objetivo primario es la expansión de la lengua materna mediante la promoción y validación de la comunicación y cultura oral.
- Al finalizar NB1, los alumnos deben lograr expresarse públicamente, desarrollar la capacidad de escucha activa, la utilización de normas de lenguaje formal incluyendo un mayor dominio en el vocabulario.
- Estas habilidades deben progresar en NB2 aportándoles los conocimientos necesarios para distinguir entre el uso formal del lenguaje al uso coloquial. También se espera que sean capaces de producir un mayor número de textos orales en lo que se haga evidente un dominio mayor en la estructuración y extensión de los mismos

#### Orientaciones didácticas

- Para ello es de vital importancia que el docente sea percibido como un modelo en el uso del lenguaje.
- Se recomienda que los alumnos tengan la oportunidad, en un primer momento, de escuchar textos leídos, además de aprovechar sus conocimientos y vivencias acerca de programas televisivos u otros medios de comunicación.
- Para el logro de este cometido, se sugiere a los docentes generar contextos comunicativos mediante una diversidad de temas de interés para los estudiantes, que les permitan expresar y utilizar variadas formas de comunicación y expresión.

### Escritura

#### Objetivos

- Prioridad en esta etapa de la enseñanza explícita de la relación entre las letras y sus sonidos, ya sea para la construcción de palabras o para el aprendizaje de las reglas del código escrito promoviendo la producción de textos escritos y el dominio del tipo de letra manuscrita.

#### Orientaciones didácticas

- Desde la visión del Ministerio se concibe al texto “*como una unidad comunicativa con sentido completo*” (MINEDUC, 2005 b; pág. 32), por ende, el docente debe potenciar en el aula la construcción de cualquier tipo de textos que reflejen un adecuado uso de las reglas necesarias para la redacción. Asimismo, se privilegia la enseñanza sistemática de la caligrafía con el fin de que los alumnos logren una regularidad en la escritura. Este tipo de producciones deben desarrollarse hasta dotar a los alumnos de la capacidad de construir un texto de a lo menos dos párrafos y lograr que la escritura adopte un sentido de



entretención, trabajo y estudio en la que los alumnos evidencien el dominio de los aspectos básicos.

### Lectura

#### . Objetivos

- Los énfasis se relacionan con el desarrollo de la conciencia fonológica y el descubrimiento de los patrones de letras con el sonido correspondiente, con el propósito de que los alumnos logren el reconocimiento de palabras y del código convencional.
- La habilidad de leer textos cada vez más extensos y complejos progresaría a la vez que los alumnos van avanzando en su trayectoria escolar. Esto supone un incremento en el reconocimiento de palabras y su significado, en la comprensión de un mayor número de oraciones cada vez más complejas, en el entendimiento de la estructura de distintos tipos de textos (poemas, narraciones, informativos) que tratan de temas reales o imaginarios. La significancia de los textos para los estudiantes está dada por temáticas vinculadas a sus preferencias, intereses, necesidades y problemáticas, las que adquieren sentido para ellos y permiten relacionarlas con sus conocimientos y particularidades, beneficiando así su creatividad, su desarrollo social, intelectual y cultural.

#### Orientaciones didácticas

- De esta manera, se sugiere que los profesores construyan ambientes de aprendizajes que permitan a los alumnos sumergirse en la lectura a través de las “salas letradas” “*caminatas de lectura*”, práctica de lectura silenciosa sostenida y lectura de textos auténticos. Ello permitiría a los alumnos progresar en la lectura de textos cada vez más extensos y significativos de manera independiente, siendo capaces de reconocer el alfabeto y los diversos tipos de sílabas. Se propone también focalizar la enseñanza hacia las estrategias y habilidades que suponen el logro de la lectura comprensiva.
- Las estrategias metodológicas privilegian la utilización de la lectura silenciosa sostenida, además de incorporar las lecturas personales y una dotación de distintos tipos de textos en la sala de clases.

El eje conocimientos elementales, se orienta a la utilización correcta del lenguaje, mediante el dominio cada vez mayor de la estructura de este, que implica conocimiento de la gramática del lenguaje.



### 1.7.2.2 Quinto y sexto básico

En el caso de los grados o cursos de quinto y sexto básico, se estructuran a partir de tres grandes componentes que son: lenguaje y comunicación, literatura y medios de comunicación. Respecto de lenguaje y comunicación, este eje reúne la comunicación oral y escrita, al conocimiento del lenguaje y la conciencia de las formas y funciones.

Para literatura, los componentes se dividen en: Lectura de obras literarias y vivencia, y análisis e interpretación de obras literarias. En relación al eje, medios de comunicación, este agrupa los contenidos relacionados con contacto crítico con los medios de comunicación masivos y conocimiento de las formas y funciones de los medios de comunicación masivos.

La orientación de los programas de estudio en ambos niveles, se relacionan con el objetivo de lograr que los alumnos continúen desarrollando sus habilidades y destrezas lingüísticas y comunicativas. Para ello se proponen 5 secciones en el transcurso del año escolar, en las cuales los alumnos deberán ir progresando o profundizando sus capacidades de hablar, leer, escribir, producir textos, etc. Estas secciones se denominan comunicación oral, comunicación escrita, dramatización, medios de comunicación masiva y conocimiento del lenguaje.

#### Comunicación oral

##### Objetivos

- Se espera que los alumnos vayan adquiriendo una mayor conciencia lingüística y comunicativa en la que logren identificar qué tipo de lenguaje a utilizar de acuerdo a los tipos de situaciones comunicativas. Para ello, los alumnos transitan por las distintas secciones y contenidos, progresando en su capacidad argumentativa, en la capacidad de atender a la expresión, articulación y entonación de los distintos discursos y textos, en el aprendizaje de formas alternativas verbales (imperativos, infinitivos, matices de expresión) en la manifestación de sus sentimientos, en la capacidad de escucha que les posibilita participar en debates o discusiones de manera respetuosa y reflexiva.

##### Orientaciones didácticas

- En relación a la comunicación oral, Las indicaciones pedagógicas aluden a diversas actividades genéricas que deben estar presentes en la planificación de la enseñanza y que se vinculan a generar espacios de diálogos y presentaciones orales.



- Respecto de la dramatización, se espera que los alumnos vayan recreando algunas funciones sociales mediante el juego de roles que les permita desarrollar repertorios comportamentales que les sean útiles en situaciones cotidianas y que les ayude a tomar conciencia de la plasticidad del lenguaje y cómo este afecta los fenómenos de interacción social.
- Al referirse a los medios de comunicación masivos, el currículo del sector manifiesta la necesidad de que los alumnos logren desarrollar la capacidad crítica respecto de los mensajes e influencia directa de este tipo de medio y que los sitúen desde una perspectiva más reflexiva respecto del mundo en donde se encuentran inmersos
- En la sección de conocimiento del lenguaje se hace alusión al aprendizaje que deben adquirir los alumnos respecto a las competencias lingüísticas, metalingüísticas, y la conciencia lingüística, progresando en el uso de la gramática, ortografía acentual, puntuación, estructuras textuales y manejo de vocabulario como herramientas para mejorar las capacidades de comunicación oral y escrita, además de la lectura.
- El docente debe beneficiar la posibilidad que los alumnos se involucren en distintas actividades en que puedan interpretar distintos papeles o recrear situaciones de la vida, potenciando así las capacidades creativas e imaginativas.
- Para ello, se hace necesario orientar los hábitos televisivos para que los alumnos puedan emitir juicios respecto de ellos, familiarizándolos con la prensa escrita y radial, facilitando la lectura de medios relacionados con su cultura como comics. También dentro de las estrategias metodológicas se propone la creación de diarios murales o la participación de espacios radiales. Otro de los elementos que cobra importancia, es el uso provechoso del recurso de internet, que supone un aprendizaje acerca de los derechos y deberes como usuario. Este elemento en particular, ha sido incorporado dentro de los objetivos transversales en la propuesta de ajuste curricular.
- Este elemento se incluye como eje transversal en la nueva propuesta

### Comunicación Escrita:

#### Objetivos

- Respecto a la escritura, se espera que a medida que van progresando, los estudiantes sean capaces de ir distinguiendo los elementos claves característicos de los distintos tipos de escritura. Desde esta mirada, la producción de textos es un elemento clave que aporta la posibilidad de ejercitar la habilidad en sí misma, pero también beneficiar el

#### Orientaciones didácticas

- En cuanto a la producción de textos, las orientaciones emanadas del MINEDUC plantean que los docentes deben regular estas actividades para que se encuentren presentes a lo largo de la trayectoria académica mediante la creación de talleres de escritura o producción de textos, donde los estudiantes convivan con la posibilidad de producir distintos tipos de textos,



aprendizaje en las otras destrezas como la comunicación oral y la lectura.

narrativos, dramáticos, informativos, normativos, etc. que permitan ejercitar y dotar cada vez más a sus escritos de coherencia, pertinencia y utilización adecuada de recursos gramaticales, además de potenciar un mayor uso de vocabulario.

El otro aspecto que se desprende de la comunicación escrita es la habilidad de lectura. Para ella, los programas conciben la lectura como “*un diálogo entre un lector y un texto escrito*” (MINEDUC, 2004d; pág. 10). Ello implica que la comprensión estaría dada por la interacción entre el texto, los conocimientos que se desprenden de él y los conocimientos previos del lector. En este sentido, la lectura de un texto abre la posibilidad de otorgar múltiples interpretaciones a lo que se lee, enriqueciendo la vida e imaginación de los estudiantes. Debido a ello, el énfasis radica en el desarrollo de diversas estrategias acotadas tanto al fin en sí mismo de la lectura, como a las características propias del tipo de textos. De esta manera, se espera que los alumnos logren comprender que la lectura es una herramienta fundamental de aprendizaje que permite acceder a un sin fin de conocimientos, que favorece y enriquece las formas de comunicación y que existen infinitudes de estrategias y fines asociadas a la lectura de textos.

Dentro de la diversidad de estrategias se mencionan:

- La utilización de claves contextuales que permitan inferir elementos no del todo explícitos en el texto
- La relectura como herramienta para ampliar o profundizar la comprensión
- El planteamiento de preguntas que faciliten la comprensión y que se vinculen a acciones antes, durante y posterior a la lectura. Dentro de las acciones anteriores, se destacan la activación de conocimientos previos, las indicaciones del propósito de la lectura, una mirada preliminar, el establecimiento de predicciones y el conocimiento de la estructura textual.
  - Aquellas relacionadas con estrategias durante la lectura apuntan al establecimiento de asociaciones entre los conceptos del texto, confirmación o rechazo de predicciones y la explicitación de modelos mentales y afectivos que suscita la lectura.
  - Respecto de las estrategias posteriores a la lectura, se articulan en base a la capacidad para recordar y sintetizar lo leído, comentar y criticar el texto, transformar y realizar inferencias y utilizar distintos organizadores gráficos.
- La utilización de procedimientos cloze que consisten en peticionar a los alumnos que completen oraciones desprendidas del texto y palabras que han sido previamente borradas.



- La formulación de preguntas dirigidas a generar una estructura del texto en las que se requiere información de la temática que plantea, información del tipo de estructura textual, manejo de vocabulario específico.
- Reflexión de la comprensión promovida por el docente para establecer relaciones entre el conocimiento adquirido y la cultura o realidad.

### 1.7.3 Textos escolares

Además de estas estrategias, el programa del sector enfatiza una serie de orientaciones didácticas, que suponen la lectura de una diversidad de textos de interés para los alumnos. Ello permitiría a los estudiantes, establecer un hábito de lectura personal, vincular las lecturas con su realidad y generar una multiplicidad de fines para la lectura. Para el logro de estos propósitos, se enfatiza la necesidad de utilizar los textos escolares como un recurso didáctico para mejorar los aprendizajes.

En este sentido, un profesor debería utilizar este recurso como un elemento más, e incluirlo dentro de la planificación y organización de su práctica educativa. No obstante, para lograr esto se requeriría de apoyar a los profesores en planificar actividades y tareas que incluyan los recursos provenientes de los textos escolares, además de aprender a utilizar a estos eficientemente. Frente a estas necesidades, Arthur N. Applebee (2009) destacó en una conferencia efectuada en el “Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación” (Santiago de Chile, 2009), que los profesores necesitan ayuda para usar los textos escolares, debido a que muchas veces los contenidos y estructuras de estos les resultan poco familiares, les genera dudas acerca de la calidad y no poseen claridad sobre los contextos en los que deben ser utilizados los textos. Asimismo, Aamotsbakken Bente del Vestfold University College de Noruega, destacó la importancia de la coherencia y cohesión que deben presentar los textos, para apoyar la comprensión de lectura en los alumnos. No obstante, si bien esta coherencia y cohesión debieran estar patentes en los textos escolares, también es tarea del profesor el articular este recurso dentro de la planificación y organización de su práctica.

### 1.8 Programas e iniciativas: La campaña LEM

Una de las iniciativas impulsadas por el MINEDUC para revertir los resultados a nivel nacional, en los sectores curriculares de lenguaje y matemáticas, es la campaña LEM (Lectura, escritura y matemáticas). Dicha campaña comenzó a operacionalizarse en el año 2002 y su propósito formal se orienta a propiciar un sistema de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes en lectura, escritura y matemática desde 2° Nivel de Transición hasta 4° básico.



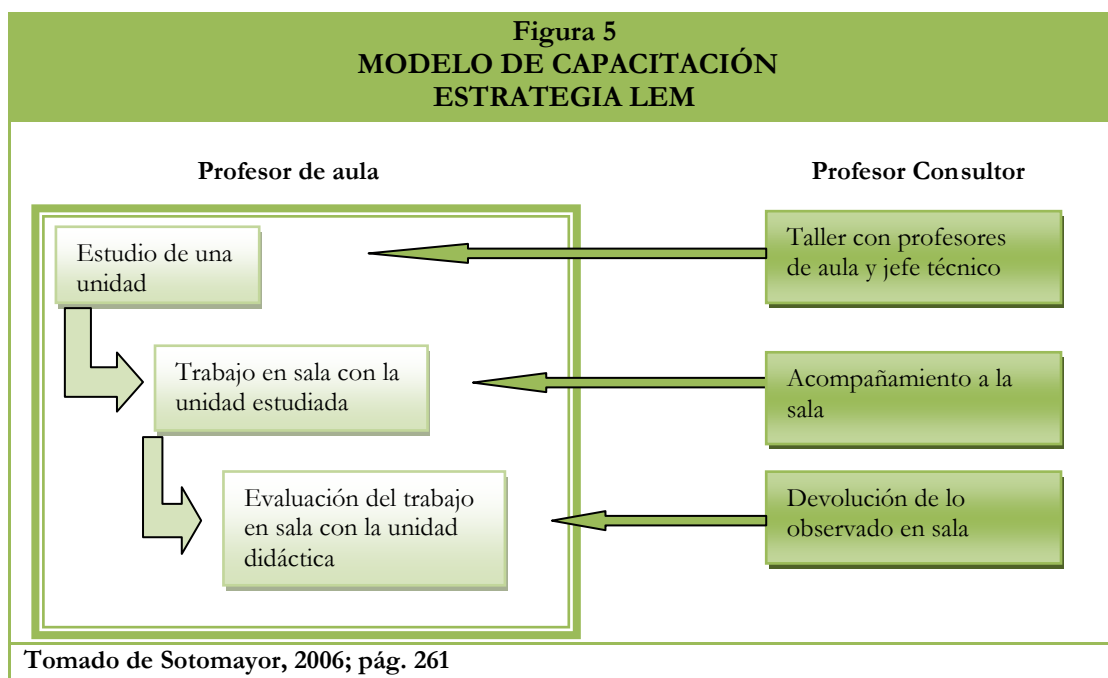


El diseño de esta campaña estuvo inspirado en experiencias internacionales exitosas tales como, las estrategias inglesas de Literacy y Numeracy y la experiencia cubana de formación de docentes; además de la inclusión de numerosas experiencias que han trabajado en sectores de vulnerabilidad social, como el trabajo de la Fundación Astoreca, Belén Educa y la Sociedad de Instrucción Primaria.

El foco es apoyar a los profesores municipales en su trabajo de aula, entregándoles medios y herramientas didácticas, y desarrollando conjuntamente con ellos perfeccionamiento efectivo. Estas capacitaciones forman parte de todo un circuito que incluyen visitas a las aulas y retroalimentación de lo que allí sucede.

Esta estrategia también incluye unidades didácticas, como modelos para reconocer cómo se articulan los ejes de los subsectores, los momentos de la clase. En el caso de lenguaje, los momentos de la lectura, la producción de textos, tipos de preguntas, actividades metacognitivas, etc.

Cada sesión de trabajo implica conocer aspectos teóricos de qué hacer y formas didácticas del cómo hacer. Además, se incorporan acciones destinadas a los directores de los centros, padres y apoderados, alumnos, sostenedores, profesores destacados de diferentes comunas y universidades formadoras. La siguiente figura presenta una representación del modelo de capacitación de la estrategia.





Bajo esta campaña, se han definido acciones universales y focalizadas, orientadas a fortalecer la implementación curricular. Entre estas acciones están:

- Desarrollo profesional docente y apoyo al aula
- Estrategia de asesoría a la escuela para la implementación curricular en LEM
- Recursos curriculares y didácticos
- Participación de la familia

Respecto a la propuesta del LEM en lectura y escritura, se basa en el modelo didáctico integrado. Este modelo engarza dos propuestas distintas, el modelo holístico y el de destrezas. La propuesta metodológica se basa en los distintos momentos o fases de la secuencia formativa, que permitirían planificar las unidades didácticas y sesiones de clase, considerando las fases de: Inicio, desarrollo y fin.

En el caso de la lectura, particularmente, propone que el propósito del inicio es:

- Activar conocimientos y experiencias previas.
- Anticipar, predecir y formular hipótesis.
- Comunicarse oralmente.
- Explicitar los propósitos de la clase.

Para el logro de estas metas, las actividades son variadas y dependen de la propuesta de cada una de las Instituciones o Universidad formadores que estén a cargo de la estrategia. Así por ejemplo, en algunos casos se plantean actividades como Interrogación de textos, Pienso y comparto, Constelación de palabras, Cuadro de anticipación, etc.

En la fase de desarrollo, los propósitos están determinados por los aprendizajes esperados para cada uno de los ejes y niveles de enseñanza. Las actividades son variadas, como por ejemplo: lecturas compartidas, silenciosa, resúmenes, dramatizaciones, preguntas inferenciales, etc.

Por último, la fase de cierre se orienta a lograr la meta-cognición, orientada principalmente a reflexionar sobre.

- Lo aprendido.
- Lo que falta por aprender.
- Su funcionalidad.
- Cómo lo aprendió.



Cabe decir que hasta el momento no existe una distinción entre estrategias de actividades y discursivas.

En relación con los logros obtenidos por esta estrategia, Sotomayor (2006) plantea que en un estudio del CIDE en el año 2001, se realizaron evaluaciones a los niveles de segundo año básico en escuelas con LEM y escuelas de características similares. Los resultados informaron que aquellos centros que aplicaron la estrategia obtuvieron un 60% de logro en la prueba de lenguaje y 68,3% en la de matemática, frente a 54,5% y 61,1%, respectivamente, en los escolares del grupo control.

Asimismo, el estudio concluyó sobre la necesidad de mejorar una serie de aspectos relativos a: Mejorar la distribución y control de la Unidades didácticas; fortalecer la presencia de los docentes consultores en las salas de clases de los centros, implicando ello aumentar los tiempos de capacitación, acompañamiento y retroalimentación a los docentes de aula; y dotar de mayor participación a los jefes técnicos de dichos establecimientos.

A raíz de esta experiencia, en la actualidad (2007) el Ministerio de Educación ha diseñado ejemplos de Unidades Didácticas de lenguaje basadas en la experiencia del LEM, que son considerados mecanismos de apoyo pedagógico, que organizaría el trabajo en la sala de clases por dos semanas aproximadamente. Estos ejemplos están disponibles a partir del segundo nivel de transición, hasta cuarto año básico.

Además de las orientaciones que describen las actividades y tareas incluidas en la Unidad, se ha construido un manual para que el profesor pueda utilizar adecuadamente la Unidad y potenciar los aprendizajes. En este manual, aparecen explicitados la descripción de los temas que se abordarían en la Unidad, las actividades organizadas secuencialmente, los aprendizajes esperados de los distintos ejes (comunicación oral, lectura, manejo de la lengua, escritura), conjuntamente con los indicadores de logros y las pautas de evaluación de las actividades. Cada una de las unidades y clases se organiza en función de los tres momentos, inicio, desarrollo y cierre.



### ***1.9 Recapitulación***

En síntesis, el sistema educacional Chileno se encuentra en la actualidad en un proceso de cambio, liderado por el proceso de ajuste curricular emprendido por el Ministerio. Dichos cambios, conjuntamente con una serie de políticas y acciones emanadas desde el MINEDUC, pretenden lograr establecer criterios explícitos acerca de los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes durante su trayectoria escolar. Sin embargo, se mantendría la organización administrativa de los establecimientos educacionales, sosteniéndose en los tres tipos de establecimientos existentes: establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Por otro lado y respecto a la enseñanza, se cuentan con un instrumento, el Marco para la Buena Enseñanza, que define lo que debiera considerarse una buena práctica docente. Asimismo, esta práctica estaría condicionada por aquellos principios que debieran guiar el diseño y planificación de las unidades didácticas, así como las distintas propuestas metodológicas y didácticas, contenidas en los programas de estudios de cada uno de los sectores curriculares.

Esta nueva mirada planteada por los ajustes curriculares, sumada a la explicitación de aquellos aspectos vinculados al desempeño profesional docente en las aulas, implicaría para los profesores una redefinición del proceso de enseñanza, además de incorporar nuevos contenidos escolares como parte de su repertorio de conocimientos. Así y en relación al proceso de ajuste curricular del sector lenguaje y comunicación, la propuesta ministerial concibe a este subsector alineado en tres ejes fundamentales: Lectura, Comunicación Oral y Escritura que estarían en consonancia con la construcción de mapas de progreso de aprendizaje para dicho sector.

En este sentido y para el logro de dichos propósitos, el MINEDUC ha impulsado una serie de iniciativas entre las que se encuentra la campaña LEM, que pretende apoyar estas transformaciones, no obstante, sólo han sido consideradas para profesores del sector municipal, quienes han comenzado a recibir esta asesoría paulatinamente.



## CAPÍTULO 2. EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL AULA

### *2.1 Introducción*

Como se ha revisado en el capítulo 1, uno de los aspectos que se enfatizan desde la mirada ministerial, es la capacidad de los profesores para planificar las secuencias formativas. Dichas secuencias se organizarían, desde la perspectiva de Giné y Parcerisa (2003), en distintas fases. Una de estas, la denominada fase interactiva, ha suscitado el interés de múltiples investigadores. De esta manera, en las últimas décadas ha surgido la necesidad de abordar el estudio y análisis de las acciones que emergen cuando profesores y alumnos trabajan conjuntamente en un aula. Frente a ello, una serie de investigaciones (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001; Lemke, 1997; Coll et al, 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Rochera, 2000; Sánchez, 1993, 2000, 2001; Del Río, Sánchez y García, 2000; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Sánchez, Orrantía y Rosales, 1992; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Rosales y Suárez, 1999; Perry y VandeKamp, 2000; Perry, VandeKamp, Mercer y Nordby, 2002; Meyer y Turner, 2002), han desarrollado distintas propuestas de análisis para abordar el estudio de la interacción profesor- alumnos en las aulas.

Al respecto, se puede señalar que en todas estas perspectivas se asume como principio orientador, aquello que se supone debiera ser un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, estas propuestas consideran que dicho proceso poseerían ciertas características distintivas, asumiendo así que se encuentra regulado por ciertas normas y reglas básicas de comunicación, que permiten negociar y compartir significados, que poseen una naturaleza colaborativa y por tanto, profesores y alumnos participarían de él en mayor o menor medida, que denotan una condición cambiante y dinámica donde el aprendiz iría incrementando su contribución según avanza el proceso y finalmente, el resultado debiera suponer una comprensión profunda del contenido o material estudiado.

No obstante, cada una de estas propuestas ha focalizado tal estudio desde perspectivas distintas, enfatizando modos diferentes de responder al qué, cómo y para qué se analiza (Sánchez y Rosales, 2005). En este sentido, existirían propuestas en las que se aborda los análisis desde una perspectiva genérica del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que otras establecerían principios y modelos de análisis específicos de la tarea. De igual modo, algunas propuestas enfocarían el análisis a las actividades que estructuran el proceso, mientras otras focalizarían sus esfuerzos a estudiar el discurso o los intercambios comunicativos entre profesores y estudiantes.



Además de estas distinciones entre perspectivas genéricas y/o específicas, o relacionadas al foco del análisis (actividad versus discurso), existirían otras vinculadas a la dimensión temporal o estática de la práctica; al énfasis en el tipo de recursos utilizados por los participantes frente a las características de estos recursos (andamiajes, autorregulación); y por último, en el tipo de procesos activados durante la ejecución de la tarea (cognitivos frente a motivacionales/afectivos).

Consecuentemente con estas distinciones, cada una de las propuestas orientadas a estudiar la interacción profesor –alumnos ha construido distintos modelos o sistemas de análisis, que descansan en diferentes miradas teóricas y decisiones metodológicas, desde las cuales han sido interpretados sus hallazgos.

Considerando estas distinciones y las posibilidades que otorgan para lograr entender el modo en que se configuran los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, focalizaremos la revisión de este apartado al análisis de la actividad en el aula, al papel que juega el discurso educativo como mediador en el proceso de aprendizaje y al rol que cumplen los textos como medios didácticos en dichos procesos.

Así este capítulo se organiza en tres grandes apartados, en el primero se revisarán algunos elementos vinculados con la noción de actividad en el aula, centrándose particularmente en las propuestas de Lemke (1997) y Coll et al. (1992, 1995, 1999, 2009) quienes han abordado el estudio de la actividad en las aulas mediante propuestas teóricas y decisiones metodológicas que les han permitido interpretar sus hallazgos. Posteriormente, se revisarán las formulaciones planteadas por Foorman y Schatscheneider (2003) y Edmonds y Briggs (2003) quienes han centrado sus esfuerzos en describir el tiempo y tipo de actividades que emergen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en lenguaje y literatura y la propuesta de Sánchez et al. (2006, 2007, 2008, 2009) que han focalizado el análisis de la interacción en actividades típicas de lectura conjunta.

El segundo apartado se centrará en el análisis del papel del discurso en el aula, profundizando en las propuestas de Mercer (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; 2000) Sánchez et al y Cuberos et al (2008). Por otra parte y desde una mirada centrada en las tareas de comprensión de textos, se abordarán algunos trabajos que han profundizado en el tipo de ayuda discursiva que otorgan los profesores a sus alumnos, al mediar en actividades conjuntas de lectura (Silliman y Wilkinson, 1994; Roehler y Cantlon, 1997; Clarke y Graves 2005 y Sánchez et al., 1993, 1998, 2008, 2009).

Finalmente y en relación al uso de los textos como medios didácticos, se revisarán tres investigaciones realizadas por el centro Mide UC (2007), la propuesta de Horsley y Walker (2003) y la postura de Sánchez et al (1999, 2003, 2007, 2008, 2009).



## ***2.2 Noción de Actividad en el aula.***

Según Zabala (1995), para entender la práctica educativa se debe considerar tanto las variables que la configuran, como los ejes articuladores de la intervención pedagógica que se relacionan con la planificación, aplicación y evaluación. Para ello, plantea que es de vital importancia considerar como unidad fundamental de análisis, las secuencias formativas o didácticas, ya que estas permitirían situar cada actividad y tarea que se despliegan en las aulas, dotándolas de una organización, articulación y estructura, orientada al logro de los objetivos educativos.

En relación a la actividad en las aulas y considerando la definición de Wells (2001) de actividad, se puede definir a esta, como el conjunto de acciones que llevan a cabo profesores y alumnos en las aulas, orientadas a alcanzar ciertos objetivos.

Estas actividades presentaran cierta organización y regularidades. Respecto a este asunto, Doyle (1986) identificó, a partir de la observación en las aulas, que la enseñanza se articulaba a partir de dos estructuras principales. La primera relacionada con la organización de tareas en torno a los problemas del aprendizaje y la segunda vinculada con el orden. Respecto a la primera estructura, reconoció cuatro niveles estructurales:

- La sesión de clases (The classroom). Refiere a la unidad temporal es la que identifica este nivel. Está delimitada desde que los alumnos entran en clase hasta que salen de la misma.
- La lección (The Lesson). Definida como el grupo de actividades que se organizan conjuntamente para tratar de un tema determinado
- La actividad (The activity) Descrita como los patrones distintivos que permiten organizar el trabajo de los alumnos en un tiempo determinado
- La rutina (The routine) el programa de acción para llevar a cabo las tareas del aula

Así para Doyle, una clase se estructuraría en distintas actividades. Cada una ellas se definirían en función de la temporalidad de las acciones y de los temas o contenidos programados. Por tanto, cada uno de estos segmentos representaría unidades de acción organizadas, que variarían en función de la participación, el uso de recursos y materiales y las responsabilidades asumidas por cada participante.

Estas características de la organización del aula se relacionan con la visión entregada por Stodolsky (1991), quien observó las distintas estructuras de actividad de una sesión. Sus análisis permitieron concluir que cada una de estas actividades posee distintos segmentos, relacionados directamente con la especificidad del formato instruccional



(contenido o gestión), con el tipo de participación que emerge en ellas, el tipo de recursos utilizados y, con las expectativas y metas de comportamiento de los participantes.

Uno de los conceptos acuñados por Stodolsky, tras observar la manera en que una clase se estructuraba, fueron los denominados segmentos de actividad. Estos segmentos aluden a una parte de la clase o actividad, que posee un foco específico y que se encuentra delimitado temporalmente por un inicio y término. Cada segmento posee dos propiedades, la primera relacionada con el ritmo de la actividad y la segunda vinculada con el nivel cognitivo implicado en la tarea.

Respecto al ritmo de la actividad, este se definiría por el tiempo en que se desarrolla la acción, y dependería de la cantidad y del flujo de desarrollo durante el segmento. Además, estaría determinado por alguno de los participantes. Así, en algunas ocasiones, serían los profesores quienes determinarían qué se hará, cuánto y hasta cuándo, mientras que en otras ocasiones, esta decisión respetaría las características propias de los aprendices.

La segunda propiedad vinculada al nivel cognitivo, se definiría por las exigencias intelectuales de las tareas, que se relacionarían con las metas cognitivas esperadas de los aprendices. En otras palabras, durante el desarrollo de estos segmentos, las actividades podrían exigir objetivos menos complejos, como la memorización; u objetivos de mayor complejidad, como habilidades vinculadas a la investigación.

Además de estas propiedades, uno de los hallazgos centrales derivados del trabajo de Stodolsky fueron las características que adoptan los formatos instruccionales, desplegados por los profesores durante estos segmentos. Estos formatos, que aluden a las maneras particulares en que se secuencian las distintas tareas y actividades en las aulas, dependerían principalmente del tipo de contenido enseñado. Es decir, los enseñantes utilizarían distintos patrones instruccionales que los llevarían a secuenciar las tareas y actividades, dependiendo de la materia que enseñan. Además, estos mismos patrones instruccionales, fuertemente delimitados por los contenidos, contribuirían a la creación de contextos de participación de los estudiantes.

En este sentido, parte de estos contextos dependerían de la participación de los estudiantes. Dicha participación estaría delimitada por los mismos formatos instruccionales, además de vincularse con los niveles cognitivos implicados en las tareas.

Desde esta mirada, la estructuración de las actividades dependerían del tipo de contenido que se trabaja en las aulas, dado que este delimitaría el formato instruccional desplegado





por el profesor, determinando el ritmo del proceso de aprendizaje, el nivel cognitivo que persiguen las tareas y los modos de participación de profesores y estudiantes.

Otro de los autores que ha observado los modos en que se estructuran las actividades en las aulas es Lemke (1997). Desde su perspectiva, define actividad como aquellos momentos o períodos que tienen lugar durante la clase. Estas actividades se organizarían en distintos lapsos definidos temporalmente y serían susceptibles de categorizar de acuerdo a los temas y estructuras de actividad que se despliegan en ellos. Así, una clase o sesión podría comenzar con una actividad preclase, caracterizada por intercambios informales entre profesor y un grupo reducido de alumnos o entre los alumnos; seguida de otra actividad preliminar y así sucesivamente. Cada uno de estos momentos o actividades poseería una temporalidad específica, ello quiere decir, que estarían estructuradas con un orden preestablecido.

Por otro lado, Wells (2001) definió la dimensión acción como la articulación de la práctica educativa. Esta articulación buscaría definir e identificar las situaciones en donde se lleva a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje y se organizaría mediante una serie de niveles jerárquicos representados en la tabla 5.1, jerarquía de categorías de la acción.

**Figura 6 TABLA 5.1 JERARQUÍA DE CATEGORÍAS DE LA ACCIÓN**

Unidad Curricular	(UC) Unidad temática -como <<El tiempo cronológico>> en el currículo de ciencias o <<Países del mundo>> en geografía- que constituye el concepto organizador para el trabajo realizado durante un período de tiempo prolongado.
Actividad	Unidad de actividad relativamente autónoma y orientada a objetivos que es reconocida como tal por los participantes.
Tarea	Componente relativamente bien definido de una actividad que es reconocido como tal por los participantes
Paso	El componente reconocible más pequeños de una tarea

*“Wells; 2001; pág.184”*

El primero de ellos son las unidades temáticas o curriculares, dentro de ellas se encuentra caracterizados el segundo nivel que se denomina actividades y que se define como aquellos eventos que engloban los contenidos dentro de la unidad didáctica. Estas actividades son relativamente autónomas y poseen un objetivo que es conocido por los participantes.

Continuando con la ruta de seguir desestructurando las distintas actividades, Wells plantea que estas actividades pueden ser descompuestas en tareas, entendiendo a estas como componentes en los que se desglosan las actividades. Cada una de estas tareas requeriría de una serie de pasos para operacionalizarse o concretarse, de ciertas rutinas en la nomenclatura de Doyle.



Por tanto, tendríamos hasta ahora que la acción pedagógica se traduciría en parte, en la organización de esta fase interactiva. Esta organización consideraría elementos temporales y secuenciales, relacionados directamente con los formatos instruccionales y el tipo de recursos utilizados, que organizarían las distintas actividades y tareas desarrolladas en un aula. Cada una de estos elementos (sesiones, actividades, tareas y pasos), si bien se orientan a un propósito general, lograr un aprendizaje, estarían regulados por metas u objetivos particulares definidos por el enseñante. No obstante, los estudiantes también poseerían objetivos propios para cada uno de los componentes de la actividad (Wells, 2001), lo que implicaría necesariamente considerar y negociar estos objetivos.

*“Una de las características más importante de una actividad es que..... son el participante o los participantes quienes imponen al contexto una interpretación o creación sociocultural” (Wertsch, 1998; pág.65)*

En otras palabras, una actividad se estructura y operacionaliza en la práctica, debido a que los objetivos son dinámicos y emergentes, y dependen de las negociaciones que efectúen los profesores y alumnos en la interacción y operacionalización de la actividad. De esta manera, aún cuando estas actividades pudieran ser intencionalmente planificadas por el enseñante, cobran vida y se concretizan en el contexto de un aula, dependiendo de las distintas relaciones y expectativas mutuas entre los participantes de una interacción, los tipos de conductas verbales y no verbales que despliegan y los tipos de instrumentos semióticos que utilizan (discurso, textos).

En este sentido Ratner (1997 en Daniels 2003) propone que *“La actividad cultural y los fenómenos psicológicos dependen y se sustentan mutuamente... Los fenómenos psicológicos son los procesos subjetivos de la actividad cultural práctica y la actividad cultural práctica es la vertiente práctica y objetivada de los fenómenos psicológicos que componen la vida social organizada” (Pág., 114).*

De acuerdo a esta perspectiva, la propia organización de las actividades y tareas en función de la naturaleza de los contenidos escolares, se entrelazaría con la manera en que los aprendices enfrentan la tarea, entendiendo que sus acciones, situadas en el contexto del aula, determinarían en parte la ejecución de las mismas.

En consecuencia, un factor primordial para entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vincularía directamente con la estructuración de las actividades y tareas, dado que éstas, además de regular en parte el microsistema denominado aula, organizarían las distintas acciones o rutas a seguir, obedeciendo la naturaleza propia de los contenidos escolares. Este modo de organizar las acciones repercutirían directamente en la forma en cómo se aprenden los contenidos escolares.



### **2.2.2 Análisis de la actividad en el aula**

En esta sección se dará cuenta de dos modelos diseñados para el análisis de la actividad en el aula. El primero de ellos centrado en la propuesta de Lemke que focaliza su atención a observar y caracterizar los tipos de actividad y los patrones de actuación distintivos en cada uno. El segundo modelo propuesto por César Coll et al., se centra en entender dos mecanismos de influencia educativa, la transferencia de control y responsabilidad y el cómo se elaboran sistemas significados compartidos entre profesores y alumnos. En ambos casos, la revisión sólo se realizará considerando sus propuestas para el análisis de la actividad en el aula.

Como ya expresamos en el apartado anterior, para Lemke (1997) las actividades serían aquellos espacios temporales que permitiría categorizar los distintos momentos de la clase, de acuerdo a temas y estructuras de actividad.

Su trabajo, focalizado en observar clases de ciencias, le permitió elaborar una propuesta de análisis compuesta de dos dimensiones orientadas a estudiar la actividad en el aula. La primera dimensión relacionada con las estructuras de actividades y la segunda con la comprensión y construcción de contenidos científicos, a través de patrones temáticos.

Respecto al diálogo, Lemke sostiene que este posee dos tipos de patrones, uno relacionado con la organización de la clase, representado a través de las estructuras de actividad, y el otro vinculado a las distintas relaciones de significado del conocimiento, denominado patrón temático.

Retomando el análisis de la primera dimensión, Lemke sostiene que los patrones de actuación de los profesores y alumnos permitirían describir las situaciones que se dan en el proceso enseñanza-aprendizaje. Estos patrones, conceptualizados como tipos de actividad, poseerían un carácter específico de corte lingüístico y temporal, definido por la estructura de actividad. Estas estructuras organizan y articulan cada actividad.

Para lograr analizar estos distintos patrones de actuaciones, observó e identificó las distintas acciones que transcurren a lo largo de una clase y que organizan la actividad. Estas acciones determinan en parte, cómo deben comportarse los participantes de una interacción, delimitando sus conductas y expresiones. De esta manera, Lemke observó que estas estructuras presentaban distintos elementos que se interrelacionan de manera específica, cumpliendo la función de organizar y estructurar a la actividad, como por ejemplo, las demandas de los alumnos, las preguntas y órdenes del profesor, etc.

Respecto a los hallazgos encontrados, logró describir que una clase se compone de distintos tipos de actividades. Así por ejemplo, identificó un primer período denominado



actividad preclase, caracterizado por intercambios informales entre profesor y un grupo reducido de alumnos o entre los alumnos. Después vendría un período de inicio de clases. Posteriormente, se desarrollarían una serie de actividades preliminares, seguidas por la actividad central de la clase que gira en torno a los contenidos temáticos nuevos que deberán ser trabajados por los alumnos y el profesor, dentro de éstas se encontrarían la exposición del profesor, discusiones, debates, diálogos de preguntas, etc. Este análisis lo llevó a plantear que cada uno de estos momentos posee una temporalidad específica, ello quiere decir que están estructurados con un orden preestablecido.

Además, cada uno de estos tipos de actividades se encontraba regulado por distintas estructuras de actividad y por los temas o contenidos que se estaban trabajando. Es a través de estas distintas estructuras y del diálogo que se establece en cada una de ellas, que se van construyendo los conocimientos en las clases de ciencia. En este sentido, Lemke propone que para poder caracterizar las distintas estructuras de actividad que rigen las situaciones de los procesos enseñanza-aprendizaje, se debe determinar qué tipo de interacción se están llevando a cabo en las aulas, cómo se van construyendo las distintas situaciones de enseñanza y que rol cumplen los distintos actores involucrados en la interacción.

Así por ejemplo, un diálogo triádico (Inicio profesor- Respuesta alumnos- Evaluación profesor) puede organizar distintos tipos de actividades o tareas de clase. Además de este tipo de diálogo, existen otras estructuras de actividad importantes tales como el monólogo del profesor, el diálogo de preguntas de alumnos que consisten en intercambios en los cuales los alumnos inician la secuencia de preguntas y es el profesor quién responde, el diálogo a dúo profesor-alumno que se caracteriza por una serie prolongada de intercambios entre profesor y alumno en forma de diálogo triádico o diálogos de preguntas de alumno, trabajo individual, trabajo en pizarra o trabajo grupal.

Sin embargo, estas estructuras de actividad son sólo el componente estructural de las actividades, las funciones que desempeñan depende del tipo de actividad en la cual estén insertas. Así, un diálogo triádico, puede estructurar una actividad de repaso, una interrogación, o una explicación del profesor. Ello quiere decir que cada una de las actividades que se estructuran a partir, por ejemplo, del diálogo triádico, pueden cumplir funciones distintas dentro de la clase, dependiendo del tipo de actividad que se desarrolla. Por ende, también el tratamiento de los contenidos depende del tipo de actividad que en ese momento se esté desarrollando.

Otro de los componentes descrito tras los análisis efectuados en las clases de ciencia, son las estrategias utilizadas por profesores y alumnos para controlarse mutuamente. Al respecto, Lemke señala que cada actividad posee ciertas reglas y normas conocidas por los participantes. Estas normas regularían el tipo de comportamiento esperable de cada



uno de los participantes de la actividad, así por ejemplo, un profesor espera que sus alumnos se comporten de cierta manera, que estén atentos a las lecciones, respetando la figura del profesor, que mantengan una actitud activa hacia el aprendizaje, etc. Mientras los alumnos esperan que los profesores mantengan una actitud de enseñantes, posean los conocimientos necesarios para dar una clase, etc.

Cuando estas reglas son trasgredidas por el profesor o por los alumnos, cada uno de ellos utiliza una serie de estrategias que sirven para volver a obtener el control de la situación. En el caso de profesor, estas estrategias pueden estar orientadas hacia la estructuración de las actividades o hacia el desarrollo de los contenidos. En el caso de los alumnos se tratan de tácticas que utilizan para controlar al profesor y la estructuración de las actividades. A continuación, se presenta la tabla x, con un resumen de algunas de las técnicas utilizadas por profesores y estudiantes.

**Tabla Resumen de algunas de las estrategias identificadas en clase de Ciencias (Lemke, 1997)**

Orientación	Tipo Estrategia	Definición
Utilizadas por el profesor para estructurar las actividades	Señalización de límites	Usada para señalar el término o inicio de un nuevo tipo de actividad
	Secuencia de amonestaciones	Describe cómo los profesores interrumpen la estructura de actividad con reprimendas acerca del incumplimiento de normas en la clase.
Utilizada por el profesor para orientar el desarrollo de contenidos	aseveración de irrelevancia,	Utilizada para afirmar que la respuesta o comentario de un alumno se encuentra fuera de la discusión o es irrelevante para el tema.
	Señalización de información nueva/ vieja.	Empleada para indicar cuándo se trata de información ya dominada por los alumnos o cuando están comenzando a trabajar con nuevos contenidos
	Señal de importancia	Usada para indicar que la discusión o contenido posee una importancia relevante.
Utilizada por los estudiantes	Petición de aclaración	Preguntas que elaboran los alumnos acerca de las indagaciones planteadas por la profesora, con el objeto de dilatar la situación y los contenidos.
	Cuestionamiento	Empleada para tomar la iniciativa en la situación y generar preguntas que se relacionan indirectamente con el tema tratado.
	El metadiscurso	Utilizado para exigir al profesor una clarificación del estatus de las acciones de la estructura de actividad.

Así, las estrategias utilizadas por el profesor para orientar la estructuración de las actividades, cumplirían una doble función. Por una parte, le permiten controlar el comportamiento de los alumnos, y por otra, vigilar el curso normal de las actividades.



Mientras que las estrategias utilizadas por el profesor para orientar el desarrollo de los contenidos temáticos, se orientarían a encauzar el avance de los contenidos tratados en clases.

Finalmente, las estrategias empleadas por los estudiantes, actuarían como tácticas para controlar las conductas del profesor y las actividades de clase.

Por tanto y desde la perspectiva de Lemke, la vida del aula se encuentra regulada en un primer nivel, por los tipos de actividad, las estructuras de actividad y las estrategias de control que utilizan profesores y alumnos. Estos elementos darían cuenta de la forma en que se relacionan los distintos patrones de interacción en el aula y explicarían cómo los participantes estructuran las actividades de acuerdo al tipo de conductas y roles que desempeñan en dicha estructuración. Esta organización y estructuración de los tipos de actividades tiene por objetivo establecer comprensiones conjuntas, que otorguen significado a los contenidos y conocimientos que aprendemos y que son objeto de análisis de la segunda dimensión.

Por su parte, César Coll et al (Coll, Bolea, Colomina, De Gispert, Mayordomo, Onrubia, Rochera y Ségúes, 1995; Coll, 2001; Onrubia, 1993; Coll y Onrubia, 1995, 1997, 1999; Coll y Rochera, 2000; Coll y Solé, 2000, 2001; Rochera, 2000; Colomina, Mayordomo y Onrubia 2000; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) centraron sus esfuerzos en estudiar dos mecanismos de influencia educativa, la transferencia de control y responsabilidad y el cómo se elaboran sistemas significados compartidos entre profesores y alumnos. Para ello, plantean un sistema de análisis que se configura a partir de dos niveles de análisis, el primero centrado en las actuaciones de profesores y alumnos en torno a una tarea o contenido de aprendizaje y su evolución y busca estudiar los mecanismos de traspaso de control, el segundo nivel se centra en la actividad discursiva de profesores y alumnos y se orienta a determinar cómo se construyen sistemas de significados compartidos.

Respecto al primer nivel, uno de los elementos característicos de la propuesta de Coll et al., es el denominado concepto de interactividad que busca “*caracterizar la articulación de las actuaciones de profesor y alumnos en torno a una tarea y/o contenido de aprendizaje*” (Coll, Bolea, Colomina, De Gispert, Mayordomo, Onrubia, Rochera y Ségúes, 1995; Pág. 204).

Desde esta perspectiva, el término *interactividad* plantearía un enfoque mucho más amplio que el de interacción, brindando una noción de temporalidad que permitiría explicar la variación y dinamismo de la actividad conjunta, articulado en torno a un contenido o tarea que ya ha sido delimitada y especificada.

En este sentido, este término haría referencia a todos aquellos elementos que juegan un papel dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, implicaría analizar esta



interactividad considerando la estrecha relación existente entre: los contenidos o tareas que se están efectuando en el aula, los intercambios que se establecen entre profesores y alumnos, las actuaciones de los mismos, las formas de tratar los contenidos y el aprendizaje de éstos, en suma, con todos los elementos que se encuentran inmersos y relacionados en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente a ello y con el propósito de incluir todas las actividades y actuaciones de los participantes, respetando la dimensión temporal de esas actividades para situar éstas actuaciones, se buscó una unidad básica de análisis que permitiera respetar tanto, el término interactividad, como la temporalidad de las actuaciones e interrelaciones del profesor, alumnos y contenidos. Se escogió la secuencia didáctica como unidad de análisis, la cual es definida por Coll como

*“Si definimos una secuencia didáctica como un proceso de aprendizaje en miniatura, esto implica la necesidad de identificar o inferir los principales componentes de un proceso de enseñanza aprendizaje. Así pues para poder hablar de una secuencia didáctica tendremos que identificar inequívocamente su inicio, su desarrollo y su finalización” (Coll, Bolea, Colomina, De Gispert, Mayordomo, Onrubia, Roquera y Séguez, 1995; pág. 253)*

De esta manera, se consideró la secuencia didáctica como la base y núcleo del análisis debido a que en ella se agrupan una serie de elementos del proceso enseñanza-aprendizaje de forma natural. Las razones aludidas son que al ser una unidad compacta que posee un inicio y un final, respetaría la temporalidad de las actuaciones, la planificación y desarrollo de los objetivos escolares y como la evolución y avances en el manejo de los contenidos por parte de los alumnos. Así, no se analizaría información descontextualizada, o breves episodios de clases, sino un proceso de enseñanza-aprendizaje ininterrumpido con todos sus componentes.

En consecuencia, el análisis se centra en estudiar secuencias didácticas. Dichas secuencias estarían estructuradas por el profesor quién determinaría su planificación, contenidos a entregar, tareas y actividades incluidas y la duración de las mismas. Estas secuencias se constituirían de sesiones, unidades de análisis menores caracterizadas por cortes arbitrarios a las secuencias, que proporcionarían información acerca de la continuidad o discontinuidad de la información manejada por los participantes de una secuencia didáctica.

Además de estas dos unidades de análisis, las secuencias didácticas y las sesiones, el sistema propone otras unidades de análisis, dividiéndolas en básicas o de primer orden y derivadas o de segundo orden, tal y como se recogen en la figura 7.





**Figura 7**  
**Unidades de análisis de primer y segundo orden:**  
**Análisis de la interactividad**

Unidades de análisis básicas o de primer orden

Secuencia didáctica (SD). Es el proceso completo de enseñanza aprendizaje con todos sus componentes y fases; planificación, desarrollo y evolución. Considerar la SD, que es además la unidad básica de registro adoptada, como unidad última de análisis e interpretación implica situar todos los análisis que se realicen en el flujo temporal del conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje

Sesión (S). Supone cortes en el tiempo en el desarrollo de la secuencia didáctica. Pese a su carácter impuesto por la propia organización de las SD, las sesiones proporcionan información relevante sobre el manejo por parte de los participantes de las discontinuidades temporales en la actividad conjunta

Segmentos de Interactividad (SI). Constituyen la primera unidad <<construida>> o <<inferida>> a partir del análisis de los datos (frente a las SD y las S que son unidades <<dadas>> o <<impuestas>> por el propio diseño de las situaciones de observación). Los SI son formas específicas de organización de la actividad conjunta, caracterizadas por determinados patrones de actuaciones articuladas por el profesor y el alumno y por una cohesión temática interna. Definen qué pueden hacer/decir los participantes en un momento dado de la actividad conjunta, y cumplen igualmente, en nuestra caracterización, funciones instruccionales específicas. Los SI son las unidades básicas del primer nivel de análisis.

Mensajes (M). Un mensaje es la expresión, a cargo de uno de los participantes en la actividad conjunta, de una unidad de información que tiene sentido en si misma en su contexto de enunciación, y que por tanto no puede descomponerse en unidades más elementales sin perder su potencialidad comunicativa en ese contexto. Los mensajes consideran, al tiempo, unidades elementales de significado y de conducta comunicativa, lo cual lleva a una aproximación esencialmente pragmática al estudio de los significados que se negocian y construyen lo largo de las SD. Son de naturaleza esencialmente verbal, pero su identificación y análisis se consideran componentes prosódicos y paralingüísticos. Los mensajes son la unidad básica del segundo nivel de análisis.

Unidades de análisis derivadas o de segundo orden

Configuraciones de segmentos de interactividad (CSI). Son agrupaciones de segmentos de interactividad que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden a lo largo de la SD. Pueden adoptar formas diversas.

Configuraciones de mensajes (CM). Son agrupaciones de mensajes vinculados entre sí por criterios tanto semánticos como pragmáticos. Pueden adoptar formas diversas.

“Onrubia, 1993; Pág. 90”

Retomando los pasos del análisis, una vez identificadas las sesiones que componen la secuencia didáctica, estas se analizarían con el propósito de distinguir y describir los segmentos de interactividad, considerando su estructura interna, objetivos instruccionales, aparición y frecuencia a lo largo de la secuencia didáctica. Así, se elabora una categorización de los segmentos con el objeto de interpretar los resultados en función de establecer el modo en que se organiza la actividad, cuál es la composición que se observa adentro del aula, cuales son los turnos de participación, en qué grado se da esta participación y cómo evolucionan a lo largo de la secuencia didáctica. Por otro lado, cada segmento de interactividad identificado tiene una importancia teórica desde la perspectiva de los mecanismos de influencia educativa, ya que en ellos destacan las variaciones referentes a la articulación, distribución y organización interna de los





mismos. El interés reside en buscar posibles patrones de actuación y evolución de los participantes de una actividad conjunta, para evaluar los principales momentos o fases en la realización de una tarea. Estas actuaciones consideran el grado de iniciativa de los participantes, el grado de interconexión de sus aportaciones y el grado en que se potencia la participación de otros. En algunas situaciones en las que es posible identificar regularidades de estos segmentos a lo largo de la secuencia, sería posible agrupar estos segmentos de interactividad en configuraciones de segmentos

Dentro de los criterios metodológicos para establecer las diferencias entre cada uno de los segmentos de interactividad, se plantean en primer lugar, la necesidad de contemplar lo que se dice o se puede hacer en un segmento y, en segundo lugar, quién, cómo y cuándo lo dice y puede hacer en un segmento.

Una vez descrito cada uno de estos segmentos, el análisis se focalizaría a el segundo nivel vinculado al estudio de los mecanismos de influencia educativa, mediante el análisis de los mensajes, no obstante, en esta oportunidad no se describirá este nivel.

Respecto a los resultados alcanzados tras los análisis, este grupo de investigadores ha logrado identificar dispositivos de ayuda <<a priori>> y <<a posterior>> que pueden ser interpretados como mecanismos de traspaso de control y responsabilidad desde los profesores hacia los alumnos. La aparición de estos dispositivos está estrechamente relacionada con la naturaleza altamente pautada y organizada de la actividad conjunta, además de las características específicas de las tareas o contenidos.

Con respecto a los segmentos de interactividad hallados en las investigaciones, se concluyen que la aparición, frecuencia y distribución de estos, en el transcurso de una secuencia didáctica varía y es específica, aún cuando se hayan identificados los mismos segmentos durante la secuencia.

Las investigaciones refuerzan la caracterización del traspaso de control y cesión de responsabilidad como un mecanismo interpsicológico complejo y no lineal. En este sentido, los indicadores empíricos encontrados muestran que, en general, existe un mayor control sobre la tarea de parte del profesor al inicio de las secuencias didácticas, la cual va disminuyendo a medida que avanza la secuencia, aumentando correlativamente el control y responsabilidad de los alumnos sobre los contenidos o tareas.

Así, como conclusión principal en este nivel de análisis, los resultados apuntan a que el traspaso de control es un mecanismo complejo que actúa mediante dispositivos diversificados en función de distintas modalidades. El traspaso no es absoluto, sino más bien, se evidencia en ciertos momentos o períodos durante las secuencias didácticas



donde los profesores ceden parte de la responsabilidad sobre la tarea, para posteriormente retomarla.

Considerando ambos modelos, podríamos plantear que ambos estudian las actividades en el aula a través de las cuales profesores y alumnos negocian y comparten significados, utilizando como foco del análisis, los patrones interaccionales que regulan a estas actividades, para Lemke estas unidades serían las estructuras de actividad, en tanto que para Coll serían los segmentos de interactividad, no obstante, existirían diferencias establecidas por el carácter dinámico y temporal del análisis, que en este caso sería abordado por la propuesta de Coll et al. Otra de las distinciones entre ambas perspectivas estaría enmarcada en que para Lemke estas estructuras de actividad cumplirían distintas funciones dependiendo del tipo de actividad desarrollada en las aulas, mientras que para Coll ejemplificarían el cómo se sucede el traspaso de control y responsabilidad.

### ***2.2.3 Análisis de actividades de lectura y lenguaje***

El estudio de las actividades que se ponen en marcha en contextos escolares de alfabetización cuenta con una gran tradición. Por ejemplo, Austin y Morris (1963) llevaron a cabo un macroestudio en el que investigaron la situación de las aulas americanas. Su estudio no resultó muy optimista, y al final del trabajo realizaron una propuesta de más de 40 recomendaciones específicas para dar un vuelco a la situación. Casi 50 años después, Bauman, Hoffman, Duffy-Hester y Moon Ro (2000) volvieron a realizar un estudio con la pretensión de comparar la situación educativa tras el paso de más de cuatro décadas. Dicho estudio entregó dentro de sus análisis, un apartado acerca del tiempo instruccional empleado en la lectura y los materiales utilizados en los contextos escolares de alfabetización.

Dentro de los resultados, destacaron que en promedio, las escuelas americanas dedicaban una media de 55 minutos de lectura diaria. No obstante, este tiempo variaba según los niveles educativos. Por ejemplo, el tiempo dedicado a la instrucción directa en los primeros años era superior a una hora, mientras que a partir de 4° y 5° grado, descendía considerablemente.

Otro de los focos de atención de este estudio consistió en evaluar la valoración de los profesores, respecto al tiempo instruccional dedicado a las actividades propias de alfabetización. Para ello, utilizaron una escala de puntuación (Considerable 4, Moderado 3, Poco 2 y Nada 1) en las que se incluyeron las categorías de comprensión, lectura en voz alta, lectura de vocabulario, lectura en áreas curriculares, lectura individual de los alumnos, lectura silenciosa, lectura crítica y composición escrita. En general, los resultados plantearon que los profesores valoraban moderadamente estas actividades, siendo la de más alta puntuación la comprensión con un 3,6, en tanto que la más baja se



registró en: lectura individual de los alumnos (3,0), lectura silenciosa (3,0), lectura crítica (3,0) y composición escrita (3,0). Es decir, la gran mayoría de los profesores plantearon que utilizaban un tiempo moderado en la mayor parte de las actividades planteadas.

Por último y respecto a los materiales utilizados, un 2% de los profesores afirmaba no utilizar ningún libro de texto en el aula, el 56% lo utilizaba de forma complementaria a otros materiales, el 27% utilizaba el libro de texto como fundamental, acompañándolo de otras lecturas y, sólo un 16% utilizaba únicamente el libro de texto.

Además de los resultados planteados por esta investigación, otras dos investigaciones han indagado sobre el tiempo destinado y las características en las distintas actividades presentes, en sesiones de clases de lenguaje y lectura. Estas son las investigaciones de Foorman y Schatschneider (2003) y Edmonds y Briggs (2003)

Respecto a la primera investigación, una parte de su foco de atención se centró en el tiempo utilizado en las distintas actividades que emergían de clases dedicadas a lenguaje y literatura. Para ello, analizaron un total de 112 clases de primer y segundo año registradas en video y pertenecientes a escuelas de los distritos de Houston y Washington D.C. La gran mayoría concentraba una población afroamericana. Utilizaron como instrumento de observación una readecuación del sistema de observación de Scanlon y Vellutino (1996) quienes propusieron 6 categorías de análisis (grupo instruccional, foco general, propósito del profesor, materiales, foco específico y expectativa de respuesta).

Esta readecuación se debió principalmente a que dicho sistema no permitió dar cuenta de la gran cantidad de actividades detectadas tras un primer análisis de las grabaciones. Finalmente, los ítems definidos y caracterizados se subdividieron en dos grupos de categorías. La primera referida al formato instruccional, contenía 4 ítems. La segunda, vinculada al formato de contenido, incluyó a los restantes 21 ítems. Los ítems de esta última categoría fueron validados mediante la comparación simultánea de dos observadores, correlacionando sus puntuaciones. A continuación se presenta la tabla N° 10 con un resumen de las categorías, los ítems correspondientes y las correlaciones obtenidas.

**Tabla 10 resumen categorías de observación de Foorman y Schatscheneider, 2003.**

Ítems format	category instructional	Items category instructional content	Correlation
1.	Whole class or very large group	1. Word-Work	.98
		2. Reading comprehension	.78
		3. Nonreading instruction	.91
2.	Teacher with small group or cooperative group	4. Phonemic awareness	.67
		5. Oral lenguaje	.97
		6. Book and prints awareness	.59
3.	All students working on their own individually or in groups, with teacher monitoring.	7. Alphabetic instruction	.89
		8. Previewing a book	.92
		9. vocabulary	.98
		10. Letter recognition	.81
4.	All students working on their own individually or in groups, without teacher monitoring.	11. Reading books	.98
		12. Reading own writing	.95
		13. Spelling	.91
		14. Writing grammar	.98
		15. Structural analysis	.98
		16. Spelling in the context of reading	.93
		17. Writing composition	.94
		18. Giving directions/passing out materials	.96
		19. Feedback	.79
		20. Uncodable	.50

Tomado de Foorman y Schatscheneider, 2003, páginas 6 y 9.

Los resultados se establecieron en primer lugar, mediante la comparación intra-districtos (primer y segundo año de cada distrito) de los porcentajes de frecuencias en cada una de las actividades. En segundo lugar y para efectuar la comparación entre los distintos districtos, se agruparon los ítems de acuerdo a los cuatro dominios de instrucción del área de lenguaje-lectura y se contrastaron las frecuencias de acuerdo a los distintos tipos de currículos adoptados por cada una de las escuelas.

Dentro de las conclusiones presentadas en la investigación, los autores sostuvieron que:

- Se obtuvieron juicios confiables de cómo los profesores asignan tiempo a las actividades instruccionales y la calidad de este tiempo.
- El currículo que cada profesor usa influye en la asignación del tiempo instruccional
- El rendimiento de los estudiantes afecta las decisiones del profesor sobre la asignación de tiempo de instrucción y las decisiones varían según la eficacia de la enseñanza.
- La cantidad de tiempo instruccional no necesariamente afecta los logros de aprendizaje, la calidad del tiempo es algo que debe ser considerado.

En segundo lugar, la investigación de Edmonds y Briggs (2003) se gestó a partir de la necesidad de evaluar dos programas de intervención derivados de políticas estatales y orientados a mejorar la lectura en cursos de kindergarder y primer año. Para ello, los



autores diseñaron un instrumento de observación denominado instruccional content emphasis (ICE). Dicho instrumento se creó por un lado, a partir de la indagación de estudios que recogieron y codificaron elementos emergentes de la interacción profesor-alumnos, de los contextos de clases y de las prácticas pedagógicas, y por el otro, la revisión de instrumentos diseñados para inspeccionar los estándares nacionales y estatales de lectura.

Por tanto, el ICE es “essentially a quantitative system for coding the qualitative nature of classroom reading instruction” (*Edmonds y Briggs, 2003; pág. 33*). Es decir, permite al observador capturar una serie de aspectos relacionados con las clases, incluyendo componentes de la instrucción en lectura, patrones de agrupación, materiales usados en la instrucción, el compromiso del estudiante y el énfasis del contenido durante la instrucción.

Este instrumento se constituye de 4 dimensiones; la primera agrupa las categorías de instrucción principal identificando los dominios macro del contenido instruccional (Alfabeto, fluidez, lectura, comprensión y escritura y lenguaje); la segunda denominada subcategoría instruccional, clasifica y agrupa las actividades específicas mostrando detalladamente las descripciones del contenido; la tercera, reúne las actividades instruccionales ligadas a los patrones de agrupación (grupos pequeños, toda la clase, pares independientes y trabajo individual); y finalmente la cuarta, codifica los materiales usados durante las actividades instruccionales incluyendo distintos tipos de textos y un amplio rango de distintos materiales.

Respecto a las dimensiones de categoría y subcategorías, la siguiente tabla presenta un resumen de estas

**Tabla 11: Resumen de las dimensiones A y B del instrumento ICE**

<b>Categorías (dimensión A)</b>	<b>Alphabetic</b>	<b>Fluency</b>	<b>Reading</b>	<b>Comprehension</b>	<b>Writing and language arts</b>
<b>Subcategorías (dimensión B)</b>	Concepts of prints	Partner reading	Guided oral reading	Vocabulary	Dictation
	Phonologic awareness	Repeated reading	Chorale reading	Prior knowledge/predicting	Independent writing/publishing
	Alphabetic knowledge	Modeling Fluency	Independent reading	Comprehension monitoring	Grammar and punctuation
	Word study and phonics		Listening to text read aloud	Story structure and analysis	Handwriting instruction
	Spelling				
	Oral lenguaje development /discussion				
	Multiple cuesing system				



Cada una de las subcategorías, presenta indicadores que están formulados como logros u outcomes. A modo de ejemplo, en el caso de la categoría de comprensión y subcategoría de conocimientos previos, los indicadores describen que:

- Mira previamente los materiales antes de la lectura
- Predice resultados basados en su conocimiento previo
- Participa en actividades diseñadas para medir el nivel de conocimiento antes de la lectura del libro

Este instrumento fue aplicado en 36 salas de clases, reuniendo más de 100 observaciones. Tras los análisis, se determinó que uno de los contenidos instruccionales más relevantes en estas aulas fue el vinculado al estudio de los aspectos fonéticos, no mostrando variación en los dos niveles de enseñanza (kindergarden y primeros años). De igual modo, un gran porcentaje de las actividades instruccionales presentaron variaciones mínimas en sus porcentajes, al compararse los dos cursos. La excepción la marcaron dos actividades, las herramientas de prelectura, que disminuyeron considerablemente en las aulas de los primeros años y las actividades de lectura de texto, que aumentaron en los primeros años.

Las conclusiones sostienen que si bien este instrumento fue diseñado para evaluar el impacto de dos programas gubernamentales orientados a mejorar la lectura, mostró una serie de ventajas entre las que destacan:

- La evaluación sistemática del contenido existente o recién adoptado por los planes de estudio.
- Comparar el contenido instruccional de la intervención general y de los avances en los programas del área de lenguaje
- Determinar el uso y frecuencia de los patrones de agrupamiento de los estudiantes
- Monitorear la implementación del currículo o de los materiales instruccionales
- Determinar los niveles de implementación de nuevas formas en los programas
- Observar el contenido instruccional utilizando otros recursos distintos a las entrevistas, manuales y auto-reportes de la práctica docente

Además, se planteó la posibilidad de utilizar este instrumento con el propósito de contrastar si la instrucción provee oportunidades de aprendizaje para que todos los estudiantes, logren los resultados esperados.

En síntesis, las tres investigaciones revisadas permiten comprender que un factor importante en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se relacionaría con el



tiempo y calidad de la instrucción, además de la necesidad de relacionar las distintas actividades con los resultados académicos de los alumnos. En los tres casos han utilizado, como elemento de análisis, los distintos formatos instruccionales organizados en función de los contenidos. Esta organización, sobre todo en las dos últimas investigaciones, ha permitido establecer distinciones entre el tipo de área de contenido que más emerge en los distintos niveles de enseñanza, en relación a los programas de lectura y comprensión. Sin embargo, en ninguno de los tres casos ha sido posible caracterizar el modo en que los profesores logran ajustar su enseñanza en cada una de estas áreas de contenido, ni cómo organizan dichas áreas durante una sesión o clase. Del mismo modo, tampoco ha entregado elementos que permita describir el dinamismo y temporalidad propia del proceso de enseñanza-aprendizaje, en los contextos naturales.

Desde otra perspectiva, Sánchez et al. (Rosales, Iturra, Sánchez, De Sixte, 2006; Sánchez, García, Rosales, 2007, 2009; Sánchez et al, 2008), han analizado actividades típicas (Lemke, 1997) de lectura, definidas como actividades regulares orientadas a la comprensión de un texto, que cuenta con un plan de trabajo reconocido por los participantes de la actividad.

Dichas actividades típicas se compondrían de episodios, definidos estos como conjuntos de intercambios entre profesor y alumnos, que poseen un objetivo común y que por ende, delimitan ciertos modos de participación. Cada uno de estos episodios se subdividiría en distintos ciclos comunicativos (IRE, IRF, patrones simétricos), que permitirían analizar la estructura de participación característico en cada uno.

Para lograr analizar lo que sucede en cada una de estas unidades (ATAs, episodios, ciclos), los autores han diseñado un sistema de análisis constituido por tres dimensiones: qué se hace, cómo se hace y quién lo hace, considerando como unidad mínima de análisis, los contenidos públicos elaborados durante la interacción profesor-alumnos. Dicho sistema de análisis, así como sus medidas y procedimientos serán detallados en el capítulo correspondiente a la comprensión de textos, donde se profundizará la propuesta. No obstante, es necesario clarificar que este modelo posee un sustento teórico basado en una teoría del cómo comprendemos y cómo se construyen los textos y discursos. (Sánchez, 1993; 1998; 2001, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996, 1997, 1998; Sánchez, Rosales, García y Suárez, 1998; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999).

Dentro de los hallazgos obtenidos tras estudiar un total de 30 actividades típicas de lectura conjunta, han podido identificar y caracterizar 14 tipos de episodios, tal y como se describe en la Figura N° 8.



**Figura 8**  
**Frecuencia de episodios en las 30 ATAs analizadas**

<i>Tipo de episodio</i>	<i>Frecuencia de aparición</i>
Episodio de lectura en voz alta	30 (100%)
Episodio de interpretación o evaluación	30 (100%)
Episodio de planificación	16 (53%)
Episodio de activación de conocimientos previos	14 (46%)
Episodio de análisis de experiencias	8 (27%)
Episodio de resumen-mapa conceptual	7 (24%)
Episodio de aclaración de significados	5 (17%)
Episodio de subrayado	4 (13%)
Episodio de lectura en silencio	3 (10%)
Episodio de resolución de actividades	2 (7%)
Episodio de explicación	2 (7%)
Episodio de justificación	2 (7%)
Episodio de invención de un final para la historia	1 (3%)
Episodio de dramatización de lo leído	1 (3%)

*“Sánchez, García y Rosales, 2009; pág. 61”*

Tal y como demuestra la tabla, dos de estos episodios, los denominados lectura en voz alta e interpretación/evaluación, han sido característicos de todas las ATAs estudiadas, indicando ello que podrían considerarse como episodios nucleares. Además de estos, también se han reconocido los episodios de planificación y activación de conocimientos previos en más de la mitad de las actividades típicas de lectura conjunta. Estos resultados podrían dejar entrever, que los profesores participantes de estas actividades típicas incorporan dentro del desarrollo de estas actividades, a estas tareas específicas.

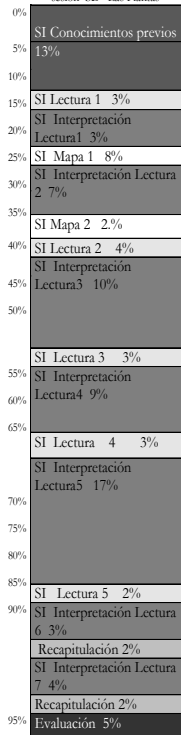
Otro de los elementos que ha permitido el análisis de estas actividades típicas, es observar la secuencia temporal que ordena a un conjunto de estos episodios. Así por ejemplo, cuando se identifican episodios de planificación y/o de conocimientos previos dentro de una actividad típica, estos suelen iniciar tal actividad, o cuando se detecta la presencia de episodios de mapa conceptual estos se ubican, por lo general, una vez concluidos los episodios de lectura. Otra de las configuraciones habituales que se han identificado son los movimientos intercalados de episodios de lectura en voz alta con episodio de revisión de léxico. Observemos el siguiente ejemplo de una secuencia de episodios (Iturra, 2002).





**Figura 9 Mapa de episodios, primera sesión SD Las plantas**

Mapa de episodios primera sesión SD "Las Plantas"



“Iturra, 2002; pág. 159”

Como se aprecia en el mapa de episodios, esta actividad típica de lectura conjunta se articuló de un total de 18 episodios. Estos episodios se organizaron temporalmente comenzando por un episodio dedicado a la activación de conocimientos previos, seguido por configuraciones entremezcladas de episodio de lectura en voz alta y episodios de interpretación de lectura, para concluir con un episodio de recapitulación de la lectura y un episodio de cierre o evaluación de la misma.

De esta manera, el análisis de las secuencias temporales que articulan a cada una de las actividades típicas han permitido plantear ciertos patrones característicos en las ATAs. Dichos patrones se dividen en dos grandes grupos, patrones simples y patrones complejos. Los patrones simples se caracterizan por una estructura más elemental en la que es posible distinguir un número de episodios reducidos, en tanto las ATAs de patrones complejos albergarían un mayor tipo de episodios.

No obstante, además de esta estructura formal que caracterizaría a cada una de las actividades típicas, en función del tipo y secuenciación de sus episodios, Sánchez et al. proponen que cada una de estas ATAs encarnarían ciertos contextos de trabajo. Dichos contextos delimitarían el modo de organizar las actividades típicas de lectura conjunta, el cómo se canaliza la participación de profesores y estudiantes permitiendo una mayor contribución de unos u otros y la manera en que se implicarían y promoverían ciertos procesos cognitivos.

Considerando estos contextos de trabajo, se han identificado 5 tipos distintos de patrones, tres que comparten estructuras formales simples y dos que obedecen a organizaciones más complejas. La siguiente figura ofrece un resumen de los resultados obtenidos.

**Figura 10 Tipos de estructuras de participación global o ATAs.**

Tipo de ATAs		ESTRUCTURA FORMAL	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN	Frecuencia	
Simples	Tipo 1 Lineales	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	“Leed todo el texto que luego os pregunto (todo)”	8 (27%)	<b>14 (47%)</b>
	Tipo 2 Intercaladas	Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos	“Leed este trozo del texto que luego os pregunto (todo)”	3 (10%)	
	Tipo 3 Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	“A ver si os ha quedado claro todo esto”	3 (10%)	
Complejas	Tipo 4 Guiadas por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación	“A ver si entendemos estas ideas del texto”	14 (47%)	<b>16 (53%)</b>
	Tipo 5 Proyecto para el texto	Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación	“Mirad qué problema más interesante”	2 (6%)	
<b>TOTAL</b>					<b>30</b>

Tabla 4.2. Tipos de estructuras de participación global o ATAs. Las ATAs “con búsqueda a posteriori de un orden” pueden incluir también otros tipos de episodios que sirven para, una vez finalizada la lectura, intentar dar un sentido a la misma: por ejemplo, episodios de subrayado, resumen, análisis de experiencias cotidianas... A su vez, las tres últimas ATAs (“guiadas por objetivos”, “proyecto para el texto” y “doble proyecto”) pueden incluir otros episodios complementarios: de conocimientos previos, de mapa conceptual, de análisis de experiencias... “Readaptación de Sánchez, García y Rosales, 2009; pág.67”

Como se aprecia en ella, además de la organización formal de las ATAs, cada una de ellas encarna ciertas nociones o concepciones que dirigirían lo que se entenderá por comprender un texto. Tomando como ejemplo un patrón simple lineal, podríamos entender que la configuración particular de sus episodios lectura- interpretación lectura, conllevaría a una noción de leemos y después evaluamos lo leído. Esta estructuración implicaría también, que el papel de los estudiantes y por tanto su participación, estaría limitada a leer el texto para después ser evaluado por el profesor. Contrariamente, un patrón complejo tipo 4, se caracterizaría por contar con una meta y plan explícito para la lectura de un texto. Este tipo de patrón, implicaría una articulación y secuenciación de un mayor tipo de episodios, que permitiría a los estudiantes tener una mayor claridad de para qué se lee, y desde allí, valorar que la lectura de un texto implica que no todo es importante, que es necesario seleccionar e integrar distintas informaciones y conceptos contenidos en el texto, para alcanzar la meta propuesta.

Sin embargo, esta no sería la única condicionante para lograr que un alumno alcance la meta, o construya su noción acerca de lo que significa comprender un texto, dado que además, cada uno de los episodios también se caracterizaría por patrones que le



otorgarían sentido a la lectura y por ende a la comprensión. Así, cada uno de los episodios contribuiría desde su meta y quehacer, a mediar en la representación que los estudiantes hagan sobre lo que significa comprender y a la activación de las estrategias que mediarán en su propio proceso constructivo, ayudados por la manera en que los profesores estructuran cada episodio y la actividad conjunta. A manera de ejemplo, la siguiente figura presenta los resultados obtenidos, en relación al episodio de activación de conocimientos previos.

**Figura 11 Aparición del Episodio de Activación de Conocimientos Previos**

Tipo de patrón	Aislado del Episodio de Lectura	Agregado al Episodio de Lectura	Conectado al Episodio de Lectura		
Características patrón	Pretexto comunicativo	Activación de C.P. + Episodio de Lectura	Activación de C.P. + Plan: Lista de tema		
		Activación de C.P. + Recapitulación + Episodio de Lectura	Activación de C.P. + Plan: Problema		
Total episodios identificados	3	CP+EL	CP+Rec+EL	Simple	Compleja
		2	1	8	0

*“Sánchez, García y Rosales, 2009; pág. 104”*

Al observar la tabla, se puede comprobar que de un total de 14 episodios identificados en el corpus de 30 Actividades típicas, la gran mayoría de estos plasmaría un patrón de episodio de conocimientos previos conectado a la lectura, mediante la explicitación de un listado de temas de los que tratará el texto, mientras que un porcentaje menor representaría un patrón aislado del episodio de lectura, siendo utilizado por los profesores como un pretexto comunicativo. Otro porcentaje similar encarnaría un patrón agregado a la lectura, a través de la unión temporal del episodio de conocimientos previos al de lectura, o intermediado por una recapitulación de los contenidos elaborados públicamente, durante el episodio de conocimientos previos.

Además de los patrones descritos, este grupo de investigadores ha podido identificar patrones característicos en los episodios de planificación, interpretación-evaluación, análisis de experiencias y mapa conceptual. Cada uno de los tipos de patrones identificados y descritos encarnaría el modo en cómo profesores y alumnos construyen y negocian significados. El detalle de cada uno de estos episodios y patrones será descrito en el apartado de sistema de análisis.

Ahora bien, focalizándose nuevamente a la manera en que se organizan y secuencian las actividades típicas de lectura, tendríamos que cada uno de estos episodios entretejería y formaría parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la tarea de comprender textos. Por ende, la planificación que un enseñante aplicara, considerando el tipo de episodio, su



meta y ubicación temporal, contribuiría a la creación de un contexto de trabajo en torno a la lectura de un texto. Esto permitiría activar o no ciertos procesos implicados en el proceso de comprensión. Sin embargo, el sólo hecho de estructurar articuladamente una ATA de lectura conjunta, sin considerar qué tipo de contenido público es elaborado en cada uno de estos episodios y quién finalmente elabora este contenido, no sería condición suficiente para lograr que un estudiante aprendiera a leer comprensivamente un texto.

Al respecto, los resultados entregados por el análisis de las 30 ATAs de lectura estudiadas Sánchez et al., sitúan que un porcentaje considerable de estas ATAs (cerca de un 60%) tanto de estructura simple y compleja, focalizan la acción conjunta a relevar ideas sin diferenciar. Es decir, los contenidos elaborados públicamente durante la interacción, apuntarían a ideas secundarias o aspectos poco relevantes de los textos, mientras que desde el punto de vista de la participación, la gran mayoría de estas ideas serían de responsabilidad del profesor, tal y como se aprecia en la figura 12

**Figura 12**

**Tabla 3.2. Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento.**

	ATAs CÓMO	Ideas elaboradas QUÉ	Participación QUIÉN	Número de clases
Patrón 1	Simples	Sin diferenciar	Profesor	11 (36%)
Patrón 2		Sin diferenciar	Alumnos	1 (3%)
Patrón 3		Ideas importantes	Profesor	2 (7%)
Patrón 4	Compleja	Sin diferenciar	Profesor	8 (27%)
Patrón 5		Sin diferenciar	Alumno	3 (10%)
Patrón 6		Ideas importantes	Profesor	3 (10%)
Patrón 7		Ideas importantes	Alumnos	2 (7%)
<b>TOTAL</b>				<b>30</b>

“Sánchez, García y Rosales, 2009; pág. 124”

Si se continúa analizando con detención la tabla, se evidenciaría un porcentaje menor de ATAs (24%) en las que se elaboran ideas importantes de los textos, pero además, sólo el 7% han sido elaborados por los alumnos. En otras palabras, en la gran mayoría de las actividades típicas de lectura conjunta se ha identificado que la acción de profesores y estudiantes se focaliza a trabajar la comprensión de textos, sin establecer una jerarquización de las ideas contenidas en ellos, y que gran parte de la elaboración de los contenidos públicos, estaría a cargo de los profesores.

En síntesis, la propuesta de Sánchez et al. explora la comprensión de textos desde una visión basada en la observación y análisis de los sucesos que ocurren en las aulas, cuando profesores y estudiantes trabajan conjuntamente en la tarea de comprender textos. Para ello y a partir de una teoría del cómo comprendemos, han diseñado un sistema de análisis amplio y dinámico, que les ha permitido configurar el modo en que se organiza y



secuencia una actividad típica de lectura conjunta, qué papel juega cada uno de los componentes (episodios) en dicha actividad, de qué manera se articulan cada uno de estos, cuáles son los contenidos públicos elaborados durante la interacción, y que rol juegan profesores y alumnos en esta elaboración. A partir de sus hallazgos, han definido ciertos patrones globales que abarcarían la totalidad de las ATAs y patrones específicos (locales) que permitirían describir las regularidades que se presentan en cada uno de los episodios.

#### ***2.2.4 Síntesis***

Durante la exposición de este apartado, se han revisado una serie de líneas y hallazgos emanados desde distintas investigaciones, circunscritas a describir la manera en que se estructuran y articulan las actividades y tareas que llevan a cabo profesores y estudiantes, cuando trabajan conjuntamente en la apropiación de ciertos contenidos escolares.

Al respecto y retomando la definición de Wells (2001), se plantearía que las actividades son las distintas acciones conjuntas que llevan a cabo profesores y alumnos en un aula. Estas actividades se organizarían en un orden y jerarquía, desde lo más macro (unidades curriculares), hasta lo más micro (rutinas, pasos). De esta manera, cada uno de estos segmentos representaría un conjunto de acciones organizadas.

No obstante, esta estructuración dependería del tipo de contenido instruccional (Stodolsky, 1991), dado que este delimitaría el formato instruccional desplegado por el profesor, el nivel cognitivo que persiguen las tareas y los modos de participación de profesores y estudiantes. Además, estas acciones estarían supeditadas al carácter dinámico de las interacciones, es decir, esta ordenación y jerarquización de las actividades y tareas, que consideraría la naturaleza propia de los contenidos escolares, se entrelazaría con el modo en que profesores y estudiantes enfrentan la tarea, entendiéndose que sus acciones, situadas en el contexto del aula, determinarían en parte la ejecución de las mismas.

En este sentido y retomando lo planteado por Lemke (1997), cada una de las actividades estarían reguladas por ciertas estructuras de actividad, que serían aquellas conductas, acciones y estrategias de control desplegadas por los participantes de la interacción, que permitirían organizar la actividad y la vida en el aula. Desde esta visión, un proceso de enseñanza-aprendizaje se configuraría a partir de distintos tipos de actividades típicas, que otorgarían estructura, organización y continuidad al proceso. Sin embargo, el propio proceso tendría un carácter dinámico y temporal (Coll et al). Ambas características implicarían que las actividades y tareas fueran redefinidas durante la acción.

Por otra parte y respecto a aquellas líneas que recogen la manera en que se organizan y estructuran los procesos de enseñanza- aprendizaje, en un contenido específico como es



lenguaje y comunicación, o una parte de este contenido escolar como es la comprensión de textos, han planteado que: En primer lugar, se debe considerar el tiempo y calidad de la instrucción cuando se analiza la práctica educativa en las aulas, incorporando los resultados académicos alcanzados por los estudiantes. En segundo lugar, los logros alcanzados por los estudiantes afectan las decisiones del profesor sobre las opciones instruccionales. En tercer lugar, estas prácticas dependerían no solo del formato instruccional, sino también de las diferencias en los currículos prescritos y por tanto, se debiera evaluar los cambios o adecuaciones de los planes de estudio. En cuarto lugar, se debe evaluar la manera en que los profesores operacionalizan las actividades y tareas en las aulas, utilizando recursos distintos a las entrevistas o reportes de autoevaluación. En este sentido, se hace necesario contar con sistemas de análisis que permitan caracterizar estas prácticas en las aulas, describiendo la manera en que se organizan y concretizan los currículos escolares y las formas adoptadas formas en que describir el cómo se organizan las tareas y los contextos de trabajo.

### ***2.3 Discurso en el aula***

El discurso educativo es un instrumento comunicacional que ha sido y seguirá siendo utilizado por los profesores, como una herramienta fundamental para transmitir conocimientos e informaciones. Se sabe que un gran porcentaje de las clases que se desarrollan en las aulas, se realizan a través de las exposiciones orales que despliegan los profesores, en las que van presentando al estudiante los contenidos y conocimientos que éste debe aprender. En este sentido, se reconoce la importancia de las formas en que profesores y estudiantes se comunican y negocian conjuntamente el conocimiento, y cómo el habla de los profesores juega un rol trascendental en estas negociaciones.

Al respecto, Edwards y Mercer (1988) plantearon que por medio del lenguaje utilizado en las interacciones profesor-alumno, se construyen paulatinamente conocimientos compartidos. Mediante el discurso educacional y la actividad conjunta, profesores y alumnos construyen una base común de conocimientos. Esta construcción se basa en la comunicación y en el tipo de relaciones sociales que establecen los participantes de la interacción en las aulas. Desde esta perspectiva, se plantea que el uso del lenguaje permitiría ir reconstruyendo y redefiniendo los significados de las palabras, e ir adquiriendo nuevas formas de utilización del lenguaje que reorganiza el pensamiento. Así, el lenguaje utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje serviría como una herramienta social y de pensamiento, orientada al desarrollo del conocimiento y de la comprensión.

En este sentido, las interacciones verbales entre estudiantes y profesores (Mercer y Edwards, 1988; Coll et al 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Lemke, 1997; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Cubillos et al, 2008), cobra una vital importancia, dado que por un lado, ofrece a los alumnos la oportunidad de poner a prueba sus conocimientos y así,



mediante sus argumentaciones, explicaciones y preguntas, lograrían la obtención de información necesaria para redefinir su pensamiento. Y por el otro, el lenguaje o discurso educativo es un instrumento que puede ser utilizado por los enseñantes, para otorgar a los alumnos ayudas y herramientas, que contribuyan a que éstos sean capaces de ir apropiándose del contenido.

De acuerdo con ello, existe un interés cada vez mayor en indagar y describir las maneras en que profesores y alumnos interactúan discursivamente en las aulas, y el rol que cumple el lenguaje de los profesores. En relación a ello, en la actualidad existen una gamma de líneas que focalizan el estudio de la acción discursiva desde distintas perspectivas, no obstante, existe cierto consenso entre ellas (Candela, 2001). Dentro de estos podemos mencionar en primer lugar, que se concibe las interacciones verbales cara a cara regidas por reglas de construcción y normas interaccionales. Además, estas interacciones verbales se manifiestan en las aulas a través de ciertas estructuras características de la acción discursiva como los IRE o IRF (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991). En segundo lugar, se reconoce que estas acciones discursivas permiten canalizar las conductas de unos u otros, mediante estructuras de participación. Es decir, los modos verbales empleados en las aulas delimitarían las acciones y participaciones de los profesores y estudiantes. Por último, que las acciones discursivas de los profesores o agentes educativos se transformarían en ayudas o medicaciones, que permitirían a los estudiantes ir apropiándose de los contenidos escolares.

Así y respecto al primer punto de encuentro, una de las propuestas que ha permitido entender la importancia de las acciones discursivas en el aula es la planteada por Mercer (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; 2000), quien ha formulado una teoría sociocultural de la construcción guiada del conocimiento. Dicha propuesta se sustenta por un lado, en la necesidad de describir y explicar cómo el lenguaje permite construir comprensiones y conocimientos conjuntamente en las aulas y en segundo lugar, describir la manera en que los profesores ayudan a sus estudiantes a aprender.

Para ello, Edwards y Mercer (1988) introducen dos conceptos fundamentales que explicarían el modo en que profesores y estudiantes logran crear una intersubjetividad, que los habilitaría para entender de qué se habla en las aulas. El primero de ellos, denominado contexto, es definido como un fenómeno mental que construyen interlocutores y oyentes a partir de las informaciones, referencias, significados y conocimientos que poseen acerca del tema del que se habla y que les ayudaría a comprender. El segundo concepto, continuidad, se refiere al desarrollo hilado de los contextos a través del tiempo. Ambos conceptos contribuirían a situar la comprensión del lenguaje, a partir de las circunstancias en las que emerge y en las que utilizamos nuestras experiencias pasadas de acuerdo a la pertinencia contextual. De este modo, se





imprimiría un carácter dinámico al contexto, puesto que este se crearía en cada interacción entre un hablante y un oyente. No obstante, para que una conversación tenga éxito, la construcción de este contexto requeriría de la colaboración y negociación entre hablante y oyente.

En el caso del contexto del aula, dicha colaboración se enmarcaría en ciertas reglas básicas que regularían las conversaciones entre profesores y alumno y que se definirían como “*las convenciones que emplean los usuarios del lenguaje para mantener unos tipos particulares de conversación*” (Mercer, 2001; pág. 49). Estas reglas serían empleadas por los participantes de un diálogo o conversación para alcanzar acuerdos y lograr significados compartidos sobre lo que se debe hacer. Estas reglas, además de estructurar las conversaciones en el aula, también determinarían el tratamiento de los contenidos, lo que implicaría que cada materia y clase particular tendría sus propias reglas específicas o géneros discursivos.

Sin embargo, no sólo la organización, articulación y secuenciación de estas acciones cumpliría un papel en los modos en que se estructura mentalmente los contenidos, ya que estas acciones se operacionalizarían mediante las estructuras de participación presentes en las aulas.

Al respecto y en relación al segundo punto de encuentro de las propuestas, uno de los conceptos acuñados por Courtney Cazden (1986) denominado *Participation Structures* (estructura de participación), plantea que la participación en las aulas estaría regulada por los derechos y obligaciones de los participantes con respecto a quién puede hablar, cuándo y a quién. Es decir, la vida en el aula se construiría mediante los distintos roles que cada uno de los participantes juega en la interacción y que delimitaría su acción.

Estas acciones estarían señalizadas en parte, por claves contextuales de las propias actividades, que les conferirían a los alumnos la capacidad para identificar las reglas implícitas, permitiéndoles saber qué es lo apropiado y lo inapropiado en cada momento. Así por ejemplo, una actividad orientada a la planificación de las tareas supondría una estructura particular de participación, en la que el profesor o profesora se dirigiría a toda la clase para entregar los objetivos de la actividad o instrucciones de las tareas, siendo él o ella el participante activo, mientras que los alumnos asumirían un rol más pasivo limitándose a escuchar y prestar atención aquellos que dice o informa el enseñante. Distinta sería una actividad de resolución de una guía de trabajo, en la que los alumnos asumirían un rol más activo, ya que son ellos los que deben resolver dicha guía.

Desde otra perspectiva y tal como se revisara en el apartado anterior, Lemke (1997) sostiene que los tipos de actividades, además de contar con un carácter específico de corte lingüístico y temporal, poseerían reglas y normas reconocidas en general por los participantes, implicando ello que cada participante asumiría un comportamiento





esperable por el resto de los participantes. Estas actuaciones o patrones de interacción se organizarían en función de la estructura de actividad. Estas estructuras de actividad se definirían como *“una secuencia de acciones identificables... que tiene elementos que las constituyen,... cada uno con un tipo de acción definida funcionalmente ... y cada uno de ellos establece relaciones específicas con los otros.”* (Lemke, 1997, Pág. 210). En otras palabras, estas estructuras o secuencias de acciones determinarían y delimitarían los comportamientos, conductas y expresiones de los participantes de una interacción.

Una de estas estructuras de participación sería el diálogo triádico (Sinclair y Coulthard, 1975; Mehan, 1979; Cazden, 1991), además de otras como los monólogos de profesor, los patrones IRF (Wells, 2001), los patrones simétricos, (Nystrand, Wu, Gomoran, Zeiser y Long, 2003; Polman, 2004; Leinhardt y Steele, 2005; Tabak y Baumgartner, 2004), etc.. Sin embargo para Lemke, estas estructuras de actividad son sólo el componente estructural de las actividades, las funciones que desempeñan depende del tipo de actividad en la cual estén insertas y el tipo de contenido que se esté trabajando en dicha actividad.

De esta manera, estas estructuras de participación ampliarían la mirada de las maneras en que se organiza el discurso en aula, asumiendo así, que además de representar el modo en que se suceden los distintos intercambios comunicativos en el aula, también delimitarían las actuaciones de los participantes. Ello significaría que un diálogo triádico o secuencia IRE, además de representar la organización del discurso en función del inicio del profesor, la respuesta del alumno y la evaluación del profesor, encarnaría patrones sociales y mentales de actuación y participación (Cazden y Beck; 2003), ya que en este caso en particular, el alumno intervendría sólo cuando el profesor lo permitiera, encajando su intervención con aquello que el profesor quiere escuchar. Distinto sería el caso de un patrón tipo IRF o de patrones simétricos. En el primero de ellos, la propia estructura del patrón, en la que se suceden una serie de intercambios entre el profesor y los alumnos, implicaría para un alumno, participar en la construcción de la respuesta y por ende, asumir que el aprender supone participar en un proceso del cual forma parte.

Por tanto y desde esta visión, se amplía la mirada de la significación de los patrones discursivos, como estructuras que permitirían e impactarían directamente en las relaciones sociales, interaccionales y representaciones mentales que se construyen en las aulas.

Finalmente y considerando el tercer punto de consenso vinculado a la acción mediadora del discurso educativo, podríamos conceptualizar a este discurso como un eje articulador que permite generar un punto de partida, al propiciar las condiciones necesarias para que un profesor, conjuntamente con sus estudiantes, puedan comenzar a revisar nuevos conocimientos. Además, permitiría al profesor entregar información planificada y



ordenada, que ayudaría a los alumnos, a acceder de manera más organizada al nuevo conocimiento. De igual modo, brindaría la oportunidad al profesor, de valorar el grado de entendimiento que sus estudiantes han logrado. Por tanto, el discurso educativo se puede concebir como un instrumento cultural y psicológico, que permite comprender y compartir experiencias de manera conjunta, mediante la creación de espacios intersubjetivo de mediación.

Al respecto, Mercer (2001) plantea que “*Para que un enseñante enseñe y un estudiante aprenda, deben emplear la conversación y la actividad conjunta para crear un espacio de comunicación compartido, una <<zona de desarrollo intermental>>*” (Pág. 181). Este nuevo concepto pone énfasis en la cualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, más que en la evaluación del desarrollo intelectual que propuso Vygotsky con la Zona de Desarrollo Próximo. La base es la misma, el profesor ayuda al estudiante a operar más allá de su potencial real, pero se hace hincapié en que ambos construyen el conocimiento a partir de la actividad conjunta en la cual las capacidades, la motivación y el propio conocimiento del profesor y alumnos se encontrarían en constante cambio y redefinición a medida que avanza el diálogo.

Desde esta mirada, el discurso educativo del profesor actuaría como andamio o ayuda al proceso de aprendizaje, ya que mediante el diálogo y la interacción, proveerían a sus alumnos de asistencia para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Este diálogo se presentaría como un continuo, desde secuencias de interrogaciones hasta conversaciones instruccionales, que permitirían a los estudiantes ir apropiándose de los contenidos escolares. En otras palabras, las maneras en que los profesores utilizan el lenguaje en las aulas, mediante diversas estrategias y técnicas, guiaría el aprendizaje de los alumnos.

De esta manera, los profesores utilizarían el diálogo como herramientas comunicacionales para dotar de coherencia y sentido al conocimiento, contextualizando su discurso y los intercambios con sus alumnos. Por tanto, al hablar de andamiaje en el aula, se plantea la necesidad de generar un contexto intersubjetivo, que permita al profesor conocer los niveles de desarrollo reales de los estudiantes respecto a la tarea o contenido a aprender, para ir graduando su ayuda pedagógica en relación a la tarea. Ello se lograría guiando su acción discursiva para propiciar que sus aprendices puedan alcanzar el aprendizaje.

### ***2.3.1 Análisis del discurso en el aula***

Al igual que se hiciera en el apartado de actividad en las aulas, es necesario detenernos a revisar cómo se han analizado el discurso educativo en las aulas. Para ello en esta sección revisaremos las propuestas de Mercer (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997; 2000), Sánchez et al (Sánchez, 1993; 1998; 2001, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996, 1997, 1998; Sánchez, Rosales, García y Suárez, 1998;



Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez, 2001; Sánchez y Rosales, 2005; Rosales, Iturra, Sánchez y De Sixte, 2006; Sánchez, Rosales, García, De Sixte, y Castellano, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2009).y Cuberos et al (2008).

En primer lugar, la propuesta de Mercer se centra en el análisis del discurso y las conversaciones que se desarrollan en el aula. Para ello, considera elemental que este análisis se oriente a explicar cómo se utiliza el lenguaje para crear una comprensión y un conocimiento conjunto y cómo unas personas ayudan a otras personas a aprender. Esta explicación debe situarse en el marco de la naturaleza y los objetivos específicos de la educación formal. Para lograr dicho objetivos, propone, tras los resultados de sus observaciones, tres formas de conversar y pensar: la conversación de discusión, la conversación acumulativa y la conversación exploratoria. Cada una de ellas representaría formas sociales características del pensamiento, que utilizarían el diálogo para alcanzar acuerdos o discernimientos, así por ejemplo, la conversación de discusión buscaría el desarrollo de argumentaciones individuales y críticas a elementos o ideas dudosas, en tanto que la conversación acumulativa se caracterizaría por la construcción del conocimiento de manera encadenado.

Conjuntamente con focalizar el análisis de estos modelos de conversación, Mercer plantea la necesidad de explicar cómo los profesores ayudan a sus alumnos a aprender. En este sentido, considera primordial que el análisis se focalice al discurso de los profesores como objeto de análisis, dado que son estos los que tienen la responsabilidad de ayudar a sus estudiantes a redefinir su pensamiento, por ello, sus análisis han considerado las técnicas que utilizan los enseñantes, para articular su discurso y acción mediadora.

De esta manera y a partir de sus observaciones, logró identificar tres conjuntos distintos de técnicas orientadas principalmente a construir el futuro partiendo del pasado. Un primer conjunto se dirigiría a obtener conocimientos de los estudiantes a través de indagaciones directas y pistas. Un segundo conjunto de técnicas se vincularía con la manera en que los profesores responden a sus estudiantes. Finalmente, el tercer grupo de técnicas describen las experiencias que comparten estudiantes y profesores en las aulas, atribuyéndoles una significación educativa, así mediante el lenguaje, los profesores revisan e interpretan la experiencia de una actividad conjunta como base de conversaciones, actividades y aprendizajes futuros.

Además de estas técnicas, los profesores también deben preocuparse de que el diálogo que entablan con sus alumnos posea una continuidad, haciendo que las conversaciones fluyan y puedan construir efectivamente los conocimientos compartidos. Para ello, utilizan una serie de señales verbales y no verbales que posibilitan la creación de marcos de referencias compartidos que les ayudan a lograr la continuidad en el discurso.



Por tanto, para comprender cómo se construyen las comprensiones conjuntas entre profesores y alumnos y explicar en qué medida estos profesores ayudan a lograr esta construcción a sus alumnos, es necesario analizar el discurso de los profesores, ya que ellos tienen el rol de brindar esta ayuda. Sin embargo, más que dar énfasis a estas herramientas empleadas por los profesores, el análisis también debe orientarse a determinar cuándo y cómo emplean estas estrategias y si los alumnos son capaces de apropiarse de ellas. De este modo, los profesores pueden guiar el desarrollo de la comprensión, enseñar contenidos, procedimientos de resolución de problemas y contextualizar las experiencias de los alumnos, enmarcándolas educativamente.

En este sentido, uno de los aspectos que releva Mercer es que estas conversaciones, técnicas y estrategias, se relacionarían directamente con la naturaleza y los objetivos específicos de la educación formal. Esto implica que al analizar cómo se construye el conocimiento en las aulas, es necesario considerar la naturaleza de las instituciones educativas, dado que mediante el discurso que tiene lugar en las aulas se promueven y entregan el cuerpo de principios y contenidos. Por tanto, el lenguaje en las aulas actuaría como el vehículo encargado de dar cuerpo y vida al currículo.

Por ello, este autor sostiene que cualquier teoría que pretenda explicar el modo como se construyen conocimientos conjuntos en la interacción profesor- alumno, debe prestar un particular interés en la manera como se conciben los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el currículo presente en las instituciones educativas, ya que éstos determinan, justifican y guían la construcción de la comprensión en el aula. Estas concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, que emergen durante las conversaciones reales que se suceden en las aulas, debieran ser analizados en distintos niveles.

Considerando este último punto, Mercer propone tres niveles de análisis. El primero de naturaleza lingüística, centrado en examinar las conversaciones como texto hablado con el fin de describir los actos de habla que realizan los estudiantes y profesores, es decir, el tipo de intercambios que se establecen en la interacción, las maneras en cómo se responde y reacciona al habla del otro, y los tópicos o temas que se discuten en las conversaciones.

El segundo nivel de carácter psicológico, se focalizaría a analizar las conversaciones como pensamiento y acción con el propósito de describir las reglas básicas que siguen los hablantes, en otras palabras, se centraría en describir si las interacciones verbales reflejan los intereses y motivaciones de los participantes, si se discuten efectivamente los temas que plantean, y si existe un razonamiento claro a través de la conversación.

Por último, el tercer nivel denominado cultural busca determinar el valor educativo de los razonamientos y la naturaleza del discurso educado. Esto quiere decir que se debe



evaluar en qué medida las conversaciones o los diálogos que se establecen en el aula logran cumplir con los objetivos que se propone la educación.

En síntesis, la propuesta de Mercer se dirige al análisis de las conversaciones en las aulas, entendiendo que a través del uso del lenguaje se construyen significados compartidos. En este sentido, el análisis se focaliza al discurso de los enseñantes, ya que es mediante la utilización de esta herramienta que los profesores desplegarían técnicas, recursos y estrategias que les permitiría mediar en la acción constructiva de sus estudiantes, y con ello impactar, en la redefinición mental de los conocimientos y pensamientos. Para ello, se plantea el análisis de las conversaciones en las aulas desde tres niveles distintos vinculados a un modelo conversacional, y a la impronta de la naturaleza y objetivos de la educación formal, representadas en el diálogo de profesores y estudiantes. En este sentido, el análisis se focalizaría a estudiar el discurso de los profesores buscando describir las técnicas y estrategias que estos utilizan, para lograr ayudar a sus estudiantes a aprender.

Otra de las propuestas que ha analizado el discurso educativo es la planteada por Sánchez et al., de quienes se habló en la sección de análisis de la actividad. Como se expresó en esa oportunidad, este equipo de investigadores ha diseñado un sistema de análisis para estudiar tareas de comprensión lectora, pero además, también ha focalizado su análisis a la descripción de las explicaciones verbales de los profesores en las aulas.

En ambos casos, el sistema de análisis propuesto está sustentado por una teoría de cómo comprendemos y cómo se construyen los textos y discursos. Desde esta perspectiva, se entiende que tanto las explicaciones verbales como las actividades de lectura conjunta requieren de una estructuración, que le otorgue organización y coherencia a las ideas fundamentales o proposiciones que constituyen a un texto o discurso. Esta estructura se vincularía directamente a tres conceptos: la microestructura, macroestructura y superestructura.

Se entiende la microestructura como las relaciones lineales que se establecen entre los elementos locales de un discurso o texto, es decir, son las distintas ideas que constituyen a un texto o discurso y que se van desarrollando mediante una progresión temática que asegura que el receptor pueda apreciar estas proposiciones sin dificultad. La macroestructura hace referencia a las relaciones globales y generales que se dan entre las ideas, es la información esencial del discurso o texto. Y la superestructura es la organización y estructura del esqueleto del texto o discurso, es decir, su organización prototípica.

Así, los procesos y estrategias requeridos para interpretar un discurso o texto serían muy parecidos. Esto ayudaría a entender que en ambas actividades la interacción entre



profesor-alumnos se centra en el uso del lenguaje y cómo a través de éste se consigue que los alumnos capten la progresión temática, las ideas fundamentales y la organización y estructura de un texto o discurso.

También en ambas actividades se requiere de la creación de un compromiso entre lo dado, lo nuevo y la evaluación. Esto implica que el maestro debe generar un punto de partida común con sus alumnos denominado lo dado, que servirá para tender puentes con la información nueva o contenidos novedosos que serán tratados en clases y que recibe el nombre de lo nuevo. Estos conocimientos o información nueva deben presentarse de manera coherente y articulada. Finalmente la evaluación, permite apreciar en qué medida los alumnos han sido capaces de elaborar esos contenidos nuevos transformándolos en conocimientos compartidos.

Desde el punto de vista metodológico se recogen las interacciones de aula mediante el registro en audio y video. Dichas interacciones son transcritas y analizadas de acuerdo a distintas unidades de análisis que permiten segmentar la interacción y a ciertos criterio y categorías presentes en las dimensiones de análisis. En el caso particular de las explicaciones verbales, estas categorías se relacionan con los tres elementos claves que debieran guiar a estas explicaciones y que son aquellos recursos utilizados para crear el punto de partida o lo dado, los recursos utilizados para establecer un puente entre lo dado y lo nuevo afianzando la comprensión de los nuevos conocimientos y los recursos utilizados para evaluar el grado de comprensión.

Respecto a esta línea de investigación, dos han sido los focos de atención, el primero centrado en establecer diferencias entre profesores expertos y novatos, y el segundo a determinar en qué grado la enseñanza de habilidades discursivas a profesores, logra mejorar la comprensión de sus alumnos.

En relación al primer foco, los resultados obtenidos han planteado que los profesores expertos emplean más recursos lingüísticos para crear contextualizaciones en su discurso, y así, generar el punto de partida necesario para comenzar con el ciclo de aprendizaje. Además, poseen un índice de coeficiente retórico elevado en comparación con los profesores principiantes. Esto implicaría que los expertos apoyan más las ideas que explican, consiguiendo que el volumen en la presentación de ideas nuevas sea menor y, por ende, que los alumnos manejen menos información y puedan comprender mejor. Por otra parte, también presentan una mayor continuidad temática mediante recursos como indicaciones y señalizaciones de temas. En cuanto al nivel de ideas, los profesores expertos orientan sus explicaciones a enfatizar las ideas globales, otorgándole más importancia a los temas centrales o principales de su explicación.



Referente a la evaluación, plantean que los profesores expertos mantienen una concordancia entre lo que explican y evalúan y, en general, la estrategia que utilizan es evaluar inmediatamente después de su explicación, con el objeto de evitar malos entendidos o rupturas en la comprensión. Así y en términos globales, los profesores expertos utilizan una serie de herramientas y recursos lingüísticos, que favorecen y facilitan una mayor comprensión en sus alumnos.

El segundo foco centrado en programas de instrucción en el discurso ha mostrado cambios vinculados a tres aspectos que son: Una mejora en la generación del episodio contexto, es decir, en la creación de un punto de partida entre los conocimientos previos de los alumnos enlazándolos con los nuevos. Un aumento en el coeficiente retórico; y un aumento en el uso de recursos lingüísticos como la señalización de índice e identificación de temas.

Por otra parte y relacionado con la línea del análisis en tareas de lectura conjunta, los últimos trabajos se han centrado en profundizar en los resultados de las tres dimensiones que forman parte del sistema de análisis que fue mencionado en el apartado del estudio de la actividad en las aulas. Estas dimensiones buscan responder tres preguntas claves. La primera relacionada al qué es lo que se construye en las aulas, qué tipos de contenidos públicos son elaborados durante la interacción y el nivel estructural de estos contenidos en relación a las ideas de los textos leídos. La segunda dimensión se orientaría a describir cómo se construye la interacción discursiva, es decir, cuáles son las estructuras de participación que emergen durante los intercambios comunicativos entre profesores y alumnos que permiten generar contextos de trabajo apropiados para el trabajo conjunto. Finalmente, la tercera dimensión buscaría determinar el grado de autonomía en la elaboración de dichos contenidos, además de identificar el tipo de ayudas brindadas por los profesores durante la elaboración de los contenidos.

Los resultados alcanzados hasta este momento serán descritos en el siguiente capítulo cuando se aborde la comprensión de textos, no obstante, se hace necesario recalcar que las dimensiones recogen distintas tradiciones teóricas lo que permite dinamizar la descripción e interpretación de los sucesos en las aulas.

En síntesis, la propuesta de Sánchez et al. se ha centrado en analizar el discurso expositivos de los profesores y las acciones discursivas de los mismos durante tareas de comprensión de textos, orientado este análisis a identificar y describir la manera en que los profesores promueven, mediante sus explicaciones o interacciones verbales, la comprensión de las ideas por parte de sus estudiantes. En ambos casos, su propuesta se sustenta en una teoría de la comprensión. Para ello, han elaborado un sistema de análisis que cuenta con unidades y dimensiones. Las unidades permiten segmentar la interacción de acuerdo a ciertos criterios, mientras que las dimensiones proporcionan categorías





orientadas a analizar el discurso y describir el modo en que los profesores ayudan y median en la capacidad de comprensión de sus estudiantes.

Desde otra perspectiva, Cuberos et al. han focalizado sus esfuerzos en estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones naturales, con el propósito de describir y analizar la manera en que profesores y alumnos utilizan estrategias comunicacionales para construir conocimiento conjunto; y cómo estas acciones permiten cambios en la significación de los contenidos escolares, particularmente en los contenidos científicos. Asimismo, esto se conjugaría con la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas para el análisis de la interacción educativa.

Para el logro de estos propósitos, plantean alternativas metodológicas enraizadas en el análisis conversacional y análisis del discurso. Dichas alternativas están fundamentadas desde una visión constructivista y sociocultural.

Respecto al procedimiento de recolección de información y análisis, se trabaja con las transcripciones de los intercambios comunicativos, notas de campo, plantilla de registro y entrevistas a los profesores.

En relación al proceso de análisis, se interpretan estas interacciones discursivas de acuerdo a “patrones sistemáticos” o categorías que emergen durante la acción y que permitirían describir lo que sucede en las aulas.

De esta manera y tras los análisis a estos intercambios comunicativos, se han llegado a algunos hallazgos relacionados con una serie de mecanismos y dispositivos discursivos utilizados en el discurso docente, para lograr establecer las conexiones intersubjetivas y la validación del conocimiento en las aulas. Respecto a la construcción de los espacios intersubjetivos, plantean una serie de mecanismos tales como el uso de formas plurales, preguntas retóricas, preguntas explicadas, repetición, etc. Cada uno de estos mecanismos cuenta con una descripción y delimitación de su función.

En relación con los mecanismos de validación del conocimiento, hacen referencia por ejemplo al de invocación, entendiendo este como aquellos enunciados explicitados en la interacción verbal que se apoyan o refieren a diferentes elementos del conocimiento académico y experiencia personal de los participantes de la interacción verbal, mediante los cuales se logra validar el conocimiento. Al igual que los dispositivos de creación de intersubjetividad, estos mecanismos contarían con definiciones y funciones.

En consecuencia, hasta ahora los hallazgos les han permitido identificar variaciones en el discurso de profesores y estudiantes. Estas variaciones estarían determinadas por el





modo en que se estructuran las actividades y el papel que juega cada uno de los participantes (profesores y estudiantes) en el transcurso de estas actividades.

En síntesis, al analizar estas tres propuestas que se focalizan al análisis del discurso en las aulas, podemos situar la propuesta de Mercer desde una perspectiva global y socioconstructivista centrada en describir la manera en que los enseñantes utilizan su discurso en distintas situaciones de aula para lograr la creación de una intersubjetividad que permita la construcción de conocimientos compartidos y la significación y redefinición del pensamiento y los contenidos escolares planteados por el currículo, explorando las distintas técnicas y estrategias comunicativas utilizadas y analizando las mismas desde niveles distintos. En tanto que la propuesta de Sánchez delimita su foco en dos tareas concretas buscando describir el modo en que los profesores ayudan a sus estudiantes a comprender las ideas contenidas en sus explicaciones o textos, incorporando distintas miradas teóricas que dinamizan e impregnan de temporalidad a la acción, en este sentido, sus procedimientos metodológicos se sustentan en una teoría del cómo comprendemos lo que les permite establecer a priori ciertas categorías o dimensiones. Finalmente, la propuesta de Cubero et al. enfatizan la necesidad de describir los mecanismos y dispositivos discursivos utilizados por el profesor para crear la intersubjetividad y validar el conocimiento científico, sustentando sus decisiones metodológicas en el análisis del discurso y análisis conversacional.

### ***2.3. 2 El discurso educacional como mediador en las tareas de comprensión de textos***

Un área de creciente interés en el que se ha focalizado la investigación educativa en los últimos años, ha sido en analizar y describir las ayudas específicas que permiten a los profesores mediar en el entendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Así por ejemplo, la investigación llevada a cabo por Chi et al. (2001), plantea que la retroalimentación brindada por los tutores, en situaciones de enseñanza-aprendizaje, serviría de guía a los alumnos. En algunas ocasiones, esta guías permitirían a los aprendices continuar en la misma línea de razonamiento (retroalimentación positiva), mientras que en otras, los orientarían a explorar nuevas alternativas (retroalimentación negativa). Por tanto, la retroalimentación brindada por los profesores actuaría como andamio al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, Montanero y García (2005) indagaron las diferencias existentes en la secuencia encadenada de ayudas brindadas por profesoras expertas y noveles, en situaciones de tutoría con alumnos con necesidades educativas. Al respecto, identificaron que estas diferencias radicaban en: una mayor frecuencia de reelaboraciones de enunciados, una mayor frecuencia de ejemplificación y un número menor de instrucciones y correcciones brindadas por las profesoras expertas. Estos hallazgos



concordarían con la idea de que las mediaciones brindadas dependen tanto de los objetivos de las ayudas y de las formas en como son empleadas.

Desde otra mirada, Meyer y Turner (2002) han analizado el discurso de profesores con el objeto de indagar sobre el tipo de ayudas brindadas durante los procesos instruccionales. El énfasis de su investigación pone el acento en valorar en qué medida se producen mediaciones centradas en la comprensión y autonomía (ayudas frías) y/o centradas en la motivación y emociones de los estudiantes (ayudas cálidas). Tras el análisis de 9 clases, lograron identificar el tipo de ayudas o mediaciones cálidas brindadas por una profesora en particular, quien apuntalaba a sus estudiantes mediante: el establecimiento de un clima de apoyo durante la clase, el desarrollo de competencias relacionadas con el mantenimiento de la atención en el aprendizaje, la generación de oportunidades para el desarrollo de la autonomía y el apoyo a los procesos de autorregulación a través de la responsabilidad compartida.

Considerando estos hallazgos, se podría prever que las formas que adopta el discurso educativo en el aula, actuarían como ayudas o andamios para el aprendizaje. Las distinciones radicarían en la dirección y destino de esas ayudas en relación a la tarea, y en la posición dentro de la secuencia de intercambio en la que se prestara el andamio. En otras palabras, existirían ayudas dirigidas hacia la tarea, otras que tendrían su blanco en la propia regulación del aprendiz, algunas de estas ayudas se brindarían al inicio de los intercambios, mientras otras se efectuarían en la posición intermedia o final de estos.

Dentro de estas líneas es que se sitúan las siguientes propuestas, que han abordado la manera en que un enseñante utiliza su discurso, como mecanismo mediador en las tareas de comprensión de textos.

La primera propuesta planteada por Silliman y Wilkinson (1994), se diseñó al observar aulas de educación especial. Mediante estas observaciones, lograron identificar que aún cuando se proporcionaba asistencia a los estudiantes durante el transcurso de las clases, estas ayudas diferían en sus funciones y formas. De esta manera, delimitaron dos tipos de ayudas usadas en las aulas, las denominadas Directive Scaffolds y Supportive Scaffolds. Respecto a la primera de ellas, los autores sostienen que sería la más formal y organizada de los andamios, emergiendo con una mayor frecuencia en las aulas. Se puede decir que sería equivalente a la instrucción directa en estrategias (por ejemplo, Pressley, 1998 o Pressley y McCormick, 1995). Desde el punto de vista del patrón instruccional, los Directive Scaffolds representarían que la principal tarea del profesor es la transmisión de conocimiento y la gestión de los mecanismos de control en el aula, de acuerdo con los estándares de lo que debería ser una interacción correcta o, incluso, lo que debería ser el objeto final de la instrucción (por ejemplo, la adquisición de las estrategias implicadas en la comprensión de un texto). En este caso, se habla de estructuras IREs como las valedoras de la transmisión del conocimiento en el que la responsabilidad exclusiva en la



evaluación del conocimiento corresponde al profesor. El segundo conjunto de andamios denominados Supportive Scaffolds, se centrarían en el propio aprendiz, ya que este sería el encargado de aprender, a partir de las oportunidades que la propia interacción le proporcionaría en una comunidad de aprendizaje. En la interacción entre profesores y alumnos y entre iguales, el alumno interioriza las herramientas culturales necesarias para planificar las tareas, autocorregirse durante la realización de las tareas y evaluar si, finalmente, se ha aprendido.

Por otro lado, Roehler y Cantlon (1997) identificaron 4 tipos de andamiajes. Para estos autores, la forma básica de enseñanza es la conversación en las aulas. Desde este punto de vista, el valor educativo de las formas de conversación debería ser apoyar el desarrollo de nuevas comprensiones conceptuales. Es a partir de las observaciones a estas conversaciones instruccionales, que lograron identificar distintos tipos de andamios o ayudas prestadas por los profesores.

La primera de ellas, denominada modelado explícito, consistiría en que a través de ejemplificaciones, el profesor demostraría cómo trabajar una estrategia específica. Los alumnos deberían adoptar la forma de actuar del profesor para resolver con éxito las tareas. Algunos de los ejemplos brindados por los profesores serían pensamientos en voz alta y hablar en voz alta. Las diferencias entre ambos radicarían en que el primero apuntaría a que la comprensión es un proceso emergente, mientras que el segundo se orientaría a la formulación de preguntas y comentarios semánticamente contingentes.

El segundo scaffolding descrito sería las re-explicaciones y explicaciones directas, que consistirían en la entrega de informaciones directas y específicas, por parte del profesor, que apuntarían a la comprensión y utilización de determinados conceptos.

El tercer andamio descrito como Initiations to participate in the conversation, se orientaría a promover la participación de los estudiantes en la conversación, mediante preguntas o expresiones elaboradas por el profesor tales como: *¿qué piensas acerca de?, O dínos más acerca de...*

Finalmente, el cuarto scaffolding se dirigiría a clarificar y verificar la comprensión del estudiante utilizando feedback explícito y positivo. El objetivo así sería lograr comprensiones conjuntas y evitar las malas interpretaciones, además de guiar al estudiante a reparar la ruptura mediante la elaboración de preguntas pertinentes y apropiadas.

Una tercera propuesta es la entregada por Clarke y Graves (2005), quienes han identificado tipos distintos de andamios o scaffolding. Desde la postura de estos autores, el tipo de ayuda brindada a los estudiantes dependerá de las características de los alumnos, de la dificultad de la tarea y de la función específica que estos cumplan.



Considerando estos elementos, estos autores identificaron, mediante la observación de las interacciones entre profesores y alumnos, un grupo de scaffolding denominado, momento a momento de los andamios verbales. Respecto a ellos, sostienen que consistirían en aquellas ayudas prestadas por el profesor, originadas en la interacción verbal constante entre profesores y alumnos, es decir, emergerían en la discusión entre los participantes del aula, implicando ello que el profesor debe estar consciente de las habilidades de sus estudiantes. Dentro de este tipo de andamiaje se encontrarían el uso de una variedad de técnicas de interrogación, que permitiría al enseñante sondear el grado de comprensión de los estudiantes o ayudar a profundizar en la explicación de respuestas, además de otorgar sentido y propósito a la lectura. Por tanto, estos andamios serían versátiles, lo que demandaría de un enseñante el tener la capacidad para elaborar indagaciones sin otorgar la respuesta a ellas.

Además de este conjunto de scaffolds, estos autores han redefinido, a partir de los hallazgos de otras investigaciones, dos conjuntos de andamios denominados marcos de instrucción que fomentan el aprendizaje de contenido y procedimientos instruccionales para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora.

En relación a los primeros, sostienen que son utilizados por los profesores para estructurar y organizar la experiencia de lectura a fin de que los estudiantes puedan beneficiarse de esta. Estos marcos podrían incluir o no moment-to-moment verbal scaffolding. Este grupo de scaffolding se constituiría a partir de dos marcos instruccionales, el cuestionamiento acerca del autor (Beck, McKeown, Worthy, Sandora, and Kucan, 1996) y Scaffolding Reading Response (Respuesta andamiada de lectura, Graves & Graves, 2003). Respecto al marco de cuestionamiento del autor, Clarke y Graves afirman que este se dirigiría el proceso de comprensión de los estudiantes, focalizando la atención de las preguntas e indagaciones en la interpretación y reelaboración del sentido planteado por el autor del texto y/o en el significado del texto.

Por otro lado y referente al segundo marco, este implicaría el diseño de la experiencia de lectura considerando en primer lugar, la planificación de la misma. Para lograr una planificación exitosa, un enseñante debería conocer los gustos literarios de sus estudiantes y a partir de ellos seleccionar los textos, además de dotar a esta lectura de un propósito. Ello significaría plantear distintas actividades, secuenciándolas de acuerdo a las fases de la lectura conjunta (antes, durante y después de la lectura). De esta manera, cada una de las fases implicaría el diseño o inclusión de alguna actividad, tal y como se describe en la tabla n°13.



**Figura 13**  
**Possible activities in a Scaffolded Reading Experience**

Prereading	During reading	Postreading
Relating the reading to students' lives	Silent reading	Questioning
Motivating	Reading to students	Discussion
Activating and building background knowledge	Supported reading	Writing
Providing text-specific knowledge	Oral reading by students	Drama
Preteaching vocabulary	Modifying the text	Artistic and nonverbal activities
Preteaching concepts		Application and outreach activities
Prequestioning, predicting, and direction setting		Building connections
Suggesting strategies		Reteaching

*Extraído de Clarke y Graves, 2005; pág. 576.*

Respecto al segundo conjunto de scaffolding revisados por Clarke y Graves, denominados procedimientos de enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora, los autores recogen dos enfoques distintos de la enseñanza explícita de estrategias de comprensión. Por un lado, se encontraría el enfoque de la explicación directa de estrategias (Duffy, 2002; Duffy et al., 1987), y por el otro, la enseñanza recíproca (Palincsar & Brown, 1989).

El primer enfoque permitiría la enseñanza explícita individualizada de las estrategias, a partir de 5 procedimientos o pasos: descripción explícita de la estrategia focalizando el cómo y cuándo utilizarla; el modelado de la estrategia durante la interacción profesor-alumno; el uso colaborativo de la estrategia durante la acción de lectura, la practica guiada de la estrategia con un traspaso progresivo de la responsabilidad; y el uso independiente de la estrategia.

El segundo enfoque radicado en la enseñanza recíproca, se orientaría a la enseñanza de 4 estrategias a partir de los diálogos originados en la interacción profesor-alumno y que serían, la enseñanza de cuestionamientos, resúmenes, clarificación y predicción.

En síntesis, la propuesta de Clarke y Graves expondría tres tipos distintos de scaffoldings utilizados en las aulas, durante la tarea de comprensión de textos. El primer grupo se orientaría a prestar ayudas a los estudiantes durante las interacciones verbales, estas ayudas serían variables y dependerían de las situaciones concretas vividas durante estas interacciones. El segundo grupo se dirigiría a organizar las experiencias de lectura a través de la indagación sobre el texto y su autor, y la planificación, diseño y puesta en marcha de actividades definidas para cada una de las fases de la experiencia escolar formal (antes, durante y después). Finalmente, el tercer grupo de andamios buscaría la



enseñanza explícita de estrategias de comprensión lectora mediante las explicaciones directas de estas y su puesta en marcha o la utilización de la enseñanza recíproca.

Finalmente, la última propuesta que se describirá es la planteada por Sánchez et al. (1993, 1998, 2008, 2009). A partir de la investigación de la interacción profesor-alumnos en actividades típicas de lectura conjunta, con foco en el análisis al tipo y patrón de intercambio verbal entre profesores y alumnos, estos autores han identificado y descrito tres mecanismos distintos o conjuntos de andamios que los profesores utilizarían para mediar en la tarea de comprensión.

El primer conjunto de scaffolding se denominaría ayudas externas o regulatorias y se orientarían a apoyar al alumno en la construcción de un contexto conceptual y procedimental, permitiéndole anticiparse a las exigencias de la tarea, para enfrentarla de manera más adecuada. Dentro de este conjunto existen cuatro distinciones. Un primer grupo de ayudas destinadas a clarificar el modo de realizar la tarea, es decir, focalizada a planificar los pasos a seguir, o identificar el tipo de estrategia a utilizar. El segundo grupo dirigido a lograr la activación de conocimientos previos, para la creación del contexto conceptual previo. Dentro de este subconjunto se encontrarían el uso de evocaciones, explicaciones o resúmenes. Un tercer conjunto encaminado a establecer o clarificar la meta de lectura, apoyándose en andamios tales como el establecimiento de metas, la identificación del tema, la descripción de un problema, entre otros. Finalmente, el cuarto grupo de andamios regulatorios se vincularían a utilizar cualquiera de los scaffolds, durante la experiencia de lectura, como por ejemplo, el recuerdo de la meta, la clarificación del plan, etc.

El segundo conjunto de andamios se denominan ayudas internas. Este tipo de ayudas se brindarían durante la elaboración de la respuesta, apoyando al alumno en la construcción de la misma. Dentro de ellas se identifican dos grandes núcleos, el primero se constituiría de ayudas de carácter transicional, dirigidas a prestar soporte al estudiante, para que este continúe buscando o elaborando la respuesta. El segundo núcleo de ayudas, se distinguirían por un carácter más directivo, en las que el profesor entregaría una parte de la respuesta. A las primeras se les designa el nombre de ayudas internas de guía verbal y reúnen a un total de 5 andamios, entre los cuales podemos mencionar el dar pistas, sonsacar, descomponer la tarea, etc. Las segundas ayudas reciben el nombre de ayudas de contribución directa a la tarea. Respecto a ellas, se han logrado hasta ahora identificar 4 tipos distintos, como por ejemplo: el brindar apoyos físicos o iniciar un razonamiento.

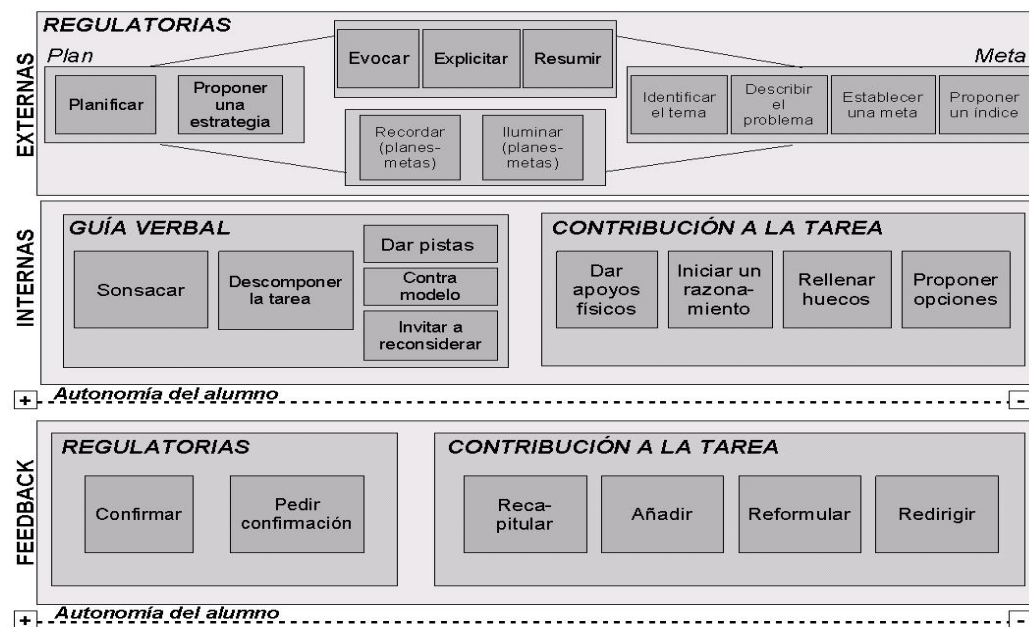
El tercer grupo de ayudas se brindarían al final de la secuencia conversacional y se reconocen como de feedback. Estas permitirían valorar las respuestas construidas durante los ciclos de interacción verbal y al igual que las ayudas internas, se diferenciarían entre ayudas de retroalimentación regulatorias y de contribución directa a la tarea. Las



primeras señalarían explícitamente si se ha cumplido el objetivo o la respuesta buscada a partir de una confirmación, en tanto que en las segundas, el profesor contribuiría con parte de la respuesta final al elaborar un contenido público vinculada a la misma ya sea mediante la recapitulación de la respuesta, la reformulación de la misma o la entrega de información nueva.

Por tanto, desde esta perspectiva podrían identificarse tres tipos o conjuntos de andamios que brindan los profesores durante la interacción profesor-alumno en tareas de comprensión lectora, un primer grupo dirigido a planificar las acciones antes de la lectura, esto es, explicitar pasos, establecer metas y activar conocimientos previos, además estos andamios podrían ser utilizados en cualquier momento del proceso con el propósito de clarificar las metas o pasos. Un segundo conjunto dirigido a supervisar la lectura mediante claves o guías verbales que permitan seguir elaborando la respuesta o la entrega de parte de esta. Un tercer grupo orientado a evaluar las comprensiones alcanzadas a través de feedback explícitos que buscarían confirmar los contenidos públicos o redefinir o agregar más información. A modo de síntesis, se presenta la figura 14.

Figura 14 Clasificación de las ayudas



Clasificación de las ayudas (tomado de Sánchez, García, Castellano, De Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008; pág. 111.)

En síntesis, las 4 propuestas revisadas plantean que a través del discurso educativo, los profesores brindarían andamios a sus estudiantes, permitiendo a estos alcanzar un mayor grado de apropiación en el proceso de comprensión lectora. En todos los casos presentados, el núcleo del análisis han sido las conversaciones instruccional entre profesores y alumnos en actividades de lectura. Las diferencias entre unos y otros





radicarían principalmente en el grado de abordaje de la tarea. Así por ejemplo, la propuesta de Silliman y Wilkinson (1994) permite diferenciar entre andamios dirigidos al conocimiento o tarea y andamios focalizados al proceso de aprendizaje del alumno, mientras que Roehler y Cantlon (1997) categorizarían los andamios hacia tres direcciones, aquellos orientados a las estrategias de comprensión, aquellos dirigidos hacia incentivar la participación en el aula y aquellos focalizados a mediar sobre la comprensión o aprendizaje de conceptos o ideas nuevas, ampliando así la mirada propuesta por Silliman y Wilkinson.

Respecto a la propuesta de Clark y Graves, entregan una síntesis organizada de los scaffolding agrupándolos según el foco de la acción mediadora, así existirían andamios dirigidos a mediar en las estrategias de comprensión a través de metodologías explícitas de enseñanza y andamios vinculados al proceso de construcción de significados a partir de los tipos de textos y sus características, y cómo estos debieran brindarse dependiendo de las fases del proceso de lectura. Además, uno de los elementos novedosos introducidos por estos autores, es la conceptualización de que los andamios son variables y dinámicos y que muchos de ellos (moment-to-moment verbal scaffolding) emergen durante la interacción verbal entre los participantes ajustándose así a las necesidades del momento (monitorear comprensión, otorgar sentido, clarificar propósito) En este sentido, la propuesta elaborada por Sánchez et al., explora los tipos y características de estos andamios que emergen momento a momento durante la interacción, logrando identificar tres tipos orientados a mediar distintos propósitos (regular, supervisar y evaluar) en el proceso de comprensión de textos.

### ***2.3.3 Síntesis***

En consecuencia, se reconoce que el discurso educativo cumple un papel primordial en las aulas ya que permitiría por un lado, transferir información y conocimientos y por el otro, redefinir significados y construir conocimientos.

Frente a esto, en la actualidad existen una serie de perspectivas que han abordado el estudio y análisis del discurso educativo en las aulas desde distintas tradiciones, no obstante, existirían ciertos puntos de encuentros entre ellas. Así y retomando lo planteado por Candela (2001), algunos de los elementos que comparten las distintas perspectivas es el hecho de reconocer que las interacciones verbales en las aulas se encuentran reguladas por reglas y normas interaccionales. Dichas reglas permitirían la representación de ciertos patrones de participación, es decir, proveerían el contexto para canalizar las acciones y conductas de uno u otro participante, pero además, las interacciones verbales utilizadas por los profesores en las aulas se traducirían en mediaciones o ayudas, orientadas a apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.





Consecuentemente con estos lineamientos, se han incorporado a la tradición de la investigación educativa una serie de propuestas que buscan describir e interpretar el modo en que ocurren estas interacciones, a través del análisis del discurso educativo. Sin embargo y como no pudiera ser de otra forma, el foco particular de cada una, así como el sustento que les permitiría interpretar sus hallazgos, varía de una a otra.

Es el caso de las distintas propuestas revisadas durante este apartado. Así y relativo a la propuesta de Mercer, se puede indicar que se centra en tratar de explicar la manera en que se utiliza el discurso en las aulas para construir significaciones conjuntas y ayudar a otros a aprender aquellos objetivos determinados por la educación formal o currículo, de esta manera, además de focalizar sus análisis a lo que sucede en las aulas, amplía la mirada a tratar de comprender cómo la naturaleza propia de los objetivos educacionales trasciende y transforma los conocimientos y sus significaciones en las aulas. Para el logro de esto, propone distintos niveles de análisis que permitirían interpretar aquello que se dice durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, describiendo la utilización del lenguaje, las técnicas usadas por los agentes educativos y las representaciones que emergen durante el proceso.

Consonante con esta perspectiva, la propuesta de Cuberos et al., se focaliza al análisis del discurso en las aulas con el propósito de describir las estrategias utilizadas por los agentes educativos, para lograr construir espacios intersubjetivos que permitan negociar y validar el conocimiento científico. En este sentido, sus esfuerzos se han centrado en describir los mecanismos y dispositivos utilizados por los profesores.

Por otra parte, la propuesta de Sánchez et al. se orienta al análisis del discurso en dos actividades concretas que son: las explicaciones verbales de los profesores y la actividad conjunta en tareas de comprensión lectora. Su propósito es describir cómo las acciones discursivas de los profesores promueven o ayudan a los estudiantes a comprender. De esta forma y para ambos casos, sus sistemas de análisis se sustentan en una teoría del cómo comprendemos.

No obstante, en todos los casos se comparte la mirada de la importancia de poder describir los modos en que las interacciones comunicativas en las aulas, permitirían a los agentes educativos, mediar en la actividad constructiva de los estudiantes.

En esta sentido y respecto a la tarea específica de la comprensión de textos, las investigaciones revisadas han dirigido sus indagaciones a describir el tipo de ayudas específicas brindadas por los profesores, durante tareas de comprensión lectora. Si bien cada una de ellas ha identificado distintos tipos de mediaciones, comparten la idea de que existirían distinciones entre ellas. Así, algunas se dirigirían a apoyar los distintos



niveles de comprensión mientras otras se orientarían a mediar en las estrategias necesarias para lograr esta competencia.

#### ***2.4 Recursos didácticos: Análisis del papel de los textos en el aula***

Como se advirtió en el capítulo 1, los recursos o medios didácticos son materiales diseñados con el propósito de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de estos recursos son los libros de textos, materiales de uso frecuente de los estudiantes en muchas de las aulas. No obstante su uso popularizado, sólo hace algunas décadas se han generado investigaciones y propuestas acerca del uso que hacen de estos los profesores

Una de ellas ha sido la planteada por Wade y Moje (2000), quienes propusieron la existencia de dos vertientes en la utilización de este recurso por parte de los profesores. La primera relacionada con la utilización de los libros, desde un enfoque de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos, y la segunda desde la perspectiva de concebir a este recurso como un método de enseñanza centrado en la participación de los estudiantes, en la construcción del conocimiento.

Respecto a la primera perspectiva, Alvermann y Moore,(1991) sostuvieron que en general, se utiliza un solo libro de texto en las aulas para apoyar la instrucción de la lectura, convirtiéndose así en la forma dominante del enfoque de la transmisión. No obstante, además de este propósito, las investigaciones efectuadas por una serie de autores (Armbruster, Anderson, Armstrong, Wise, Janisch, y Meyer, 1991; Hinchman, 1987, Smith & Feathers, 1983) ampliaron la mirada respecto a la utilización del libro de textos. En sus investigaciones concluyeron que este recurso es más utilizado por los profesores, que por los propios alumnos, ya que muchos de ellos se basarían en los libros de texto y sus guías curriculares complementarias para estructurar contenidos, organizar las clases y extraer las sugerencias y materiales de estos, para planificar la enseñanza y diseñar las evaluaciones. Este tipo de dependencia del libro de texto sería más frecuente en aquellos profesores que tendrían un conocimiento limitado de la materia que enseñan. Por otro lado, argumentan que la gran mayoría de los estudiantes utilizan el libro de textos para obtener respuestas a preguntas puntuales, o para buscar definiciones de palabras y/o vocabulario.

La segunda vertiente denominada participativa, concibe a los textos escolares como medios a través de los cuales los alumnos construyen conocimientos. Bajo ella se agrupan dos perspectivas, la primera centrada en el desarrollo individual cognitivo de los estudiantes, mientras que la segunda focalizada en el desarrollo de comunidades sociales y culturales. Es decir, desde la mirada más cognitiva se preocuparía de que los textos permitieran a cada estudiante, ir construyendo su conocimiento y de esta forma, contribuir a su desarrollo cognitivo, en tanto que desde la segunda postura, se animaría a los estudiantes a conformar comunidades, en las que utilizarían los textos para construir



conocimientos conjuntos y explorar el grado de relación y conexión entre ellos y los textos

Sin embargo, estas perspectivas no están exentas de dificultades (Moje, Willes, y Fassio, 2001; Willis, 1995), una de ellas es que la elección que los estudiantes hacen de los textos que utilizan en las aulas, no necesariamente les permitiría a los profesores cubrir todos los conceptos y materias que los estudiantes necesitan aprender. A menudo los profesores se centrarían más en la actividad y no proporcionarían a los estudiantes orientaciones claras para comprender un texto. Del mismo modo, la planificación bajo este contexto requiere de mucho tiempo y esfuerzo sostenido.

En la actualidad, se ha ampliado la investigación respecto a la manera en que los profesores utilizan los libros de textos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una de estas investigaciones fue efectuada en Chile por el centro Mide UC (2007), perteneciente a la Universidad Católica de Chile. Dicho centro indagó, mediante una encuesta aplicada a un total de 1400 profesores de tres regiones (Metropolitana, Coquimbo y Bío-Bío), que ejercían docencia en los cursos de primero a cuarto año básico, el uso particular de este recurso. Para el logro de este estudio, se determinaron las siguientes dimensiones: Acceso, uso de los textos, valoración de la propuesta y capacitación.

A partir de los resultados, el centro MIDE UC elaboró las siguientes conclusiones. En primer lugar y respecto a la dimensión del uso del texto, los hallazgos plantearon por un lado, que este recurso es utilizado semanalmente en las aulas (60%) de primer a cuarto año, no evidenciándose diferencias entre los distintos niveles de enseñanza.

En segundo lugar y referente al tipo de uso que le dan los alumnos a este recurso, los datos revelaron que es usado habitualmente como complemento de la asignatura conjuntamente con otros recursos (80%) o para desarrollar las guías de trabajo o tareas que estos incluyen (62%), mientras que su utilización en actividades de profundización de la asignatura arrojó un 50%. Ello indicaría que la gran mayoría de los estudiantes de estos niveles de enseñanza usan los libros de textos indistintamente de otros recursos.

En tercer lugar, otro de los hallazgos detectados es que la gran mayoría de los profesores utilizaban este recurso para preparar guías o ejercicios (74%), dar tareas a los estudiantes (72%) y planificar su actividad docente (68%), mientras que sólo un 40% de los encuestados reveló que utilizaba los libros de textos como mecanismo para actualizar sus conocimientos.

Finalmente y respecto al orden de utilización de las unidades planteadas en los libros de textos, los datos revelaron que en los niveles de primer y segundo año básico, los



profesores respetaban la organización y ordenación propuestos por los libros; mientras que en tercer y cuarto año básico no necesariamente se continuaba con esta organización, es decir, los profesores de los cursos más elementales siguen con el orden predeterminado en los ejercicios y tareas propuestos por los textos, en tanto que los profesores de cursos superiores decidían si continuar o no este orden.

Estos hallazgos serían coincidentes con los planteamientos de Alvermann y Moore (1991), en términos de que la utilización de este recurso en las aulas se orientaría a apoyar la instrucción, desde un enfoque basado en la transmisión del conocimiento.

Otro de los estudios que abordó el uso de este recurso es el planteado por Horsley y Walker (2003), quienes a través del análisis de la interacción profesor- alumnos, compararon el uso de textos y formas de andamiaje en profesores expertos y novatos.

Los hallazgos les permitieron identificar una serie de diferencias entre estos tipos de profesores. En primer lugar, los profesores noveles dedicaban más tiempo y recursos para localizar, seleccionar y preparar el uso de los textos, en comparación con los profesores expertos.

En segundo lugar, aún cuando ambos tipos de profesores lograban brindar andamios a sus alumnos al utilizar los libros, los profesores novatos dedicaban menos tiempo a prestar andamios, además de dirigir estas ayudas a lograr la atención del estudiante y a explicar a estos, el propósito y estructura de la lección, otorgando menos énfasis en explicitar las estrategias para utilizar los materiales y promover el uso de los conocimientos previos. En tanto, los profesores expertos focalizaban sus ayudas al uso de los materiales, para lograr la comprensión de los conocimientos.

En este sentido, los autores identificaron que gran parte de los profesores expertos fueron capaces de elegir el material de enseñanza-aprendizaje, guiados por criterios como: las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y si el medio didáctico escogido contribuía de mejor manera a representar la comprensión de la disciplina a estudiar.

En tercer lugar, los autores evidenciaron que en general, los profesores noveles recurrían más a los textos y recursos de aprendizaje como fuentes de actividades, tareas y ejercicios para sus estudiantes, en tanto que los profesores expertos se apoyaban con una menor frecuencia en este tipo de recursos, para diseñar y planificar actividades y tareas.

Finalmente, observaron diferencias significativas en los modos de organizar las actividades en las aulas. Así, los profesores expertos preferían una enseñanza centrada en la colaboración y trabajo conjunto de los textos y recursos de aprendizaje, mientras que



los profesores novatos privilegiaban el trabajo individual como el método para la resolución de actividades y tareas.

De esta manera, los resultados obtenidos por Horsley y Walker se relacionarían con los planteamientos de otros investigadores, quienes advierten que la dependencia en el uso del libro de textos como una fuente para extraer actividades, tareas y ejercicios sería un comportamiento usual de profesores que poseen un conocimiento limitado de la materia que enseñan.

Por último, las investigaciones efectuadas por Sánchez et al. (Sánchez, Rosales y Suárez 1999; Donoso y Rosales, 2003, 2007; Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2009), circunscritas al rol que juegan los textos en las unidades didácticas, sugieren la necesidad de que los profesores logren asumir un papel más reflexivo frente al uso que le dan a los textos escolares.

En este sentido, acuñan el término de conciencia sobre el texto como un núcleo de contenidos que debe ser desarrollado por los profesores para lograr por un lado, el entendimiento de que los textos son instrumentos educativos que puede ser utilizados como mediadores en el proceso de aprendizaje, y por el otro, alcanzar una práctica rutinaria que les permita analizar y seleccionar los textos que usarán en el transcurso de una unidad o sesión.

Respecto al primer elemento de esta conciencia del texto, estos autores plantean que los textos pueden ser utilizados como medios para lograr resolver problemas, es decir, el trabajo en torno a ellos podría enmarcarse desde perspectivas más amplias como la construcción de proyectos. Para ello, los enseñantes debieran reflexionar en torno a cómo utilizan los textos en el aula y cuáles son los objetivos que persiguen al elegir o seleccionar algunos de ellos. Así por ejemplo, podría llegar a planificarse una secuencia formativa utilizando como ejes de articulación a los textos.

En relación a este punto, este equipo de investigadores advierte que ha sido posible identificar, dentro del corpus de ATAs analizadas, algunas que cumplirían con esta condición, de utilizar los textos como proyectos para resolver problemas. No obstante, el porcentaje que estas representarían sería mucho menor (6%), en comparación con aquellas que simplemente utilizan las lecturas de textos como medio para que los alumnos adquirieran más vocabulario o ejercitarán la mecánica de la lectura.

Referente al segundo elemento de este núcleo de contenidos, vinculado a lograr desarrollar una práctica rutinaria de análisis por parte de los profesores, sostienen que para alcanzar esto, se que requiere que un profesor reciba supervisión y apoyo constante, que le permita comprender qué y por qué deben ser utilizados estos textos. Una vez



logrado este punto, un profesor debiera tender a automatizar esta elección, de manera tal de seleccionar y planificar el trabajo en las aulas, utilizando como eje los textos. Este planteamiento sería concordante con lo expresado por Applebee (2009), quien manifestó la necesidad de ayudar a los profesores a usar y trabajar con los textos escolares en las aulas.



## ***2.5 Recapitulación***

En consecuencia, para entender las acciones que se suceden entre profesores y alumnos en el contexto de un aula, se deben considerar una serie de aspectos y componentes que delimitarían y regularían el proceso de enseñanza-aprendizaje. El primero de ellos se relaciona con las maneras en cómo los profesores planifican y diseñan su acción pedagógica, considerando tanto los aspectos temporales de dicha planificación, la organización y características de la naturaleza del contenido a enseñar, y las prescripciones establecidas por el currículo o programas de estudio.

El segundo aspecto se vincula a que esta organización y planificación se operacionaliza en el contexto del aula, y por tanto, posee un carácter dinámico en el cual participan, además de los profesores, los alumnos. Cada uno de estos participantes imprimiría sus propios motivos y propósitos, entretejiendo el curso de las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, estas acciones se concebirían como la conjunción de las estructuras de participación y discursivas presentes en las aulas.

El tercer aspecto permite comprender que la acción discursiva del profesor se transformaría en ayudas o medicaciones, apoyando la apropiación de los contenidos escolares en las aulas. Estas ayudas operarían de manera distinta dependiendo del foco (tarea o motivación) y de las características propias del contenido a enseñar.

Finalmente, el cuarto aspecto propone que los medios didácticos tales como los libros de textos, pueden ser usados por los profesores como instrumentos de mediación, ampliando así la mirada respecto al alcance de estos. Sin embargo, para lograr que efectivamente estos recursos puedan apoyar el proceso de construcción de conocimiento, los profesores deben alcanzar a desarrollar una conciencia textual que les permita determinar el propósito efectivo de este recurso.

En este sentido, cada uno de estos elementos ha sido analizado desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, las cuales han elaborado diferentes sistemas o propuestas de análisis para investigar el modo en que se desarrollan las acciones conjuntas entre profesores y estudiantes.

Al respecto, es necesario considerar que los focos de atención de cada una de estas propuestas se ha dirigido a enfatizar un elemento sobre otro, no obstante, para lograr el abordaje en conjunto de estas acciones se debe contar con sistemas de análisis que logren capturar distintas dimensiones del fenómeno. Es decir, que consideren la temporalidad y dinanismos de estas acciones, la forma en cómo se organiza y articulan



las actividades y tareas en las aulas, cómo emergen y se construyen los contextos de trabajo mediante las interacciones comunicativas y estructuras de participación, el tipo de conocimiento que se construye en las aulas, las ayudas o mediaciones brindadas por los profesores para el logro de los aprendizajes y el rol que juegan los medios didácticos en el proceso. Indudablemente que ello también requiere de la conjunción de tradiciones teóricas diversas que permitan la comprensión del fenómeno de la práctica educativa en las aulas.





## CAPÍTULO 3. LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS

### 3.1.- Introducción

Al hablar de comprensión de textos en los contextos escolares, se hace referencia a la capacidad que tiene un alumno para desentrañar la información del texto y reparar en las conexiones y relaciones entre las ideas, implicándose en un complejo proceso de integración entre lo que el texto propone y lo que él mismo ya sabe. Por tanto, el objetivo de la lectura es alcanzar la comprensión, entendida como un proceso creador e integrador del significado. Desde esta perspectiva, el lector construye representaciones a partir de los significados que le ofrece el texto escrito, generando y reescribiendo un texto propio.

Este proceso activo que realiza el lector involucra múltiples procesos mentales de diferentes niveles de complejidad y que se pueden categorizar en tres áreas (Figura 15), en función de su marco de acción.

**Figura 15 Procesos implicados en la comprensión de textos**

Procesos implicados en la regulación de la comprensión	Procesos implicados en la integración textual	Procesos implicados en la integración texto/conocimientos
Crear metas	Integrar todas las ideas a un esquema	Activar los conocimientos necesarios
Supervisar	Construir proposiciones globales	
	Integrar las ideas linealmente	
	Construir proposiciones	Revisar las ideas del texto desde lo que ya se sabe
Evaluar	Reconocer palabras	

*“Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; pág. 73”*

Así, existirían procesos implicados en la integración textual, implicados en la regulación de la comprensión e implicados en la integración del texto y los conocimientos. Cada uno de ellos cumpliría un papel distintivo en la comprensión global alcanzada.

Estos distintos procesos interactúan entre sí, ayudando al lector a extraer las ideas que se encuentran insertas en el texto y elaborando representaciones que posibilitan su comprensión. Sin embargo, muchas veces estos procesos se ven entorpecidos impactando el logro de una adecuada competencia lectora en las aulas, basta revisar los resultados de las distintas mediciones internacionales (PISA, 2003) que sitúan a los alumnos de los países pertenecientes a la OCDE en un nivel promedio de logro 3, mientras que en el caso chileno (MINEDUC, 2004a) el promedio alcanzado por los estudiantes los ubica en un nivel de logro 2.



textos

Estos datos hacen suponer que la distancia entre lo que se espera logren los estudiantes y lo que efectivamente son capaces de hacer por si solos son enormes. Es en este punto donde la importancia de una enseñanza que ajuste su ayuda pedagógica a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes cobra sentido.

En relación a esto, indudablemente que los cambios curriculares propuestos por el MINEDUC en torno al sector de lenguaje y comunicación y particularmente en el eje de lectura buscan el explicitar claramente lo que un alumnos debiera alcanzar en cada una de las fases o momentos de su itinerario formativo, no obstante, también implican un cambio de mirada en el propósito de la enseñanza. En este sentido, la comprensión de textos se erigiría como una nueva competencia a enseñar. Para ello, un profesor debiera manejar una serie de conocimientos vinculados directamente a la comprensión de textos como contenido escolar (Grossman, Wilson y Shulman, 1989), es decir, además de conocer los lineamientos del currículo, deberá manejar conocimientos relativos a los textos y sus estructuras textuales, a los principios que fundamentan el proceso de comprensión, los distintos componentes de este proceso y sus interacciones, y conocimientos vinculados a la didáctica o metodología específica de la comprensión de textos.

Bajo esta mirada, este capítulo brindará un resumen de estos distintos elementos. En primer lugar, se abordará la teoría el texto, para continuar con la descripción del proceso de comprensión lectora. Posteriormente, se revisarán algunos modelos explícitos de la enseñanza de la comprensión de textos y los resultados de investigaciones centrados en esta línea, para finalmente, describir la propuesta de análisis de Sánchez et al, que será utilizada para dar forma y cuerpo al estudio empírico.



### ***3.2. La teoría del texto***

Un texto puede definirse como unidades comunicativas constituidas por secuencias coherentes de signos lingüísticos (Parra, 1996). Estas unidades, portadoras de significados, se articulan a través de secuencias y estructuras lógicas, que permite ir conectando las distintas ideas. De esta manera, se transmiten informaciones sobre el mundo físico, natural, cultural y social. En este sentido, los textos pueden ser considerados instrumentos de mediación, a través de los cuales, un lector construye representaciones mentales, que mediarían sobre las funciones psicológicas superiores (Vigostky, 1995).

Desde esta perspectiva, los profesores además de reconocer la secuencia y relaciones entre las distintas proposiciones que estructuran y articulan un texto, deben comprender que los textos juegan un papel fundamental como instrumentos de mediación cultural, ya que además de contribuir a la construcción de significados del mundo, influyen directamente en el aprendizaje de funciones psicológicas superiores. Pero ¿que debieran entender o manejar?

#### ***3.2.1 Estructura textual***

Desde el punto de vista estructural, los textos poseen tres niveles relacionales entre sus proposiciones, nos referimos a la organización propuesta por Van Dijk y Kintsch, (1983), quienes plantearon que un texto se articula mediante los niveles microestructurales, macroestructurales y superestructurales

a.- Microestructura: Es definida como la organización y jerarquización de los niveles en que se sustenta las ideas o proposiciones, es decir, representa los esquemas de predicados-argumentos. En estos esquemas, el predicado permite por un lado, relacionar los distintos argumentos contenidos por la proposición, mientras que por el otro, condiciona el papel semántico de los demás elementos.

De este modo, cada una de estas ideas se relaciona entre ellas, construyendo un hilo conductor entre sus argumentos. Esta progresión temática de las ideas elementales puede obedecer a una lógica relacional causal, descriptiva o motivacional. Las diferencias entre unas y otras, se establecen a partir del tipo de relaciones entre el predicado y los argumentos. En otras palabras, cuando esta relación busca continuar añadiendo información al predicado, hablamos de una continuidad descriptiva, mientras que si la relación entre el predicado y los argumentos se conecta a través de causas o condiciones, se plantea una continuidad causal. Finalmente, la continuidad motivacional implica que la

textos

conexión entre las ideas se origina desde las motivaciones propias del lector, como en el caso de los poemas.

b.- Macroestructura: Una vez establecida la coherencia lineal del texto, el siguiente nivel jerárquico que precede es la macroestructura. Esta se define como el significado global del texto, que organiza y otorga sentido a los elementos locales o microestructurales. En otras palabras, la macroestructura permite relevar las ideas centrales o globalizadoras de un texto. Estas ideas expresarían temas o asuntos relativos al significado de un conjunto de proposiciones, otorgándole una entidad semántica mayor.

c.- Superestructura: Al hacer referencia a la superestructura de un texto, se hace alusión al tipo de organización textual. Es decir, a diferencia de la microestructura y macroestructura que se subordinan a una organización semántica, mediante la cual conectan las ideas locales o globales de acuerdo al contenido del texto, la superestructura informa acerca de la relación jerárquica en que debe ir ordenando este contenido. Por tanto, la superestructura obedece a la ordenación esquemática de un texto. Otro elemento distintivo es que esta ordenación, respeta construcciones arraigadas a su uso y forma, lo que ha permitido la creación de diversas tipologías textuales, en otras palabras, la superestructura, depende del tipo de información que entrega el texto

### ***3.2.2 Tipos de textos***

Volviendo a la idea de aquello que debe conocer un enseñante, se reconoce la importancia de que este debe manejar la mecánica que articula y da sentido a los textos. Además, debiera manejar conocimientos relativos al tipo de texto que enfrentarán los estudiantes durante su trayectoria escolar. Ello significa por un lado, conocer la ordenación esquemática o superestructura, y por el otro, reconocer la función que estos cumplen durante el proceso formativo de los estudiantes. A continuación, pasaremos a describir algunos tipos de textos enfatizando ambos aspectos.

#### ***3.2.2.1.-Textos narrativos:***

Al hablar de las superestructuras narrativas (Stein y Glein, 1979), planteamos que estas se estructuran a partir de un marco, un conflicto y una resolución, tal y como aparece en el cuadro 3. Así, una narración describe un contexto inicial denominado Marco que sitúa el inicio de la historia o narración, caracterizando a ciertos personajes que coexisten en un mundo o realidad temporal. El segundo eje denominado episodio, se constituye en la trama de la historia y en ella se describe una secuencia de acciones originadas por un suceso inicial, que genera respuestas internas en los personajes. Estas respuestas los obligan a ejecutar acciones. Dichas acciones traen consecuencias para algún personaje y antecede a la resolución del conflicto o trama. Si la trama se cierra positivamente, la



narración culmina, por el contrario si la resolución es negativa para el personaje principal, se inicia nuevamente una ejecución.



De esta manera, la superestructura se compone de tres grandes ejes. En cada uno de ellos es posible encontrar ciertos componentes. Así por ejemplo, en el caso del marco pueden desprenderse los personajes, el contexto histórico, el medio natural o social. Por otra parte, el conflicto de la historia comienza con un suceso inicial. Es el caso de uno de los textos utilizados en las unidades didácticas analizadas en esta investigación, este

suceso inicial comenzó cuando un personaje, en este caso el gato con botas, empezó a hablar, suscitando en su amo una reacción de perplejidad.

Así, cada una de las informaciones entregadas por cada uno de los componentes se constituiría en las macroproposiciones (macroestructura) otorgándole cohesión a las distintas partes o elementos de la historia. No obstante, cada una de estas sería la síntesis principal de las distintas ideas o proposiciones expresadas en el texto, que en el caso de las narraciones, se cohesionarían (microestructura) a través de pronombres personales y demostrativos, además de conectivos temporales y causales, entre otros recursos utilizados.

Además del manejo del esquema textual de las narraciones, que permitirá apoyar el proceso de comprensión de sus estudiantes, un profesor debe reconocer que este tipo de texto permite a los alumnos aprender a establecer conexiones temporales y causales entre las acciones (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005), promoviendo su capacidad para comprender la actuación de los otros y de ellos mismos, y apoyando el proceso de construcción del sentido del Yo. (Brunner, 1983).

### ***3.2.2.2.-Textos descriptivos:***

Estos tipos de textos se caracterizan por una estructura jerarquizada que busca entregar información respecto de un sujeto, objeto o proceso. En general, su organización se desarrolla a partir de una idea principal de la cual se desprenden ideas secundarias. Desde estas ideas secundarias se desgajan otras de detalle. Ahora bien, los textos descriptivos sitúan la caracterización en un espacio-temporal, implicando ello que construyen representaciones o imágenes de personas, lugares u objetos. De esta manera, conectan su



textos

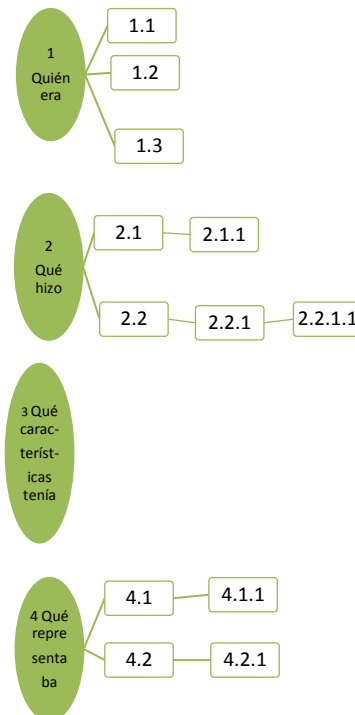
propósito comunicativo con el contexto en el cual se origina la descripción, pero además, buscan suscitar o evocar imágenes de su contenido, implicando ello que para ser comprendidos, un estudiante debe construir representaciones mentales que le permitan situar la descripción.

Desde el punto de vista esquemático, los textos descriptivos se organizan en función del objeto, persona o lugar a describir. Desde este tema central comienza a desprenderse cualidades o características (macroestructura), tal y como apreciamos en la representación de la figura 17.

Cada una de estas macroproposiciones son constituidas por ideas o proposiciones.

Así, en el caso del ejemplo del esquema textual del texto Mercurio/Hermes el de los pies alados, observamos que la superestructura se organiza en función de 4 macroproposiciones. Cada una de ellas representarían las ideas principales del texto, que buscarían entregarnos información acerca del origen de este dios así como hechos de su vida, características, etc... Por otro lado, también es posible distinguir que de cada una de estas ideas principales se desglosan otras de menor nivel de importancia, como ejemplo, la idea de detalle 1.1 que plantea que *Los antiguos romanos tomaron muchos de sus dioses de los griegos, pero les dieron diferentes nombres.*

**Figura 17 Esquema textual “Mercurio/Hermes el de los pies alados”**



En general, en los textos descriptivos abundan los conectores aditivos (Álvarez, 1996) tales como la conjunción “y” y adverbios que enuncian adicción como “además”, “también” que permiten la construcción de la coherencia lineal. (microestructura).

**3.2.2.3.- Textos Instructivos:**

Los textos instructivos tiene como finalidad, entregar indicaciones que señalan pasos o procedimientos para cumplir un objetivo (Bustos, 1996). Desde el punto de vista superestructural, su organización obedece a una secuencia informativa de la que se desprenden los pasos.



En general, cuando se plantea la macroestructura de un texto informativo de tipo manual, es posible aludir a dos grandes componentes, el primero vinculado a los implementos que se utilizarán para la realización de los pasos, mientras el segundo explica paso a paso el procedimiento a seguir.

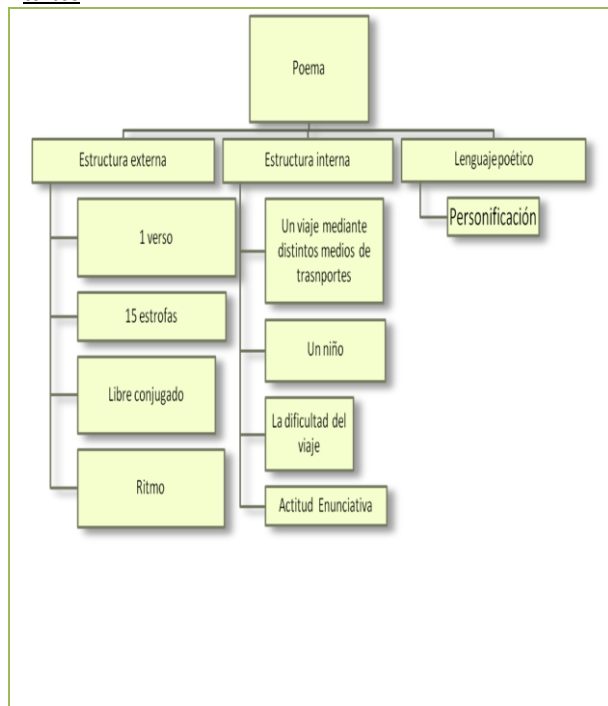
Finalmente, desde el punto de vista microestructural, es frecuente la utilización de verbos imperativos y conectores cronológicos tales como *“para comenzar”*, *“en primer lugar”*. Por tanto, este tipo de textos permitiría al lector elaborar representaciones de las secuencias de los pasos o etapas que requiere para completar la instrucción.

#### **3.2.2.4.- Textos literarios:**

Bajo este tipo de texto se agrupan una serie de géneros como el lírico, narrativo, épico, drama, etc. A diferencia de los tipos de textos que hemos descrito con anterioridad, una de las características principales de estos textos es que su función principal es la transmisión de emociones y sentimientos, mediante la descripción de los mundos internos de los hablantes líricos o de los objetos que evocan estos sentimientos. En este sentido, existen una serie de autores que concuerdan con la dificultad para definir con exactitud los textos literarios, dado que poseerían diversas características en función del mensaje que el autor quiere brindar. No obstante y en relación a la poesía, se pueden definir tres elementos estructurales que se encuentran presentes en obras de esta naturaleza. Así, la superestructura se caracterizaría por una estructura externa, que aglutina a aquellos elementos vinculados a la organización morfológica del poema, planteando las categorías de verso, estrofa, rima y ritmo. Una estructura interna relacionada con el contenido del poema y que alude a los elementos del género lírico utilizados (hablante, objeto, motivo y actitud lírica). Finalmente, el lenguaje poético utilizado, caracterizado por los tipos de recursos lingüísticos y literarios del poema. (Ampuero, 2008; Xandre, 2008; MINEDUC, 2006).

***Figura 18 Esquema textual  
“Viaje a Concepción”***

De esta manera y haciendo referencia al



texto poético *Viaje a Concepción*, se podría diagramar tal y como se encuentra representado en la figura 18.

De esta se desprende que su estructura externa se compone de un verso por estrofa, llegando a constituirse de 15 en total, además de presentar una rima libre conjugada.

Por otro lado y en relación a su estructura interna, el objeto lírico estaría representado por un viaje, mientras que el hablante lírico recaería en la voz de un niño. Finalmente, el lenguaje poético utilizado sería la personificación de varios tipos de transporte.

Ahora bien, este tipo de textos cumplen una importante función vinculada al aprendizaje de habilidades para la vida, dado que mediante ellos, un lector es capaz de comprender y reconstruir mundos posibles en los cuales refuerza el carácter humano y la creación de identidades, ya que en los textos literarios el “yo” significa alguien diferente de la persona que habla (LLECE, 2009), es decir, permite al lector generar puentes entre sus vivencias y las vivencias de otros, reconociendo y elaborando representaciones de emociones y sentimientos.

### 3.2.2.5.- *Textos expositivos:*

Finalmente, los textos expositivos buscan explicitar e informar sobre ciertos contenidos estáticos y relaciones lógicas-abstractas entre diferentes conceptos, fenómenos, acontecimientos y objetos. Una de las características particulares de este tipo de textos, es que la presentación de la información se relaciona directamente con el contenido del texto, por lo que no presentan una modalidad única. Desde el punto de vista de su propósito educativo, este tipo de textos será objeto de lectura de los estudiantes en gran parte de su educación formal (primaria, secundaria y profesional), por lo que revisten una gran importancia.

No obstante, en la actualidad no existe una sola clasificación que permita consensuar las distintas estructuras, a partir de las cuales se construyen los textos expositivos. Sin embargo, una de las más utilizadas en la propuesta elaborada por Mayer (1985), que comprende cinco formas organizativas. Esta clasificación propone las superestructuras





denominadas: Respuesta o Problema/Solución, Causativa o Causal, Comparación, Descripción y Colección o Secuencia.

- **Respuesta o Problema/Solución:** Esta superestructura plantea la organización del texto en torno a dos grandes categorías: Problema y solución. Estas categorías se vincularían entre sí a partir de tres tipos de relaciones, temporal, causal y un solapamiento parcial entre las ideas que expresan el problema y las que sirven para dar la solución (Sánchez, 1993). Cada una de estas relaciones permitiría la formulación de las macroproposiciones en la que los contenidos del texto se presentarían en torno a un problema y al proceso para obtener la solución del mismo. Las distintas ideas o proposiciones en este tipo de textos estarían vinculadas linealmente mediante conectores causales.
- **Causativa o Causal:** Las organizaciones de tipo causal estructurarían las distintas informaciones e ideas indicando que estas son producto de alguna acción o evento. La relación entre estos elementos puede obedecer a relaciones causales o temporales. De esta manera y desde el punto de vista macroestructural, las macroproposiciones se ordenarían desde los antecedentes que presentan las condiciones para que surjan los consecuentes. Gran parte de los textos expositivos de esta naturaleza relacionan las proposiciones a nivel microestructural con señales como “por esta razón...”, “por tanto” “la causa principal de...”, etc.
- **Comparación:** Estas superestructuras se caracterizarían por la comparación entre distintos tópicos o ideas estableciendo semejanzas y diferencias entre estos. Estas comparaciones pueden adoptar la forma de comparación alternativa (cuando los hechos presentados poseen el mismo nivel de importancia), comparación adversativa (cuando algún tópico prevalece sobre otro) y comparación analógica (alguno de los argumentos ilustra a otro previamente establecido). Desde el punto de vista microestructural se utilizarían conectores como “a diferencia de...”, “una semejanza sería...”, etc.
- **Descripción:** Este tipo de estructura textual organiza las informaciones de determinados temas, conceptos, eventos, personas, etc., mediante patrones descriptivos. Estos patrones implicarían un ordenamiento jerárquico a través del cual se van enlazando las distintas cualidades o características del objeto descrito. Para ello utilizan conectores aditivos tales como “además”, “también”, etc.
- **Colección o Secuencia:** La superestructura de este tipo de textos se organiza en función del ordenamiento de los hechos, datos o conceptos contenidos en el



texto, de tal modo que los argumentos presentados pueden agruparse mediante secuencias temporales, vinculaciones simultáneas o en algunos casos, asociando los argumentos sin criterios específicos. Las marcas o señales presentes en los textos que activan esos esquemas retóricos son: "...hay varias... que...", "en primer lugar...", etc.

En consecuencia, un enseñante debiera reconocer que los textos organizan sus ideas, de acuerdo a ciertos niveles estructurales (microestructura, macroestructura y superestructura). Cada uno de estos niveles se comporta de manera distinta, dependiendo del tipo de texto y de sus formas estructurales, es decir, de las relaciones entre sus macroproposiciones (coherencia global) y sus coherencias lineales (microestructura). Por tanto, un profesor debería reconocer cómo se articulan estos distintos tipos textuales, no obstante, este es sólo uno de los componentes que juegan un papel en la comprensión de textos, dado que para lograr comprender, un estudiante deberá activar una serie de procesos articulados denominados "El proceso de comprensión".

### ***3.3 Proceso de comprensión***

#### ***3.3.1 Principios del proceso***

Una de las primeras comprensiones que debe lograr un enseñante, es reconocer que el proceso de comprensión posee ciertos principios (Sánchez, 1993). El primero de ellos relativo a su inmediatez (Just y Carpenter, 1980) que alude a cómo la interpretación en cada uno de los componentes del proceso (palabras, oraciones, párrafos), se lleva a cabo prontamente, sin necesariamente acceder a la totalidad de la información requerida.

El segundo principio plantea que si bien opera bajo la mecánica interactiva, posee ciertas restricciones, en otras palabras, al leer un texto utilizamos una serie de procesos y operaciones al unísono, no obstante, muchas de estas operaciones, como por ejemplo el reconocimiento de palabras, se automatiza, lo que implica que el resto de los procesos de nivel superior no sean capaces de influir en este, solidificando de algún modo a estos procesos automatizados (Perfetti, 1989).

El tercer principio alude al equilibrio que busca el proceso, es decir, los desempeños deficientes en algún proceso se encuentran compensados por otros, como por ejemplo, la familiaridad con el contenido.

El cuarto principio propone que el proceso opera cíclicamente, ello significa que operamos por conjugaciones de pasos o procesos, aquello que pueda resistir nuestra memoria operativa.



Finalmente el quinto principio que sería específico para la enseñanza (formal e informal), es que la comprensión de textos es una actividad conjunta, debido a que principalmente se sitúa en un espacio de colaboración entre un aprendiz y un maestro.

En síntesis, estos principios permitirán a un profesor comprender la operatoria del proceso de comprensión de textos, construyendo así una representación de cuál es su rol.

### ***3.3.2 Componentes del proceso***

Además de estos principios que deberá conocer y manejar un enseñante, debe identificar y comprender cómo opera este proceso y el papel que juega cada uno de los componentes en él, es decir, el rol de los conocimientos previos, la operatoria en los distintos niveles de comprensión y el uso de estrategias de autorregulación.

#### ***3.3.2.1 Los conocimientos previos***

Uno de los factores más relevantes en la comprensión de textos, es el papel que juegan los conocimientos previos. Esta importancia ha sido advertida por gran parte de las teorías actuales acerca de la lectura (Anderson y Pearson, 1984; Pressley et al., 1992; Spivey, 1996).

Estos conocimientos previos pueden ser definidos como representaciones mentales que poseemos acerca del mundo físico, natural y social que nos rodea. Dichos conocimientos, albergados en esquemas, permiten construir la realidad. Por tanto, estos conocimientos son contextos cognitivos en los que se van integrando las distintas experiencias. Además, estos conocimientos serían entidades flexibles que se combinan y adaptan a las distintas necesidades de los sujetos.

Desde esta naturaleza y al situarlos en la comprensión de textos, estos esquemas o conocimientos previos cumplen una serie de funciones, que median y facilitan el proceso de comprensión, dado que permiten la realización de inferencias, dirigen el análisis de la realidad y organizan nuestros recuerdos.

Así, al enfrentarse a un texto, un estudiante activa sus conocimientos previos con el propósito de buscar alguna información, que le permita elaborar un marco de referencia desde el cual comenzar a interpretar aquello que lee. Estos marcos no solo se relacionan con el significado de las palabras o ideas que deberá construir, sino también, con el tipo de relaciones entre esas ideas y la importancia de las mismas. En este mismo sentido, estos conocimientos permiten elaborar inferencias acerca de lo que tratará la lectura o



textos

facilitan el entendimiento de los significados de las palabras o de las relaciones entre las ideas, intermediando en la continuación de la coherencia lineal o global. (León, 2001)

No obstante, en la actualidad existe una discusión sobre cómo opera cada una de estas inferencias y cuál es su papel en el proceso de comprensión de un texto. Al respecto, existirían teorías denominadas minimalistas (McKoon y Ratcliff, 1992) que establecen una diferencia entre los tipos de inferencias, advirtiendo que un grupo de ellas se construirían durante el propio proceso de lectura de un texto. Estas inferencias definidas como automáticas, se activarían en ausencia de procesos directivos y se vincularían principalmente con el establecimiento de la coherencia local y con aquellos procesos inmediatos suscitados por la información. El segundo tipo de inferencias descritas desde esta postura serían las estratégicas, que demandarían de un mayor tiempo en su procesamiento y requerirían de procesos estratégicos y específicos. A este tipo de inferencias pertenecerían las elaborativas (semánticas, instrumentales, predictivas y de mantención de la coherencia global).

Por otro lado y desde la perspectiva constructivista (Kintsch, 1988; Sharkey y Sharkey, 1992; León y Pérez, 2000 en León 2001), se sostiene que se activarían inferencias en el transcurso de la lectura o comprensión (on-line), mientras que otras lo harían posteriormente, durante la tarea de recuperación (off-line). De esta manera, aquellas producidas durante el proceso mediarían en el establecimiento de la coherencia local (inferencias referenciales y antecedentes causales) y global (inferencias temáticas y aquellas que proporcionan la meta superordinada), en tanto que las segundas (consecuentes causales, pragmáticas, instrumentales y predictivas) ofrecerían una información complementaria y precisa de lo comprendido.

Ahora bien, asumiendo que en la actualidad se sigue profundizando en esta discusión acerca de la naturaleza de estas inferencias y por tanto, del cómo se activan estos conocimientos previos, lo cierto es que un profesor debiera reconocer la importancia y papel que juegan los conocimientos previos en el proceso de comprensión de textos, así como identificar y comprender el papel de las inferencias durante todo el proceso comprensivo.

Respecto a este punto, los aportes efectuados por el Reading Panel (2000) mediante el análisis de investigaciones centradas en la enseñanza focalizada al aprendizaje de vocabulario, plantean que este tipo de instrucción permiten una mejora en la comprensión, no obstante, se deben adecuar los métodos de enseñanza al nivel de desarrollo y habilidades de los estudiantes. Por otro lado, destacaron que el uso de las tecnologías de información como medios didácticos proporcionaría una mejora en el nivel de manejo de vocabulario, asimismo, el aprendizaje incidental derivado de



experiencias de lectura de cuentos impactaría positivamente sobre la adquisición y comprensión de este, de igual modo, la revisión de palabras antes de la lectura de un texto también sería útil.

En este sentido, los hallazgos detectados en estas investigaciones permiten entender algunas implicancias directas de la enseñanza centrada en el vocabulario, así por ejemplo, se advertiría que el aprendizaje de vocabulario se potencia tanto en contextos educativos formales e informales, que la repetición y la exposición a múltiples actividades relacionadas con él, mejorarían su adquisición y uso, que la exposición a múltiples contextos, además del uso de recursos informáticos, facilitarían su adquisición. Uno de los elementos que se destacan en la revisión del Panel, es el papel activo que debiera asumir el aprendiz, lo que le permitiría implicarse en el aprendizaje de este. En síntesis, no existiría un único método de enseñanza eficaz para el aprendizaje de vocabulario, en este sentido, the Reading Panel propone que parte de la investigación debiera enfocarse al estudio y análisis de aquellos métodos o combinación de estos que presenta un mayor logro en la adquisición y aumento del manejo de vocabulario.

### ***3.3.2.2.- Los niveles de comprensión***

Como ya advirtiéramos, otro de los componentes que debiera manejar un profesor se relaciona con cómo operan los distintos niveles de comprensión, es decir, que sucede cuando se opera en el nivel más superficial o texto base, y más profundo vinculado con la construcción del modelo de la situación. A continuación se revisan cada una de ellas.

#### ***3.3.2.2.1 Texto base***

Respecto a este nivel, un lector construye representaciones acerca de cómo se estructura el texto y cuáles son las principales ideas o temas que se desprenden de él. Para ello, transitará por las comprensiones microestructurales, macroestructurales y superestructurales del texto base.

#### **a.1- La comprensión de la microestructura**

Cuando se plantea la comprensión microestructural, se hace referencia a las distintas tareas que se activan al enfrentar el proceso de lectura. De esta manera, una de las primeras tareas que debe enfrentar un alumno al leer, es reconocer el código escrito y la secuencia de este, lo que le permitirá, acceder al significado de encierran las palabras.. Para ello, un estudiante debe acceder al significado de las palabras que aparecen en su



textos

campo visual, implicando esto, que deberá realizar un análisis visual para convertir los grafemas en fonemas.

Para poder apoyar este proceso, un profesor requiere reconocer esta mecánica, mediante la cual, es posible el reconocimiento del código escrito, es decir, la decodificación. Además, debe manejar ciertos principios que le permitan identificar, cuando un alumno presenta ciertas dificultades en este reconocimiento.

Una vez superado este paso de decodificación, este estudiante debe reconocer el significado que encierran las palabras, es decir, contar con un vocabulario apropiado para acceder a la representación de dichas palabras. Posteriormente, deberá construir ideas o conjuntos de ellas (frases). Esto implica poner en marcha dos operaciones simultáneas, por un lado, activar los conocimientos previos que están depositados en la memoria accediendo al significado de las palabras que se leen, y por el otro, activar la memoria operativa o de trabajo.

Extraídas estas primeras ideas, deberá establecer conexiones locales entre ellas, para construir la representación microestructural del texto. Para ello, debe relacionar los distintos predicados y argumentos, conectando el tema (lo dado albergado en sus esquemas previos) con el comentario (lo nuevo, aquella información novedosa entregada por el texto), e identificando si estas relaciones son de tipo descriptivo, causal o motivacional.

Sin embargo, muchas veces los textos carecen de claves que permitan reconocer estos significados. Esto incide en la construcción de las primeras ideas o proposiciones. Para lograr subsanar esta dificultad, un lector competente hace uso de operaciones inferenciales, con las cuales descifra el significado de las palabras, de acuerdo a los elementos del contexto.

No obstante, estas señales o claves varían de un texto a otro, tal y como señalamos en el apartado anterior. En este sentido, un profesor tendrá que conocer y comprender cuáles son los pasos que se requieren para construir la microestructura de un texto, en la mente de un alumno, (reconozco palabras, reconozco significados, elaboro ideas, conecto ideas) y cuáles son las operaciones y procesos mentales que se ponen en marcha, y que otorgan sentido y continuidad de lo que se lee.

## **a.2 - La comprensión de la macroestructura**

Continuando con el proceso, una vez construida la coherencia lineal, se debe conectar las distintas ideas entre sí. Este proceso, conocido como la construcción de la macroestructura, implica ir diferenciando el grado de importancia de las proposiciones,



jerarquizando la secuenciación que las articula. Para lograrlo, un lector en este nivel hace uso de las macroreglas (Kintsch y Van Dick, 1978; Van Dick, 1980), que pueden definirse como operaciones mentales que permiten pasar de la microestructura, a la macroestructura.

La primera de ellas, denominada macroregla de generalización, consiste en la construcción de un concepto supraordenado. En este, se alberga una secuencia de proposiciones, sustituyendo los significados de estas, por uno mayor. Es el caso del texto descriptivo “Mercurio/Hermes el de los pies alados”,

Los antiguos romanos tomaron muchos de sus dioses de los griegos, pero les dieron diferentes nombres. Uno de esos dioses es Mercurio, a quien los griegos llamaban Hermes, que significa “mensajero”. Mercurio, era hijo de Júpiter, el rey de los dioses,

Aquí podemos aglutinar todas las ideas extraídas de las primeras sentencias, en la macroproposición *Mercurio “mensajero”, era un dios romano.*

La segunda regla llamada de integración (construcción), permite que la secuencia de ideas hasta ahora formuladas, sean remplazadas por una distinta. Ello debido a que las proposiciones pueden formar parte de un concepto mayor. Por ejemplo, en el caso del poema Viaje a Concepción, que describe cómo un niño utilizó variados tipos de transportes para llegar a lugar, podríamos integrar todas las proposiciones a la macroproposición *el poema relata una travesía.*

La tercera regla denominada de omisión, señala que la macroestructura se construye mediante la selección de aquellas ideas necesarias, para seguir interpretando el resto del texto. Así por ejemplo, en la lectura del cuento el gato con botas (otro de los textos que componen la muestra del análisis), es necesario que el lector advierta sobre el suceso inicial que marcó el inicio de la trama.

*Los dos hermanos se marcharon al molino y dejaron al menor con su gato, quien se quedó analizando qué iba hacer con él, cuando el animal comenzó a platicar,*

En algunas ocasiones, puede que la macroproposición de un párrafo aparezca explícitamente en una de las oraciones. Frente a esto, un lector puede suprimir el resto de las oraciones, seleccionando una macroproposición.

Sin embargo, existen algunas dificultades que pueden presentarse en este proceso. Estas dificultades consistirían en la imposibilidad del lector, para distinguir aquella información relevante de la accesoria. Una de las razones sería el escaso conocimiento sobre el mundo social y físico, que impediría tener referencias para dilucidar aquello que es



textos

importante. Otra razón dependería de los textos, dado que muchas veces estos carecen de una estructura clara, que permita seleccionar aquello que es relevante.

En consecuencia, un profesor debería ser capaz de reconocer la coherencia global de los textos. Ello permitiría, entender la cohesión de los mismos, además de comprender las estrategias necesarias, para construir la macroestructura. Ambos elementos debieran ser utilizados, para advertir sobre las dificultades que sus alumnos experimentarían, al comprender un texto.

### **a.3 - La comprensión de la superestructura**

Una vez lograda la construcción de la coherencia local y global de los textos, es decir, transitar desde el reconocimiento hasta la construcción de macroproposiciones, la siguiente tarea es la construcción de la superestructura. Esta superestructura se define como la representación o esquema mental, que sitúa la organización y estructura de un texto, dependiendo del tipo que sea.

Así, cuando un alumno se ve enfrentado a un texto, debe ser capaz de reconocer dicha organización. Ello facilitaría la inclusión de ciertas categorías para ordenar los contenidos, que a su vez, le permitirían recrear mentalmente, las relaciones que se establecen entre dichos contenidos. Por ejemplo, si las alumnas de cuarto básico, enfrentadas al texto descriptivo *Mercurio/Hermes el de los pies alados*, hubieran reconocido de antemano que este era un texto descriptivo, caracterizado por una organización secuencial y jerárquica de ideas principales, secundarias y de detalle, la tarea de comprender el texto les hubiera resultado menos compleja.

En este sentido, Meyer (1984) propuso que la identificación estratégica de la estructura textual posee ciertas características. La primera de ellas implica concebir que la construcción de la estructura textual es un proceso dinámico, sujeto a revisiones y confirmaciones, relacionadas con los datos entregados por el análisis y la interpretación del texto. La segunda plantea el papel que juegan nuestros conocimientos previos frente a la identificación de tales estructuras, ya que al activarlos permiten especificar las categorías básicas de análisis y sus interrelaciones. La tercera sostiene que al codificar la información de los textos dentro de los esquemas, permitiría una distribución de los contenidos o ideas del texto. Finalmente, la cuarta alude a que se podría utilizar este esquema organizativo como una hoja de ruta para recordar la información.

No obstante, estas características pueden no activarse necesariamente al enfrentarse a la lectura de un texto, dado que dependerían de una serie de factores. Por ejemplo, un lector puede tratar de operar con un solo tipo de estructura, sin embargo, muchos textos se organizan en función de una variedad de estructuras, como es el caso de los textos





expositivos. Otro factor sería que el lector no posea conocimientos previos acerca de las estructuras textuales o de los contenidos que estos buscan entregar, dificultando ello su capacidad para interpretar y construir representaciones de significados.

Por tanto y volviendo a retomar la idea de lo que un profesor debe manejar para enseñar la comprensión de textos, sería indispensable que conociera y comprendiera lo que implica operar desde distintas estructuras textuales, no con el afán de enseñar a clasificar distintos tipos de textos, sino que mediar en aquellas señales, operaciones y procesos que deben aprender sus estudiantes para operar con las distintas estructuras.

En síntesis, aun cuando un alumno no necesariamente define, organiza y jerarquiza estos procesos desde un modelo teórico, ni tampoco identifica que algunos de los procesos elementales que realiza, como el reconocimiento de palabras o la construcción de ideas se denominan microestructura. O que la construcción de ideas globales del texto y la jerarquización de estas de acuerdo a ciertos principios causales, descriptivos, se conocen bajo el nombre de macroestructura y superestructura (Van Dijk y Kintsch 1983), un profesor que tiene como reto ayudar y mediar el proceso de comprensión de textos de sus alumnos, deberá conocer y comprender que los distintos procesos obedecen a una organización y que cada uno de ellos juega un rol fundamental en la competencia lectora.

#### ***3.3.2.2.2.- Modelo de la situación***

Una vez lograda la comprensión superficial del texto, un alumno debe lograr acceder a un segundo nivel de comprensión conocido como modelo de la situación. Este puede ser definido como "*la representación cognitiva de los acontecimientos, acciones, personas, y, en general, de la situación sobre la que trata el texto*" (Van Dijk y Kintsch, 1983; pág. 12). Para lograr esta representación, el alumno pone en marcha un diálogo constante entre los conocimientos o esquemas previos, con aquellas ideas o informaciones nuevas que extrae del texto, logrando así un mayor grado de comprensión.

Nuevamente, para que un profesor pueda mediar en la construcción de este modelo situacional, requiere no solamente conocer y comprender los procesos implicados en la construcción del texto base, sino además, manejar la operatoria desde la cual es posible que interactúen los conocimientos previos del lector, con aquellos conocimientos nuevos que permiten acrecentar las representaciones que vamos construyendo.

#### ***3.3.2.3.- Las estrategias de autorregulación***

Por último, además de la construcción del texto base y del modelo de situación, un alumno activa durante la lectura de un texto, una serie de procesos regulatorios y



textos

actividades metacognitivas (Sánchez, 1993; Mateos, 2001; Sánchez, García y Rosales, 2009). Estas estrategias se orientan a dirigir y supervisar mentalmente el proceso, beneficiando la capacidad comprensiva.

Una de estas estrategias se vincula con la capacidad para establecer una meta de lectura, que guíe el proceso. Conjuntamente con ella, se debe operar con una planificación estratégica, que permita prever y organizar acciones para enfrentar la lectura, además de ir cotejando o supervisando el proceso mismo, brindándonos información respecto al grado de comprensión que vamos obteniendo a medida que leemos. Finalmente, una vez acabada la lectura, se debe evaluar si se ha alcanzado o no la comprensión del texto, y si se ha logrado cumplir con la meta propuesta.

En cada una de estas estrategias operarían distintos procesos. Así por ejemplo y considerando el establecimiento de la meta de lectura, podemos advertir que operarían dos tipos de procesos (Sánchez, García y Rosales, 2009). Unos de carácter frío, dirigiendo las acciones del lector para lograr detectar un problema o inconsistencia necesaria de abordar, o visualizar el camino a trazar para lograr resolver ese problema o inconsistencia. Otros de carácter cálido, que orientan nuestras acciones para alcanzar un estado deseable, relacionado con aquello que quiero conocer o comprender.

Desde esta perspectiva, un profesor que ejerza su acción pedagógica debe conocer y comprender los procesos regulatorios y metacognitivos, la manera en que operan, las condiciones en que se activan, y además, debe ser capaz de instruir a sus alumnos en dichos procesos. Esto es, lograr que sus estudiantes sean conscientes y aprendan a operar estratégicamente con el propósito de auto-regular sus acciones.

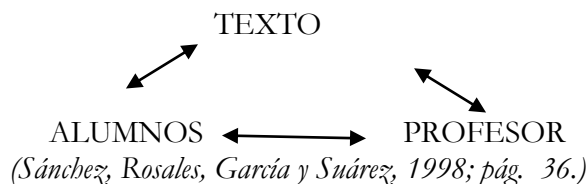
En consecuencia, para que un profesor pueda cumplir el rol de mediar en el proceso de aprendizaje de un alumno, específicamente de la comprensión de textos, requiere manejar y comprender qué es la comprensión, cómo opera esta y cuáles son las características del proceso, para así planificar y organizar su acción educativa brindando mediaciones y ayudas específicas, cuando sus estudiantes deben aprender esta competencia o presentan dificultades en algunos de estos procesos.

### ***3.4.- La instrucción en la comprensión de textos***

Como se planteó en el apartado anterior, para alcanzar la competencia lectora en las aulas, se requiere de un trabajo de colaboración entre profesor y alumno, orientado a generar estrategias que le permitan a este último, lograr este objetivo. Desde esta perspectiva, se entiende que la comprensión de textos es una actividad conjunta en el aula, que entrelaza tres variables que interactúan entre sí y que son, los alumnos, el profesor y el texto. Tal y como se describe en la figura 19.



**Figura 19 Esquema de interacción entre el profesor, los alumnos y el texto.**



De este modo, se relaciona en la interacción al texto y sus posibilidades interpretativas, al lector y las ayudas prestadas por el profesor, es decir, para lograr que este alumno alcance el entendimiento de lo que lee se debe considerar la interconexión lineal y global de las ideas que constituyen al texto; las estrategias y herramientas que despliega el propio alumno y que le permiten operar con la información del texto y finalmente, las sugerencias, indicaciones o reflexiones que el profesor plantea o hace presente durante la lectura y que tienen por objetivo guiar al alumno hacia ciertos aspectos de la misma.

Desde esta mirada, para que un profesor pueda brindar ayudas o mediaciones dirigidas a apoyar y guiar este proceso, es necesario que comprendan y manejen una serie de conocimientos (Shulman, 1987; Grossman, 1989) que les permita no solo comprender sustancialmente el contenido que deberán enseñar, sino también conocer a quienes enseñará y el modo o manera en que este contenido se operacionaliza en el aula.

A partir de esto, en la actualidad existen varios modelos de la enseñanza de la comprensión de textos. Dentro de estos modelos podemos mencionar la propuesta de Isabel Solé (1998) quien siguiendo la propuesta de Palincsar y Brown (1984), planteó una serie de estrategias didácticas, organizadas en función de distintas actividades a lo largo de la lectura de un texto. La primera de ellas denominada *prelectura* o fase de anticipación, se orientaría a definir los objetivos de lectura e indagar en los conocimientos previos que los alumnos poseen acerca del tema abordado por el texto, además, focalizaría la atención a predecir o formular hipótesis que le permitirían a los alumnos anticiparse al texto. La segunda fase nominada *durante la lectura* o fase de construcción, focalizaría la atención en el contenido principal, en controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular preguntas, responderlas y/o determinar dificultades en la comprensión. Finalmente, la tercera fase *después de la lectura* o evaluación, se orientaría a evaluar el proceso de comprensión mediante el uso de diversos instrumentos como resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, reseñas, entre otros.



textos

Otro de los modelos que ha tenido repercusión en América Latina<sup>7</sup> es el propuesto por McKeown et al (1993), quien define una mirada desde las estrategias que utilizan o podrían utilizar los estudiantes, para verificar y ajustar su comprensión.

Este modelo se sustenta desde la mirada metacognitiva formulada a través de tres estrategias: autorregulación, planificación, supervisión y evaluación. En cada una de ellas, se plantean tipos de preguntas que los alumnos deberían formularse, así en el caso de la planificación un estudiante debería activar sus conocimientos previos formulándose la pregunta ¿qué sé sobre el tema de la lectura?, o confeccionar su plan de acción preguntándose ¿Cómo realizaré esta lectura?.

En el caso de la supervisión, un estudiante debiera determinar los aspectos importantes del texto formulando la pregunta ¿Cuáles eran los aspectos más importantes del texto? , o monitorear el tipo de estrategia que está utilizando respondiendo a la pregunta Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?.

Finalmente, un estudiante debería evaluar los logros obtenidos, así como las estrategias utilizadas.

Al contrastar ambos modelos, se aprecia que las diferencias entre ellos radican en los énfasis puestos sobre el proceso de comprensión. Desde la postura de Solé, se enfatiza desde la mirada de la enseñanza, mientras que la propuesta de McKeown lo hace desde el aprendizaje. No obstante, ambas propuestas son complementarias, dado que permitirían vincular las acciones pedagógicas de los profesores, con los procesos requeridos por los estudiantes, como se observa en la tabla N° 12

**Tabla 12 Modelos de la enseñanza de la comprensión de textos**

Componentes	Estrategia aprendizaje	Estrategia Enseñanza		
		Genérica	Específica	
	<b>Planificación</b>		<b>Prelectura</b>	
Conocimientos previos	Antes de comenzar a leer, ¿qué sé sobre el tema de la lectura?	Aprendizaje Colaborativo Curriculum Múltiples estrategias	Activación conocimientos previos	Imaginería mental
Objetivos de la lectura	¿Qué me propongo al leer este material?		Determinar objetivos lectura	Generación de preguntas
				Vocabulario relacionado a la

<sup>7</sup> Véase el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Aportes para la enseñanza de la Lectura (2009) elaborado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación – LLECE.



				comprensión del texto
Plan de acción	¿Cómo realizaré esta lectura?			
<b>Supervisión</b>			<b>Durante la lectura</b>	
Aproximación a la meta	¿Qué hice para determinar si estaba logrando mi objetivo?		Monitoreando la comprensión	
Detección de aspectos importantes	¿Cuáles eran los aspectos más importantes del texto?			Generando interrogantes
Detección de dificultades	¿Cuáles fueron las partes del texto más difíciles de comprender?			
Conocimiento de las dificultades	¿Por qué se me dificultó la comprensión de ciertas partes?			Estructura de la historia
Flexibilidad de las estrategias	Cuando me di cuenta de que no estaba comprendiendo, ¿qué hice?			
<b>Evaluación</b>			<b>Después de la lectura</b>	
Evaluación de los resultados	Cuando terminé de leer, ¿cómo supe que había comprendido?		Evaluación comprensión	Organizadores gráficos Resúmenes Reflexión
Evaluación de las estrategias	¿Qué pasos me facilitaron la comprensión?			
McKeown y otros, 1993. (Adaptación).		Categoría enseñanza comprensión (Solé, 1998)		

De esta manera, la articulación de ambos modelos, o de otros, podría transformarse en la base de la didáctica específica de la comprensión, logrando así configurar un puente entre la didáctica general y las necesidades específicas del contenido de la comprensión de textos.

Así por ejemplo y como se señaló en el apartado anterior, la fase interactiva requiere planificarse en función de tres momentos claves, inicio desarrollo y cierre, cada uno de estos momentos se orientaría a un objetivo particular. Esta organización de la fase interactiva se relacionaría directamente con la propuesta de Solé, así la prelectura buscaría activar los conocimientos previos y determinar el plan de acción, es decir, construir el punto de partida para comenzar a revisar los nuevos conocimientos (momento de inicio), no obstante, las diferencias entre ambas, prelectura y momento de inicio sería la especificidad del contenido a trabajar, en otras palabras, la activación de los



conocimientos previos tendría que cimentarse de acuerdo a la información contenida en el texto, mientras que la planificación debería obedecer al porqué se está leyendo el texto, además de considerar las particularidades del tipo de texto. Ello implicaría de parte del profesor, planificar y preparar la enseñanza considerando la prescripción del currículo respecto al contenido comprensión de textos ¿qué se espera lograr?, el análisis del texto desde el punto de vista estructural y de contenido, las posibles evocaciones que los alumnos puedan hacer del texto, el tipo de tarea más idónea para ello. Desde el punto de vista de la organización del discurso implica estructurarlo para lograr anclar lo dado con lo nuevo y mediar, a través de ayudas, en los procesos de sus estudiantes.

Lo mismo sucedería entre la fase durante la lectura y el momento del desarrollo, ya que un profesor debería planificar la organización de lo nuevo considerando el porqué de la elección del texto, cuáles son las comprensiones que espera lograr de los estudiantes, que estrategias se ponen en marcha durante el proceso de comprensión y cuáles son las dificultades a las que podrían enfrentarse sus alumnos, en otras palabras, darle sentido y coherencia a su acción pedagógica en virtud de las necesidades de aprendizaje y los procesos que operan en ella.

Frente a este punto en particular, en la actualidad existe creciente interés en focalizar parte de la investigación científica, a explorar la instrucción en comprensión de textos. A continuación abordaremos una revisión de algunos de los alcances que se han logrado en esta línea.

### ***3.4.1- Investigación con foco en la Instrucción en Comprensión***

Sin duda una de las áreas del conocimiento sobre la lectura que ha emergido recientemente, tras décadas de investigaciones centradas en las habilidades, capacidades y estrategias de los lectores, es aquella vinculada con la enseñanza o instrucción en este dominio.

En relación a los avances de estas investigaciones, el National Reading Panel publicó, en el año 2000, un informe con el estado del arte respecto a la investigación en la instrucción de la comprensión. En dicho informe sólo se incluyeron investigaciones de corte experimental o cuasi- experimental, que incluyeran grupos controles o mediciones basales. Estas investigaciones debían estar radicadas en los niveles de enseñanza comprendidos, desde el nivel prebásico en la educación inicial, hasta el grado 12.

Tras el análisis inicial de 481 investigaciones, the Reading Panel identificó un total de 205 investigaciones referidas a la categoría de instrucción en comprensión que cumplieron



con los requisitos metodológicos. Al analizar dichas investigaciones, el panel identificó 16 categorías de enseñanza en la comprensión de textos, tal y como se aprecia en la figura 20

**Figura 20. Categories of Comprehension Instruction Identified by the NRP**

Type of Instruction	No. of Studies	Area of Reader Improvement
Comprehension monitoring	22	Monitoring comprehension
Cooperative learning	10	When working in groups: focus and discuss reading materials, use reading comprehension strategies, and read comprehension texts. (Teachers provide cognitive structure.)
Curriculum	8	Reading ability and academic achievement when strategy instruction is integrated into content areas.
Graphic organizer	11	Memory and comprehension of text when using external organization aids.
Listening actively	4	Memory and comprehension of text when listening effectively.
Mental imagery	7	Memory and comprehension of text when using imagery while reading.
Mnemonic	2	Memory and comprehension of text when using pictorial aids and keywords to learn and organize information.
Multiple strategies*	38	Reading ability and academic achievement when learning to coordinate several processes to construct meaning from texts
Prior knowledge	14	Memory and comprehension of text when activating relevant knowledge during reading
Psycholinguistic	1	When taught to recognize the antecedents of pronouns, readers understand semantic relationships in text.
Question answering	17	Answering questions when taught to recognize and answer various types of questions.
Question generation	27	Generate and answer inferential questions when taught to generate questions or inferences
Story structure	17	Memory and identification of story structure when taught to recognize story structure.
Summarization	18	Memory and identification of main ideas when taught to summarize text.
Teacher preparation	6	Teachers learn to teach multiple comprehension strategies in natural classroom context.
Vocabulary comprehension relation	3	Learn word meanings and improve comprehension when taught to discover meanings of unfamiliar words.

\*Strategy identified by the NRP as most effective and promising for classroom instruction

(*Almasi, Garas-York, Shanahan; 2006; pág. 45*)

Sin embargo, sólo 7 de estas 16 categorías cumplieron con criterios de rigurosidad científica que permitían concluir que estos tipos de instrucción mejoraban la comprensión y que son

- Aprendizaje de estrategias de control de la comprensión, donde los estudiantes aprenden cómo ser conscientes de lo que leen
- Aprendizaje cooperativo que permite a los estudiantes aprender conjuntamente estrategias.
- Uso de organizadores gráficos y conceptuales que permiten representar gráficamente los textos y de esta manera, mejorar la comprensión.



textos

- Intercambios comunicativos entre profesores y alumnos con retroalimentación adecuada y oportuna a la respuesta de los alumnos.
- Indagaciones dirigidas a que los estudiantes identificaran diversos aspectos de la historia
- Aprender a utilizar la estructura de la historia como medio para recordar el contenido del texto y responder acerca de lo leído.
- Utilización de resúmenes como medio para integrar ideas y generalizar información a partir de los textos.

Uno de los aspectos relevantes que emergió tras el análisis de las investigaciones, fue el papel que juegan los conocimientos previos en el proceso de comprensión. Ello debido principalmente, a que además de permitir al lector utilizarlos durante el proceso de lectura (Van den Broek y Kremer, 2000), la activación de estos antes de la lectura jugarían un papel crucial en la comprensión de la misma. En este sentido, si bien es reconocido que aquellos lectores que albergan en sus esquemas una mayor cantidad de información respecto al mundo, no necesariamente son capaces de establecer relaciones automáticas entre estos conocimientos y las ideas o informaciones nuevas que aporta el texto (Recht y Leslie, 1988). De esta manera, el foco de atención durante la enseñanza de la comprensión lectora debiera considerar actividades que permita a los estudiantes cuestionarse acerca del porqué se está leyendo (Davey & McBride, 1986; Rosenshine, Meister, y Chapman, 1996).

Otro de los aspectos destacados en el informe, se relacionaba con la eficacia de utilizar una gamma de estrategias, durante la instrucción de lectura. Así, se mencionan algunas de ellas que han mejorado el control sobre la comprensión, como la utilización de preguntas para focalizar la lectura (Davey & McBride, 1986). O la utilización de resúmenes de lo leído, que permitiría a los lectores retomar el hilo de la lectura (Taylor & Frye, 1992). O la discusión en pequeños grupos, como actividad de aprendizaje colaborativo (Brown and Palincsar, 1989).

Por otra parte, los análisis efectuados por el panel de lectura plantearon directrices en relación a futuras líneas de investigación en el área de la instrucción en comprensión. Entre ellas, destacaron la necesidad de contar con investigaciones de carácter cualitativo. Por otra parte, los análisis efectuados por el panel de lectura plantearon directrices en relación a futuras líneas de investigación en el área de la instrucción en comprensión. Entre ellas, destacaron la necesidad de contar con investigaciones de carácter cualitativo.

Respecto de la primera directriz, las conclusiones del reporte indican la necesidad de indagar sobre las formas de cómo enseñar a los profesores a utilizar este tipo de estrategias, además de ampliar la perspectiva de investigación incluyendo en ella variables sociales y contextuales. Por otro lado, sostienen la necesidad de investigar sobre qué tipo de estrategias resultan ser más eficaces en relación a la edad de los aprendices, y





si estas estrategias varían en función del tipo de texto (narrativo, expositivo) y/o la dificultad de estos. Finalmente, insistieron en que se debiera explorar si las características de los profesores influirían en el éxito de la instrucción de la comprensión lectora.

Referente a la segunda directriz de incluir en las futuras evaluaciones a investigaciones de carácter cualitativo, el panel planteó que este tipo de investigación debe presentar la máxima fiabilidad y validez ecológica, además de identificar claramente los métodos e instrumentos de recogida de información y procedimiento de análisis, con el objeto de brindar claridad respecto a la base científica en la investigación en lectura.

A raíz de esta última observación, en septiembre 2006 aparece publicado en *The Elementary School Journal* un artículo denominado *Qualitative Research on Text Comprehension and the Report of the National Reading Panel* escrito por Janice F. Almasi, Keli Garas-York y Lynn Shanahan. Estos tres autores elaboraron una evaluación de las investigaciones de corte cualitativo en el área de la instrucción de la comprensión de textos. Para ello y al igual que lo que hicieron en el National Reading Panel, establecieron criterios de búsqueda y evaluación, adecuándolos a las propuestas metodológicas de investigaciones de carácter cualitativo.

Estos criterios fueron: analizar investigaciones referidas a la instrucción de lectura en lectores normales; publicaciones en inglés; rangos de muestras desde preescolar hasta el grado 12 y que utilizaran diseños cualitativos o métodos cualitativos como estudio de casos, etnografía, descripción narrativa, observacional, entrevistas y teorías fundamentadas.

Los resultados tras los análisis arrojaron un total de 8 investigaciones que cumplían todos estos criterios, no obstante, se incluyeron 4 más quedando un total de 12 investigaciones. Estas fueron codificadas utilizando como distinciones:

- Tema de investigación o problema
- Diseño de investigación
- Participantes
- Contexto de la instrucción
- Fuentes de recogida de información
- Instrumentos de recolección de datos
- Procedimientos de análisis de datos
- Criterios de confiabilidad
- Conclusiones



textos

Dentro de los hallazgos encontrados, los autores plantearon la conexión entre los resultados de cada estudio con las categorías identificadas por el National Reading Panel, tal y como se aprecia en la tabla N°13.

**Tabla 13: Categorías de análisis de los estudios cualitativos**

Tipos de instrucción	Comprehension monitoring	Curriculum	Multiple strategies	Prior knowledge	Question answering (literature)	Story structure	Summarization	Cooperative learning
Estudios								
Baumann & Ivey (1997)	X	X						
Becker (1999)				X		X		
Crago (1996)	X		X	X				
Grice & Vaughn (1992)				X				
Hartman (1995)			X	X				
Langer (1985)					X			
Latshaw (1991)					X			
Leal & Moss (1999)				X	X	X		
Moss (1997)				X			X	
Nicholson (1985)	X		X					
Rowe & Rayford (1987)				X		X		
Smagorinsky & O'Donnell-Allen (1998)	X		X	X				X

De esta forma, una gran parte de los tipos de instrucción que fueron relevados por el panel como hallazgos con una solidez científica, fueron abordados en los estudios cualitativos. Asimismo, 8 de estas investigaciones proporcionó valiosa información respecto al papel que juega el conocimiento previo en la comprensión de textos. Si bien, en una primera instancia el panel consideró la importancia de este tipo de actividad instruccional, la falta de rigurosidad, en términos de la dificultad para medir la enseñanza de este tipo de estrategias en contextos naturales, forzó a no incluirlo dentro de las categorías más relevantes. En este sentido, la contribución de los estudios cualitativos, dada su naturaleza, permitiría indagar acerca del cómo se produce esta activación en contextos reales. Por ejemplo, Rowe y Rayford (1987) mostraron, en un estudio descriptivo, cuáles fueron las condiciones que afectan la activación de conocimientos previos. Del mismo modo, Likewise y Hartman (1995) señalaron cómo se efectuaron las conexiones textuales realizadas por un grupo de alumnos mientras leían un texto, gracias a la consideración de sus pensamientos en voz alta.



Por otro lado y respecto a la utilización de estrategias múltiples, el panel sugirió que el uso de diversas estrategias permitiría al lector irse adaptando a las múltiples demandas de los procesos cognitivos, no obstante, los hallazgos encontrados en el informe nacional en el que sólo se incluyeron estudios experimentales y cuasi-experimentales no proporcionaron una mirada integral entre la cognición y la instrucción, algo que si fue posible describir en los estudios cualitativos e incluso entenderse como algo que se desarrolla dentro del currículo. Por ejemplo, los resultados de Bauman y Ivey (1997) pudieron dar seguimiento al progreso de los alumnos en sus modos de enfrentar la lectura de un texto al incluir dentro de sus instrumentos de recolección los escritos de los estudiantes, entrevistas, grabaciones de clases, evaluaciones, etc. Esta variada gama de instrumentos conjuntamente con el diseño longitudinal de su investigación posibilitó el monitoreo del progreso.

Finalmente, los autores plantean dos tipos de conclusiones. La primera relacionada con la evidencia entregada por este tipo de investigaciones y la segunda relativa a la necesidad de establecer ciertos criterios comunes para las investigaciones de corte cualitativo.

Respecto a la primera, destacan que los estudios cualitativos tiene la virtud de mostrar la comprensión como un proceso integrado y coordinado en el cual los lectores despliegan múltiples estrategias, además de proporcionar nuevo conocimiento respecto a cómo se encaja cada una de las categorías definidas por el panel en los contextos de aprendizaje. Al respecto, plantean que los contextos de aprendizajes deben incluir

- Planes de estudios en los que se integran tareas auténticas y de calidad
- Instrucción explícita orientada a las múltiples estrategias requeridas en las tareas de comprensión de textos
- Generar oportunidades a los alumnos para que puedan verbalizar sobre su propio proceso de aprendizaje
- Introducir herramientas de apoyo a los estudiantes para que estos sean capaces de identificar y relacionar las estructuras del texto con su proceso de construcción de conocimientos.

En este sentido, insisten en que los estudios cualitativos permitirían a los profesionales y encargados de elaborar políticas tomar decisiones sobre el tipo de actividad que se debiera incluir en esas políticas, pero por sobre todo, identificar los elementos esenciales que debieran tener estos contextos de aprendizaje en torno a la comprensión de textos para fomentar dicha comprensión.

En relación al segundo grupo de conclusiones, advierten que la amplitud de términos, métodos y descriptores utilizados en las investigaciones cualitativas, así como la falta de



sistematización de los trabajos, influiría en el impacto que estos tienen y por ende, en la contribución final que estos pueden hacer.

Por tanto, si bien en la actualidad se cuenta con algunos modelos de enseñanza explícita de la comprensión de textos, así como de un interés por estudiar y analizar los efectos de la implementación de dichos modelos en el aula o de otro tipo de estrategias relacionadas a este tipo de enseñanza, las principales críticas que han surgido respecto a los estudios cualitativos se vincularían con que a pesar de sus bondades, existe una falta de sistematización de las experiencias, así como poca claridad respecto a los sistemas de análisis empleados y los procedimientos utilizados en la recolección y análisis de información.

Frente a ello, una de las propuestas que cuenta hoy en día con una sistematización de los resultados obtenidos tras años de investigaciones, con un sistema de análisis fundado en una teoría del cómo comprendemos que delimita y define unidades y dimensiones de análisis, es la propuesta de Sánchez et al., que pasaremos a describir a continuación.

### ***3.5 Propuesta de análisis de la práctica educativa en tareas de comprensión de textos***

El trabajo de Emilio Sánchez et al. (Sánchez, 1993; 1998; 2001, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996, 1997, 1998; Sánchez, Rosales, García y Suárez, 1998; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Sánchez, 2001; Sánchez y Rosales, 2005; Rosales, Iturra, Sánchez y De Sixte, 2006; Sánchez, Rosales, García, De Sixte, y Castellano, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2009) cuenta con una larga trayectoria de indagación acerca de lo que ocurre en las aulas cuando profesores y alumnos trabajan conjuntamente en tareas de comprensión de textos.

Este grupo de investigadores propone que el objetivo de las investigaciones centradas en la actividad conjunta de lectura es servir de ayuda a los que ayudan, es decir, generar un cuerpo y sustento teórico y empírico que favorezca y enriquezca el quehacer educativo y el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, aluden a que la investigación e intervención educativa tiene que estar justificada teórica y empíricamente y debe incluir en ella los costes de los cambios que se efectúan en el sistema educativo (interacción profesor-alumnos, asesores, etc.). Esto evitaría de algún modo el divorcio entre la práctica y la teoría. Así, proponen que la intervención e investigación en el sistema educativo cuente con las siguientes características.

- 1.- Justificar los procedimientos
- 2.- Probar las ventajas y limitaciones de los mismos.



- 3.- Exponer y clarificar la distancia existente entre los estados iniciales y los reales en las aulas.
- 4.- Identificar los elementos que puedan dificultar u obstaculizar el cambio.

Esto implica que la investigación educativa debe preocuparse por generar modelos o teorías que aporten conocimientos respecto a lo que sucede en las aulas y que expliquen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Justificar los procedimientos, probar las ventajas y limitaciones de los mismos); y sean capaces de explorar el grado, condiciones y circunstancias en que estas intervenciones enriquecen la práctica educativa y la interacción profesor-alumno (Exponer y clarificar la distancia existente entre los estados iniciales y los reales en las aulas e identificar los elementos que puedan dificultar u obstaculizar el cambio). De esta manera, se espera que la investigación educativa logre generar conocimientos orientados a explicar los fenómenos educativos, pero también sea capaz de brindar ayuda al difícil proceso de enseñanza-aprendizaje que se concreta día a día en las aulas.

Para alcanzar estos propósitos, Sánchez et al. han diseñado un modelo de análisis, sustentado desde una perspectiva del cómo aprendemos, que se constituye a partir de tres dimensiones de análisis (Sánchez, Rosales, García, De Sixte, y Castellano, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2009), que les permite contar con descripciones de los estados iniciales del quehacer educativo, es decir, qué se está haciendo en las aulas. Estas dimensiones operarían en distintos niveles o unidades de análisis. A continuación pasaremos a describir primero estas unidades de análisis, para posteriormente adentrarnos en las dimensiones del análisis. Luego, describiremos los procedimientos empleados, para finalmente entregar algunos de los resultados logrados a partir de las investigaciones.

### ***3.5.1 Unidades de análisis***

Desde la visión de Sánchez et al., el análisis de la interacción profesor- alumnos puede segmentarse a partir de 6 unidades de análisis. Cada una de estas unidades permitiría comprender de qué modo se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, la delimitación de dichas unidades dependería de ciertos criterios relacionados con la organización global o local del proceso, la naturaleza propia de cada unidad y el foco u objetivo perseguido por el análisis. Uno de los elementos característicos de este modelo de análisis, es que permite operar con el conjunto de unidades o sólo con algunas de ellas, así podríamos analizar la totalidad de los segmentos de la interacción o parte de ellos.

De esta manera, la primera unidad de análisis global sería las unidades didácticas, definidas como la organización y planificación secuencial y temporal de temas de una



textos

asignatura estructurados por el profesor, de acuerdo a criterios propios o políticas elaboradas a nivel nacional o local (centros educativos) que tiene por objetivo el aprendizaje de ciertos contenidos. Estas unidades poseen un principio y fin delimitados de antemano por el profesor.

La segunda unidad de análisis son las denominadas sesiones. Estas sesiones poseen un carácter temporal, que al igual de las unidades didácticas, está prefijada de antemano obedeciendo ciertas políticas, así por ejemplo, en el caso Chileno dichas sesiones tiene una duración de una hora y media cronológica o dos horas pedagógicas de 45 minutos cada una.

La tercera unidad de análisis serían las Actividades típicas identificadas a lo largo de las sesiones y/o unidades. Estas actividades son segmentos de acciones regulares que suelen repetirse a lo largo de una unidad, poseen un propósito distintivo y un plan de trabajo reconocido. Habitualmente, una sesión se constituye de diversas Actividades típicas, como por ejemplo, pasar lista, explicar, revisar deberes escolares, la lectura conjunta, etc. Estas unidades estarían sustentadas teóricamente desde la visión entregada por Lemke (1997), quien definió y acuñó el término Actividad típica, concepto revisado en el capítulo 2.

La cuarta unidad de análisis la compondrían los episodios. Estos episodios se definen como conjuntos de intercambios verbales entre profesores y alumnos que poseen un objetivo o meta común y que suele adoptar modos de participación característicos. Respecto a esta unidad de análisis, su identificación dependería de la complejidad de la actividad típica, así por ejemplo, una ATA de lectura conjunta se constituye a partir de una diversidad de episodios, lo mismo sucedería con una ATA de explicaciones o realización de tareas. No obstante y dependiendo de la complejidad de los episodios, también podrían distinguirse distintas acciones o submetas denominados en este modelo, acciones. Respecto del sustento teórico de esta unidades, la revisión planteada por Sánchez y Rosales (2005) permitió constatar que gran parte de las investigaciones centradas en describir o analizar la interacción profesor- alumno, utilizaban como unidad molar de sus análisis los episodios.

Finalmente, la última unidad de análisis son los ciclos definidos como un conjunto acotado de intercambios verbales entre dos o más participantes que se orientan a la negociación y establecimiento de un acuerdo, es decir, un ciclo comenzaría con una indagación inicial y finalizaría cuando se alcanza un acuerdo entre las partes. Dentro de estos ciclos, se distinguen dos tipos, los ciclos procedimentales en que el objetivo de la iniciación es la realización de una acción y los ciclos de contenidos en los que se elaboran ideas o conceptos que se hacen públicos durante la interacción. Esta unidad estaría



respaldada desde la visión articulada por Sánchez et al. (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996)

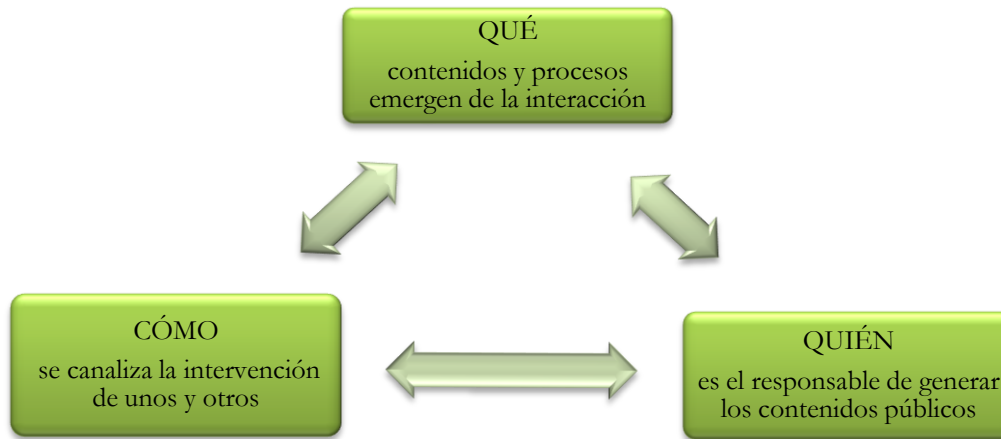
A continuación, se presenta una tabla resumen extraída de Sánchez, García y Rosales (2009)

<b><i>Tabla 14 Unidades de análisis ¿Cómo segmentar la interacción?</i></b>	
<b>Globalidad</b> - -     + +	Unidad Curricular Tema de una asignatura, por ejemplo.
	Sesión, clase o lección Cada una de las unidades temporales en las que se desarrolla la Unidad Curricular (UC).
	Actividad típica de aula (ATA) Actividades regulares con un objetivo y un plan de trabajo conocido que conforman cada una de las sesiones y que se repite habitualmente a lo largo de una UC. Por ejemplo: la lectura comprensiva, la explicación, la revisión de tareas...
	Episodio Si la ATA es muy compleja, cabe diferenciar varias metas diferentes que suelen ser necesarias para su desarrollo. El desarrollo de cada una de esas metas principales constituye un episodio que suele tener una <i>estructura de participación</i> reconocible.
	Acción Si el episodio es complejo, aún cabe diferenciar distintas submetas que son necesarias para alcanzar la meta de un episodio: por ejemplo, en el episodio de lectura en voz alta, cabe la acción de leer primero en voz baja, identificar palabras nuevas, leer por turnos partes del texto...
	Ciclo Conjunto de intercambios necesarios para que dos o más personas lleguen a un acuerdo o, al menos, crean haber llegado a un acuerdo respecto del desarrollo de alguna meta (o submeta).

### 3.5.2 Dimensiones de análisis

Una vez detectadas las distintas unidades de análisis, comienza a operarse con las dimensiones del modelo. Tres serían las dimensiones que permiten el análisis de la interacción, cada una de ellas respondería a una pregunta fundamental y se encontraría sustentada por marcos teóricos distintos. Observemos la figura 21 que da cuenta de las tres preguntas que buscan responder estas dimensiones.

*Figura 21 Las tres dimensiones del análisis: ¿qué es lo relevante?*



(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 31)

De esta manera y al analizar cada una ellas, nos percataríamos que abordan los procesos interactivos desde visiones distintas articuladas entre sí.

Por un lado, la dimensión qué daría cuenta del tipo de contenido elaborado públicamente y los procesos implicados en tal elaboración, utilizando como elemento central de guía del análisis, un modelo cognitivo que define aquello que debe hacerse para lograr “comprender un texto” (Sánchez, 1993, 1998). De esta manera, esta dimensión entregaría información respecto al menos a cuatro elementos vinculados con la comprensión de textos.

- a.- Permitiría apreciar aquellas representaciones que se formulan durante la interacción, es decir, aquellos esquemas mentales que surgen tras la lectura y que evidenciarían la contrastación entre el texto público y virtual.
- b.- Permitiría suponer los procesos que se llevan a cabo al elaborar el texto público.
- c.- La elaboración de estas representaciones y activación de los procesos se encuentran delimitados por la capacidad de la memoria de trabajo
- d.- Para lograr sortera tales dificultades, es necesario utilizar algún tipo de estrategia.

Observemos el siguiente ejemplo extraído de las clases analizadas para esclarecer estos puntos.

Interacción	Texto público	Procesos	Representación
Profesora: y cuando le tocó al zorro, ¿hueles a algo?, le dijeron, ¿qué hizo el zorro?, <u>el zorro se caracteriza por ser un animal muy as...</u> Alumnos: astuto Profesora: muy astuto, muy inteligente, ¿qué hizo él?	El zorro se caracteriza por ser un animal muy astuto	Inferencia personaje	<b>Característica personaje</b>





<p>Alumno: le dijo que estaba resfriado  Profesora: claro, entonces se salvó de responder cualquier cosa, porque si respondía que estaba hediondo, que estaba mal olor, le podía pasar algo y si decía algo bueno, también le podía hacer algo el rey ¿qué dijo entonces él?, dijo que estaba res...  Alumnos: resfriado  Profesora: claro, entonces, por eso se hizo que estaba resfriado y así se salvo y salió del apuro, entienden ahora,</p>	<p>Cuando le tocó el turno al zorro le dijo al rey que estaba resfriado y por eso no podía oler anda</p>	<p>Identificación  proposición</p>	<p><b>Categoría  acción cuento</b></p>
---	--	--	--

En el transcurso de una actividad típica de lectura en un nivel de segundo año básico, profesora y alumnos se encuentran interpretando conjuntamente una fábula denominada “Su majestad, el león”. Durante este trozo de interacción, observamos que se elaboraron públicamente dos contenidos, el primero aludía a una información no entregada en el texto virtual y relacionada con la característica de uno de los personajes, el zorro. *El zorro se caracteriza por ser un animal muy astuto*. Esta elaboración es producto de un proceso inferencial en que los alumnos han tenido que buscar y relacionar, dentro de sus conocimientos previos, la característica distintiva de este personaje, pero a la vez, este elaboración permite entender el siguiente contenido elaborado públicamente *Cuando le tocó el turno al zorro le dijo al rey que estaba resfriado y por eso no podía oler anda*, ya que esta respuesta o acción del zorro se vincularía con su astucia.

Por otro lado, la dimensión cómo buscaría describir el modo en que se organiza la interacción, es decir, identificar los patrones comunicativos y estructuras de participación característicos de esta. Ambos componentes permitirían comprender el contexto en el cual situamos la actividad conjunta de lectura, delimitando cómo se construye el conocimiento y de qué manera se canalizan los derechos, responsabilidades y estructuras de poder de los participantes de la interacción. Desde esta dinámica, las interpretaciones desde los paradigmas socioculturales permitirían comprender el modo en que se construyen los contextos sociales y mentales en la interacción en las aulas. Veamos el siguiente ejemplo para clarificar este punto.

ATA de lectura Mercurio /Hermes el de los pies alados		ATA de lectura Viaje a Concepción	
Transcripción interacción	Tipo ciclo	Transcripción interacción	Tipo ciclo
<p>entonces y por la tarde ¿Qué hizo?, él sintió primero mucha  Alumnas: hambre  Profesora: mucha hambre,</p>	<p>I  R  E</p>	<p>Profesora ¿cuál era la intención de la autora de este poema, que se sube a un caballo, a un avión, un caracol? ¿Qué quiere expresar? ¿Qué este viaje fue fácil?  Alumnas: No  Alumna: Que le costó mucho llegar a Concepción  Profesora: Da la impresión que le iba a costar mucho  Alumnas: Iba apurada  Profesora: Bien</p>	<p>I  R  R  F  R  E</p>



textos

De lado izquierdo aparece ejemplificado un ciclo tipo IRE construido en la ATA de la lectura Mercurio, al analizarlo podemos observar que el patrón verbal indagación-respuesta-evaluación, sólo permitiría que las alumnas participaran de la interacción si han sido capaces de identificar la respuesta correcta que en este caso es un contenido textual *por la tarde él sintió mucha hambre*, frente al patrón identificado tipo IRF (indagación, respuesta retroalimentación, respuesta, evaluación) en la ATA de la lectura viaje a Concepción, que implicaría una negociación de significados entre profesora y alumnas para lograr elaborar el contenido público *la autora, mediante el poema, relata una travesía difícil*. Este tipo de patrón verbal implicaría un nivel de participación más activo por parte de las alumnas, ya que ellas contribuirían en la construcción de la interpretación del sentido del poema.

Finalmente, la dimensión quién se orientaría a identificar al responsable en la elaboración del o de los contenidos públicos (profesores, alumnos, ambos) y a describir el tipo de ayudas o mediaciones brindadas por el profesor en dicha elaboración. Para ello, se considera necesario trabajar desde la visión entregada por ambos marcos teóricos, es decir, con los modelos cognitivos e interpretación sociocultural, dado que ambos se conjugarían para lograr comprender la manera en que se construye el conocimiento (negociaciones, responsabilidades asumidas por uno u otro participante) y la dirección de las ayudas (al texto base, construcción modelo situación, autorregulación del proceso, activación de conocimientos previos, etc).

De este modo y volviendo al primer ejemplo descrito correspondiente a la ATA de lectura del texto “Su majestad, el león”,

**Profesora:** y cuando le tocó al zorro, ¿huele a algo?, le dijeron, ¿qué hizo el zorro?, el zorro se caracteriza por ser un animal muy as...

**Alumnos:** astuto

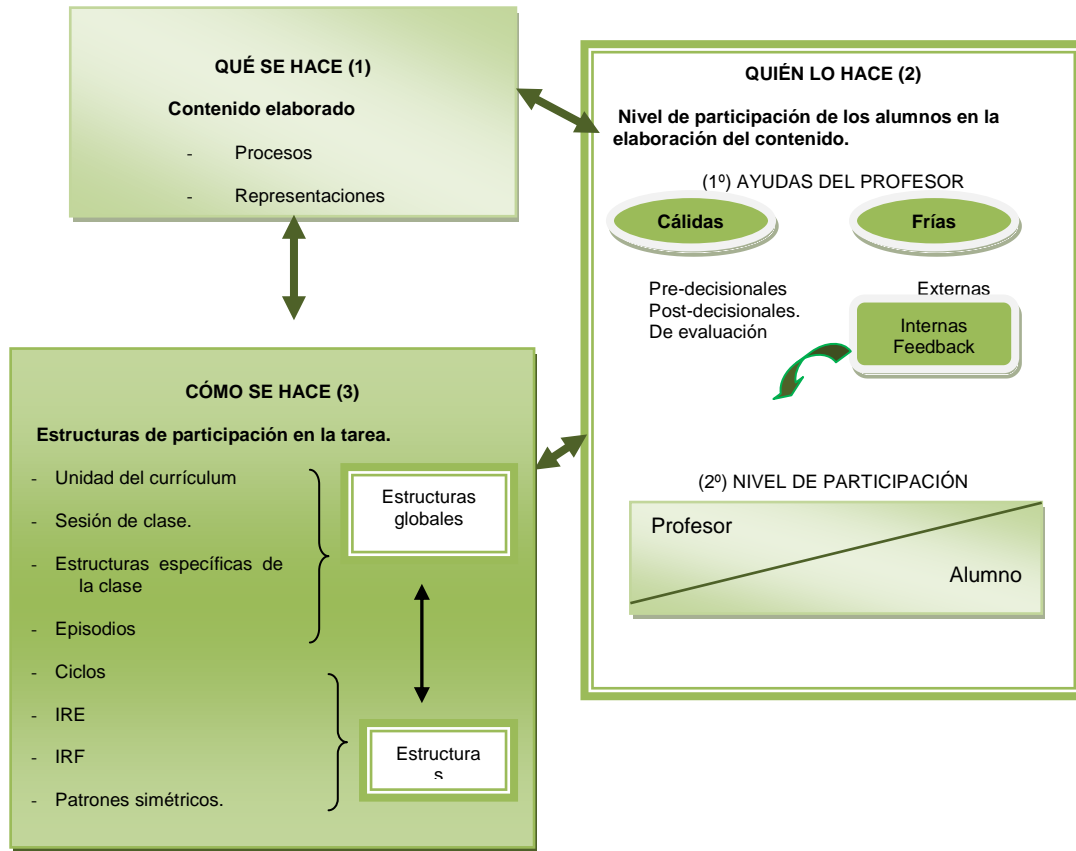
**Profesora:** muy astuto, muy inteligente,

tendríamos que en la elaboración del contenido público, el grado de participación de la profesora ha sido mucho mayor que el de los estudiantes, debido a que éstos últimos sólo han tenido que completar una parte de la explicitación realizada por la profesora el zorro se caracteriza por ser un animal muy as... no obstante, ella ha entregado una ayuda de contribución directa a la tarea “para lograr entender la actuación del zorro, es importante identificar las características de este personaje.

Considerando esta descripción de las tres dimensiones, la siguiente figura resume la orientación de cada una de ellas.



**Figura 22** *Qué, Cómo y Quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa.*



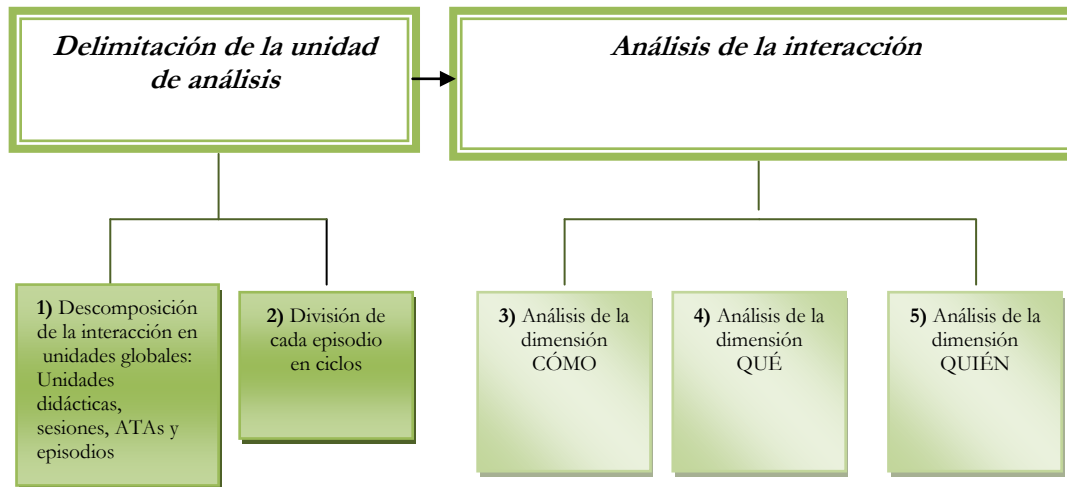
*Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. (A la izquierda, arriba) los contenidos elaborados en la interacción que aluden a la dimensión qué y pueden ser entendidos como: el tipo de representación conceptual o el tipo de Procesos que se llevan a cabo. (A la derecha) la dimensión quién en donde se reconocen las Ayudas del profesor, distinguiendo entre: Ayudas Cálidas (Pre-decisionales, Post-decisionales y De evaluación) y Ayudas Frías (Internas, Externas y de Feedback). Junto con el Nivel de Participación de los alumnos. (A la izquierda, abajo) las Estructuras de Participación que constituyen la dimensión cómo, ordenadas desde las Locales hacia las Globales, Tomado de Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García-Rodicio (2008; Pág. 96).*



### 3.5.3 Procedimientos de análisis

Una vez definidas las unidades de análisis y descritas las dimensiones de estas, corresponde el turno del procedimiento de análisis. Dicho procedimiento consta de cinco pasos que son los siguientes

*Figura 23 Procedimiento de análisis del discurso*



*Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 36.*

#### **3.5.3.1 Delimitación unidades análisis**

En primer lugar, revisaremos los procedimientos para identificar y segmentar las unidades de análisis.

##### **3.5.3.1.1.- Descomposición interacción: Buscando segmentos globales**

El primer paso consiste en dividir la interacción con el propósito de identificar el material del análisis buscando fragmentos globales, es decir, delimitar los segmentos globales. En este paso es importante destacar, como lo advertimos en la sección de las unidades de análisis, que las unidades didácticas y las sesiones obedecen a criterios temporales establecidos por el profesor o centros, a diferencia de las ATAs y episodios que serían unidades de análisis creadas a partir de lineamientos teóricos (Lemke, 1997; Sánchez, Rosales y Santos, 1999).

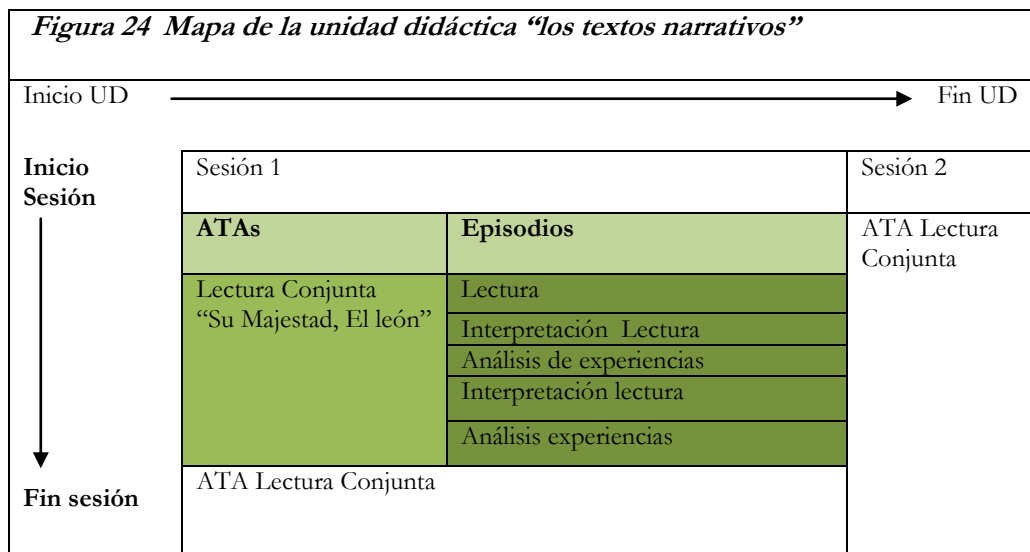
En este sentido y respecto a las unidades de ATAs y episodios, los criterios utilizados para su identificación se corresponderían con la propia definición de estas unidades. Así, una ATA de conocimiento previos tendría como propósito desarrollar la tarea de activar



estos, mientras que una ATA de lectura se orientaría a trabajar en función de la lectura de un texto.

Por otro lado y en relación a los episodios, los criterios para su segmentación dependerían del cambio en la orientación de la tarea o meta que involucraría también un cambio en la dinámica de participación, así por ejemplo, en una ATA de resolución de actividades una tarea sería la entrega de instrucciones generalmente a cargo de la profesora. Estas acciones orientadas a la meta de clarificar qué hacer y cómo, marcaría un episodio distinto al de resolver propiamente tal las actividades que dependerían de los estudiantes.

Desfragmentados los segmentos globales, se procede a elaborar mapas de la unidad o de las ATAs. Dichos mapas permiten representar la temporalidad, secuenciación y organización de los segmentos o unidades globales. Así y tomando como ejemplo una de las unidades analizadas tendríamos la siguiente figura



Como observamos en el cuadro, la unidad denominada “textos narrativos” se configuraría a partir de dos sesiones. En cada una de estas sesiones fue posible identificar distintas actividades típicas, que en este caso, serían de lectura conjunta. En la primera ATA de lectura conjunta se trabajó el texto “Su majestad, el león” y se articuló en función de 5 episodios.

### **3.5.3.1.2.- Identificación de los ciclos: Determinando la unidad mínima de comunicación**



textos

Delimitados los episodio que constituyen a cada una de las actividades típicas, el siguiente paso consiste en identificar cada uno de los ciclos que constituyen a dicho episodios.

Al respecto, se define ciclos desde esta perspectiva como una unidad comunicativa que regula y delimita la interacción verbal entre los participantes en un aula. En términos generales, un ciclo comienza con una petición o indagación que espera una respuesta y que concluye cuando esta petición es satisfecha. Como expusieramos en la descripción de las unidades de análisis, existirían dos tipos de ciclos, algunos de carácter procedimental (la petición involucraría hacer algo) y de naturaleza semántica (se elaborarían ideas o conceptos).

Así por ejemplo, en los primeros tendríamos los ciclos pertenecientes a episodios de lectura en los que la acción recaería en algún participante que debe leer un fragmento del texto, en tanto que los segundos sería más característicos de otros episodios como los de interpretación, en ellos la profesora y alumnos construirían el discurso para revisar o interpretar algunas ideas del texto. Veamos el siguiente extracto de interacción correspondiente a las clases analizadas

ATA de lectura El gato con botas			ATA de lectura Mercurio/Hermes		
Episodio	Transcripción interacción	Tipo ciclo	Episodio	Transcripción interacción	Tipo ciclo
Lectura grupal	Profesora: vamos a leer todos juntos el trocito del cuento	Procedimental	Conocimientos previos	Profesora ya a ver ¿Quién ya terminó? Gina, ¿tu respuesta?, ¿por qué crees tú que el dios Mercurio tiene alas en los pies?	I
	Alumnos: deajo a mi hijo mayor mi molino blanco.			Alumna: para volar y llevar mensajes,	R
	A mi segundo hijo le deajo mi asno testarudo. Y a mi hijo menor mi gato que es muy listo			Profesora: Ya	E

Como observamos, el ciclo correspondiente a la ATA de el gato con botas tiene un carácter procedimental dado que la orientación del ciclo es hacia la acción de leer, en tanto que el ciclo de la ATA de Mercurio es de contenido y en ella profesora y alumnas se encuentran desarrollando un cuestionario previo a la lectura y por tanto, negocian significados.

Respecto al criterio de identificación de ciclos, además del descrito (inicia, respuesta y ..... se llega a consenso) los autores mencionan que existirían algunas reglas adicionales para dilucidar dudas que puedan presentarse frente a ciclos ambiguos.



La primera de ellas, menciona que aun cuando un alumno haya respondido acertadamente la pregunta inicial, pero otro agregara más información que permitiera continuar o no indagando, formarían parte del mismo ciclo. Por tanto, no necesariamente una pregunta del profesor o de otro interlocutor marcaría el inicio de un nuevo ciclo. En este sentido, los autores argumentan que la utilización de ciertos marcadores discursivos como “*pues*”, “*en consecuencia*” etc., entregarían elementos para dilucidar el inicio o cierre de los ciclos.

La segunda regla planteada alude a las situaciones en las que no se obtiene las respuestas deseadas, frente a ellas puede ocurrir que el profesor opte por cerrar el ciclo sin brindar más ayudas o continuar ahondando. En estos casos estaríamos en presencia de ciclos frustrados.

Planteadas estas reglas adicionales, una vez identificados los ciclos, estos podrían incluirse también dentro de los mapas que grafican la constitución de las unidades globales.

### ***3.5.3.2.- Análisis de la interacción***

#### ***3.5.3.2.1.- Dimensión cómo***

Identificados los ciclos que conforman a cada episodio, el análisis se focaliza a determinar la estructura de participación representativa de cada ciclo. En este sentido cada uno de los tipos de ciclos definiría los roles que cada uno de los participantes asume respecto a la negociación y/o construcción de significados.

En relación a esto, Sánchez et al. plantean una clasificación de los tipos de ciclos sustentadas en los hallazgos de distintas investigaciones, así por ejemplo, el patrón comunicativo IRF identificado por Wells (2001) supondría una cadena de negociaciones verbales para lograr llegar a un acuerdo, o las estructuras simétricas planteadas por Nystrand et al. (2003) que marcarían una mayor participación de los estudiantes asumiendo estos una mayor actuación en la iniciación o retroalimentación respecto al conocimiento construido.

En consecuencia, han caracterizado 4 tipos de patrones comunicativos que delimitarían ciertos patrones de participación como los monologales, las secuencias típicas IRE, las IRF y los patrones simétricos. En el caso de los patrones monologales, la acción discursiva recaería solamente en el profesor implicando ello que el rol central de este sería la de transmitir conocimiento mientras los estudiantes asumirían un rol pasivo de recepción del mismo. Algo similar albergarían las secuencias IRE, no obstante la variación se produciría en términos de la participación del alumno, dado que este podría participar en la interacción siempre y cuando el profesor le conceda el turno, además,



textos

este tipo de estructura implica para el estudiante dar respuestas únicas y acotadas a lo que se considera bueno o correcto.

Por otro lado, las secuencias IRF que como expresamos implican una cadena de interacciones verbales, representarían la idea de que el conocimiento es una construcción entre diversas perspectivas, las de los profesores y estudiantes, pero además, permitiría al alumno una mayor participación en esta construcción.

Finalmente, los ciclos simétricos implicarían que los estudiantes tendrían una mayor participación dado que ellos podrían iniciar, responder y contribuir a coevaluar el resultados de estos intercambios verbales, proporcionándoles así una noción mayor de involucramiento en su propio proceso y por tanto, en la construcción del conocimiento.

A partir de estas descripciones, la siguiente tabla resume por un lado, la representación de cada una de estas estructuras desde el punto de vista comunicativo, de participación y algunos de los criterios utilizados para su identificación

**Tabla 15 Clasificación de ciclos**

Tipo Ciclo	Monologal	IRE	IRF	IRF incompleta	Ciclo frustrado	Simétrica
<b>Estructura comunicativa</b>	Discurso exclusivo de un participante (habitualmente el profesor)	Inicio Respuesta Confirmación	Inicio Respuesta Inicio Respuesta ..... Retroalimentación	Inicio Respuesta Inicio Respuesta	Inicio	Inicio Respuesta Inicio Respuesta ..... Retroalimentación
<b>Estructura de participación</b>	El profesor como trasmisor de conocimiento, alumno pasivo y receptivo	El profesor posee el control, la pregunta no requiere elaboración (intención evaluativa o recitativa) Alumno responde desde lo correcto	Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)	Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento)		Pregunta que requiere elaboración (la intención es construir conocimiento) El alumno asume un papel activo y de co-construcción
<b>Criterios</b>		No hay aproximaciones sucesivas en la respuesta  -Feedback simple	Debe darse, además, alguno de estos elementos:  Aproximaciones sucesivas	Pero no aparece ninguno de estos elementos:  Aproximaciones sucesivas	El profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido	<b>Debe cumplirse al menos uno de estos criterios:</b>  El alumno inicia el

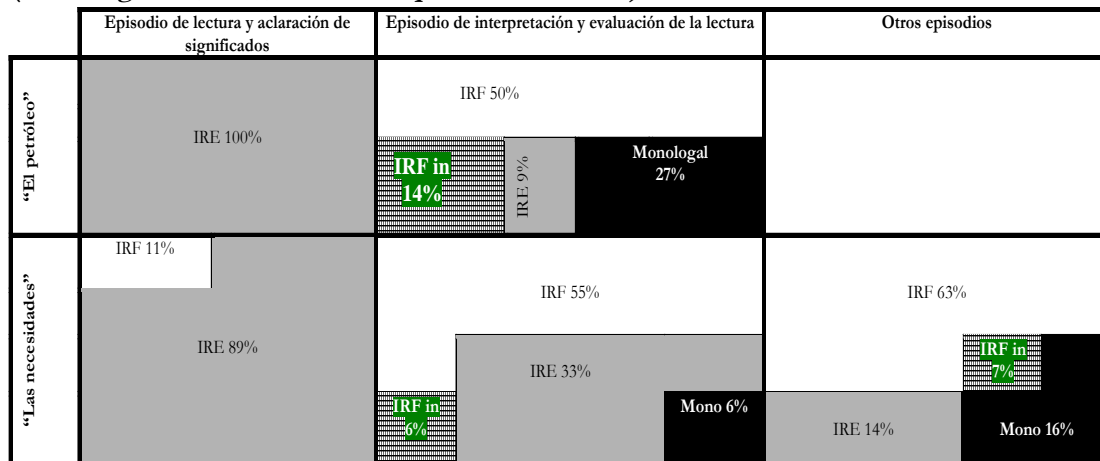




		(sí/no, bien/mal...)	Feedback complejo	Feedback complejo	una respuesta satisfactoria	intercambio (se hace responsable de la I)  El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F)
--	--	----------------------	-------------------	-------------------	-----------------------------	---

Una vez analizados e identificadas el carácter y estructuras de participación de los ciclos, es posible recomponer el modo en que se construyen cada uno de los episodios. Esto se logra extrayendo los porcentajes representativos de los ciclos en cada uno de los episodios tal y como observamos en el siguiente ejemplo que compara los ciclos resultantes de los episodios de dos ATAs de lectura conjunta.

**Figura 25 Porcentaje representado por cada una de las estructuras de participación (Monologal: M; IRE; IRF incompleto: IRFi e IRF)**



Extraída de Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág 83.

Al analizar la tabla, observamos diferencias significativas en los porcentajes de ciclos IRE y monologales emergentes en los episodios de evaluación e interpretación de la lectura. Estas diferencias plantean que durante La ATA “las plantas” existió una mayor participación de los alumnos en la construcción y negociación del conocimiento, mientras que en la ATA “El petróleo” la participación de la profesora fue mayor que en “Las Plantas” dado el alto porcentaje de acción verbal monologal.

Por tanto, mediante el análisis orientado a determinar cómo se lleva a cabo la interacción en las aulas, podríamos establecer las estructuras locales de participación en cada ciclo, en cada episodio y finalmente en cada ATA. Además de la identificación de estas, es



textos

posible representar el tipo de contexto de trabajo característico en cada una de las unidades de análisis, es decir, de qué manera se canaliza la participación de profesores y alumnos, que representa cada uno de estos resultados (patrones que encarnan cada uno) y qué papeles o roles cumple cada uno de estos participantes (pasivos, activos, co-constructores).

### **3.5.3.2.2.- Dimensión qué**

Analizadas y descritas las estructuras de participación albergadas en los distintos tipos de ciclos, el siguiente paso del análisis se focalizaría a identificar el tipo de conocimiento público elaborado en la interacción verbal. Para ello, el análisis se sustenta en las metas perseguidas y los distintos procesos implicados en cada uno de los episodios.

**Episodios de planificación:** Comenzando con el episodio de planificación, podríamos asumir que el objetivo principal de este es lograr explicitar una meta a alcanzar, es decir, propiciar un estado futuro alcanzable y deseable. En este sentido, existirían dos tipos de procesos anclados al logro de esta meta, por un lado, aquellos de carácter frío relacionados con la necesidad de explicitar una inconsistencia o detectar un problema “*requerimos saber algo que no conocemos*”, establecer o anticipar un camino para lograrlo y ser capaces de visualizar un estado final, por el otro, procesos de naturaleza cálida vinculados a la percepción de los recursos propios y capacidades para alcanzar este estado ideal que supondrían asumir que es viable o posible alcanzar este estado y que es deseable hacerlo.

Por tanto, el análisis del episodio de planificación se orientaría a identificar si los contenidos públicos elaborados recogen algunas de estas características.

**Episodios de activación de conocimientos previos:** Uno de los propósitos de este tipo de episodios es lograr la construcción de un punto de partida, identificar aquello que sabemos y conocemos del tema o contenido y que requerimos saber. Una de las características del episodio de conocimientos previo, es que debiera formar parte o engarzarse con el de planificación, dado que entregaría información respecto a que sabemos y sentaría las bases para comenzar a planificar la ruta para lograr conocer.

Desde esta perspectiva, uno de los elementos centrales que perseguiría el análisis es determinar si en éste episodio los contenidos públicos elaborados se relacionan o vinculan con la meta y con la lectura o texto a trabajar. De esta manera, sería posible caracterizar si la existencia de este episodio se correspondería a tan sólo un pretexto comunicativo o si efectivamente estaría agregado o conectado al objetivo de la lectura.

**Episodios de interpretación/evaluación de la lectura:** En el caso particular de este tipo de episodios, el procedimiento incluye además del análisis de los contenidos



públicos, el análisis de los textos sujetos a comprensión, ello para posibilitar el contraste entre el texto virtual y la representación final construida durante estos episodios.

Por tanto, uno de los primeros pasos consistiría en la construcción de la representación proposicional del texto. Para ello, se analizan las distintas proposiciones contenidas en los textos trabajados en las aulas, determinando los aspectos microestructurales, macroestructurales y superestructurales. En el caso de la representación superestructural del texto, se recurre a los esquemas existentes y tipificados de acuerdo con el tipo de textos, es decir, si el texto es un cuento, se analiza desde las categorías de la estructura formal de este tipo de textos (Marco, conflicto, suceso inicial, etc.)

Una vez construida la representación esquemática del texto, se procede a analizar los contenidos públicos elaborados durante estos episodios, utilizando como referencia del análisis aquellos componentes vinculados a las tareas y procesos implicado en la comprensión, es decir, si se extraen la información del texto (si se seleccionan u organizan las ideas contenidas en este), si se interpretan estas ideas o proposiciones, o si se revisa críticamente la lectura de este. Cada una de estas tareas implicarían ciertos niveles jerárquicos del proceso de comprensión, así por ejemplo, al plantear la extracción de información, se aludiría a qué tipo de información se extrae, ideas principales, ideas secundarias o de detalle, mientras que si se interpreta el texto qué tipo de interpretación se realiza, literal o reelaboración de los conocimientos previos, por último y referente al análisis crítico se busca identificar el grado de comprensión alcanzado o si se evalúan las decisiones tomadas por el autor del texto. Ello implicaría indudablemente contrastar el texto base con lo que realmente se construye en la interacción. Además, también se incluirían dentro del análisis, aquellos contenidos públicos relacionados al modo en que se desarrolla y activa el proceso, buscando así contrastar la existencia de contenidos públicos que aludan a las estrategias vinculadas a la comprensión de textos.

**Episodios de análisis de experiencias:** Estos episodios albergarían ciertos contenidos públicos relacionados con la interpretación del texto, pero enfatizarían la revisión de las experiencias de los estudiantes, en otras palabras, el foco estaría en el análisis e interpretación de las experiencias y no en el texto propiamente tal.

Por tanto, el análisis en estos episodios se centraría en identificar si los contenidos públicos elaborados revisan estas experiencias y si estas son relevantes, es decir, se vinculan con aquellos suscitado por los textos, y si resultan ser problemáticas o presentan algún tipo de interrogante que necesiten dilucidarse desde las experiencias y conocimientos de los estudiantes.

**Episodios de elaboración mapas conceptuales:** Finalmente, un último conjunto de episodios es analizado con el propósito de determinar el tipo de contenidos que se



textos

resaltan la finalizar la lectura e interpretación de la misma. En este sentido, se busca determinar si las acciones emprendidas por profesores y alumnos se orienta a resumir estos contenidos, a representarlos gráficamente o/y se explicitan las relaciones entre dichos contenidos.

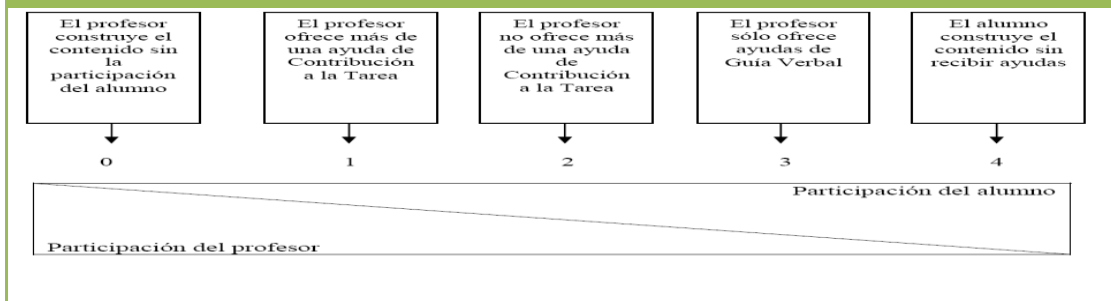
### ***3.5.3.2.3.- Dimensión quién***

Respecto a esta dimensión, dos son los principales objetivos que la movilizan, por un lado, identificar los niveles de autonomía en la elaboración de los contenidos públicos, y por el otro, examinar el tipo de mediaciones brindadas por los profesores durante la interacción.

**Nivel de autonomía:** Este nivel se orienta a identificar el grado y responsabilidad en la elaboración de los contenidos públicos, para ello, se utiliza una escala de clasificación que representa un continuum entre la mínima participación de los alumnos en la elaboración hasta el máximo grado de participación. Esta escala define 5 niveles de participación que son los siguientes.

- **Autonomía profesor:** Se refiere a cuando el profesor asume toda la responsabilidad en la actividad, ya sea por su propia decisión o tras el fracaso de alguna respuesta del alumno.
- **Autonomía mayoritariamente del profesor:** Alude a la colaboración del profesor en la construcción de una respuesta, enunciando parte de la misma y contribuyendo mayoritariamente en la elaboración de dicha respuestas.
- **Autonomía media:** Alude a aquellos contenidos en los cuales si bien el profesor contribuye enunciando una parte de la respuesta, los alumnos finalmente logran elaborar públicamente el contenido.
- **Mayoritariamente el alumno:** Se refiere a aquellos contenidos que fueron elaborados por el alumno con mediaciones de acompañamiento para dicha elaboración, no obstante, estas ayudas brindadas no eran de contribución directa a la tarea.
- **Autonomía alumno:** Evalúa aquellas manifestaciones autónomas del alumno relacionadas con el tipo y nivel de actividad. Implica que el estudiante es capaz de regularse por sí mismo en la tarea, asumiendo responsabilidad en la misma. Se asignó la letra A

Un resumen gráfico de la escala es presentado en la figura 26

**Figura 26 Escala para calcular el nivel de participación del alumno.**

*Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008; Pág. 112.*

**Mediaciones o ayudas:** Como explicáramos en el capítulo 2, este grupo de investigadores plantea una clasificación de ayudas. Estas ayudas se dirigirían a tres focos, el primero relacionado con la planificación y organización de las acciones y la determinación de las metas de lectura. El segundo grupo orientado a supervisar el proceso de lectura y el tercer a evaluar la comprensión alcanzada. Cada uno de estos focos se constituiría de distintos tipos de ayudas. De este modo, el análisis buscaría describir el tipo de mediaciones que el profesor brinda, mediante su discurso.

Una vez analizadas cada una de las dimensiones e identificados el formato de participación característicos de los ciclos, el tipo de contenidos elaborados públicamente y la responsabilidad en la elaboración, el siguiente paso del procedimiento consistiría en recomponer el cómo, qué y quién en cada uno de los episodios. Una vez reconstruidos estos, podríamos continuar con las ATAs, las sesiones para finalmente, obtener una descripción de la unidad didáctica. Un detalle resumido se describe en la tabla 16

**Tabla 16 Resumen de medidas del procedimiento de análisis**

Unidades de Análisis	Dimensiones		
	Cómo se hace	Qué se hace	Quién lo hace
<b>Unidad curricular (unidades basadas en proyectos vs unidades tradicionales)</b>	Organización de la UC en sesiones: secuencia y grado de interconexión entre ellas.	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada sesión, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos.	<b>Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada una de las sesiones.</b>
<b>Sesión, clase o lección</b>	Espacio ocupado por el ATA objeto de análisis dentro de una sesión considerando el resto de ATAs	Mapas conceptuales de los contenidos elaborados en cada ATA, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos.	<b>Patrón que refleja el grado de responsabilidad de alumnos y profesores en cada una de las ATAs.</b>
<b>Actividades Típicas de Aula: ATAs</b>	Tipos de secuencias de episodios ordenadas	Mapas conceptuales de los contenidos	<b>Patrón que refleja el grado de</b>



	según el grado de complejidad. Es posible interpretar los contextos sociales y cognitivos (estructuras de participación global) creados por cada uno de esos tipos.	elaborados en cada episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlos. Permite ver conexiones entre los episodios, así como el grado de coherencia entre los mismos.	<b>responsabilidad de alumnos y profesores en cada uno de los episodios. Permite ver fluctuaciones en la contribución relativa de unos y otros.</b>
<b>Episodios (activación de conocimientos previos, planificación...)</b>	Tipo de estructura de participación prevaleciente en el episodio considerando la que está presente en cada uno de los ciclos.	Mapa conceptual de las ideas elaboradas en el episodio, interpretando teóricamente los procesos implicados en generarlas.	<b>Nivel medio de responsabilidad en la elaboración de los contenidos de cada episodio.</b>
<b>Ciclos (IRE, IRF...)</b>	<b>Estructura de participación</b>	<b>Contenido elaborado</b>	<b>Nivel de participación de los alumnos en la elaboración de la(s) idea(s) del ciclo.</b>

*Visión panorámica del espectro de medidas que pueden obtenerse aplicando exhaustivamente el procedimiento de análisis. Se especifican más las medidas relativas a las ATAs, episodios y ciclos porque son las que hemos podido estudiar con más exhaustividad. (Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 42)*

### 3.5.3.3 Fiabilidad

Para evaluar la fiabilidad del sistema de análisis, se seleccionaron de forma aleatoria fragmentos de distintas interacciones y dos parejas de jueces siguieron independientemente cada uno de los pasos del procedimiento utilizando un detallado manual. Los desacuerdos existentes se resolvieron mediante consenso, lo que dio lugar a la creación de nuevos criterios, cada vez más específicos. Este modo de proceder se aplicó de manera recurrente hasta que la fiabilidad obtenida resultó satisfactoria: entre .78 y .99 para el conjunto de los pasos del análisis.

Por otro lado y respecto a algunas de las unidades de análisis y criterios de las distintas mediciones, el siguiente recuadro ofrece un resumen de las puntuaciones de fiabilidad obtenidos

Tabla xx Resumen puntuaciones de fiabilidad			
Unidades de análisis		Dimensiones de análisis	
<b>EPISODE</b> (.90)	CYCLES (.86)	CATEGORIES (.86)	CONTENT MADE PUBLIC (.78)



### **3.5.4.- Resultados**

Como hemos explicado a lo largo de este capítulo, el modelo elaborado por Sánchez et al. se centra en estudiar la práctica educativa en las aulas con el propósito de describir lo que sucede cuando profesores y alumnos trabajan conjuntamente en la lectura de un texto. Para ello y tal como hemos explicado, han elaborado un sistema que cuenta con 5 unidades de análisis y tres dimensiones de análisis. A partir de ambos elementos, han logrado analizar un total de 30 interacciones vinculadas a la tarea de comprender textos en las aulas. En este sentido, los hallazgos obtenidos tras estos análisis, les han permitido caracterizar lo que sucede en distintas unidades de análisis. A continuación y siguiendo la ruta propuesta de las unidades, comenzaremos a presentar algunos de los resultados.

#### **3.5.4.1.- Unidades didácticas**

Si bien, desde la propuesta planteada por Sánchez et al. (2009) aluden que el corpus analizado (un total de 8 unidades didácticas) no constituye un cuerpo de evidencias sólido, permitió identificar el modo en que se sitúa la lectura dentro de la actividad instruccional de cada Unidad. Al respecto, señalan que existirían tres maneras de articular la lectura con las distintas actividades y tareas propuestas en el desarrollo de las unidades. En la primera de ellas, los textos contenidos en los libros de textos tendrían un papel relevante dentro del tratamiento de contenidos, vertebrando a la unidad. En el segundo caso, si bien los textos determinarían los contenidos a trabajar, sería principalmente las explicaciones de los profesores las que se situarían como eje central de las actividades de la unidad. Por último, existirían unidades intermedias en las que las actividades desarrolladas a partir de las lecturas de los libros de textos y las explicaciones de los profesores, representarían un equilibrio en el desarrollo de la unidad.

#### **3.5.4.2 Actividades típicas de lectura**

Con un total de 30 actividades típicas de lectura analizadas, este grupo de investigadores logro caracterizar 5 patrones distintos, tal y como revisáramos en el transcurso del capítulo 2. Cada uno de estos patrones representaría una estructura formal de la actividad, es decir, un modo de organizar las tareas de la actividad conjunta, pero además, encarnarían contextos de trabajo diferentes caracterizados por ciertas estructuras de participación que delimitarían las formas de actuación y promoverían la activación o no, de ciertos procesos cognitivos tal y como se describe en la tabla 17.

**Tabla 17: Resumen del tipo de ATA con sus patrones de episodios y estructuras de participación correspondientes.**

	TIPO DE ATA	ESTRUCTURA FORMAL	ESTRUCTURA DE PARTICIPACIÓN
Simples	Lineales	Un episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación	
	Intercaladas	Episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos	
	Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Lectura y evaluación-interpretación más episodio de elaboración del mapa conceptual o similar	
Complejas	Guiadas por planes	Episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura-interpretación	
	Proyecto para el texto	Episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación	<b>“Mirad qué problema más interesante”</b>

(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág.72)

Además de la tipificación de estos patrones que representarían los hallazgos de la dimensión cómo, la siguiente tabla muestra los resultados obtenidos al orientar el análisis para describir el tipo de ideas elaboradas (dimensión qué) y la autonomía en dicha elaboración (dimensión quién).

**Tabla 18 Análisis global del corpus de 30 sesiones de lectura reunido hasta el momento.**

	ATAs CÓMO	Ideas elaboradas QUÉ	Participación QUIÉN	Número de clases
Patrón 1	Simples	Sin diferenciar	Profesor	11 (36%)
Patrón 2		Sin diferenciar	Alumnos	1 (3%)
Patrón 3		Ideas importantes	Profesor	2 (7%)
Patrón 4	Compleja	Sin diferenciar	Profesor	8 (27%)
Patrón 5		Sin diferenciar	Alumno	3 (10%)
Patrón 6		Ideas importantes	Profesor	3 (10%)
Patrón 7		Ideas importantes	Alumnos	2 (7%)
<b>TOTAL</b>				<b>30</b>

(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág.49)

De esta manera y al observar la tabla nos percatamos por un lado, que en la gran mayoría de las Actividades típicas analizadas cerca del 80% de la responsabilidad en la elaboración de los contenidos públicos recayó en el profesor mientras que sólo un 20% fue explicitado con un grado de autonomía mayor de los estudiantes. Por otro lado y en relación al tipo de ideas elaboradas durante la interacción, un 76% de estas fueron ideas indiferenciadas, es decir, no existió una jerarquización o organización de las mismas.

Así, una de las principales conclusiones establecidas a partir de los resultados en este nivel, es que existiría un equilibrio entre los porcentajes de estructuras simples y complejas, no así entre lo que sucedería en el resto de las dimensiones. De esta manera,





se observaría que gran parte de las ATAs analizadas independiente de su estructura formal, se caracterizarían por la baja calidad de los contenidos elaborados y el escaso nivel de participación de los alumnos en estas elaboraciones.

### 3.5.4.3 Episodios

Conjuntamente con la caracterización de los patrones de las ATAs, otro de los resultados asociados a la descripción y análisis de estas se vincula con los episodios. En este sentido, se logró identificar una serie de episodios, algunos de ellos con una frecuencia de repetición mayor que otra. La tabla 19 muestra un listado de episodios identificados en las 30 ATAs analizadas con el porcentaje de frecuencia de aparición.

**Tabla 19: Frecuencia de los episodios en las 30 ATAs analizadas**

<i>Tipo de episodio</i>	<i>Frecuencia de aparición</i>
Episodio de lectura en voz alta	30 (100%)
Episodio de interpretación o evaluación	30 (100%)
Episodio de planificación	16 (53%)
Episodio de activación de conocimientos previos	14 (46%)
Episodio de análisis de experiencias	8 (27%)
Episodio de resumen-mapa conceptual	7 (24%)
Episodio de aclaración de significados	5 (17%)
Episodio de subrayado	4 (13%)
Episodio de lectura en silencio	3 (10%)
Episodio de resolución de actividades	2 (7%)
Episodio de explicación	2 (7%)
Episodio de justificación	2 (7%)
Episodio de invención de un final para la historia	1 (3%)
Episodio de dramatización de lo leído	1 (3%)

*(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 61)*

Así, podemos apreciar que dos de estos episodios, lectura en voz alta e interpretación y evaluación serían característicos en todas las ATAs, además de estos, los episodios de planificación, activación de conocimientos previos, análisis de experiencias y resúmenes y/o mapas conceptuales, se repetiría con cierta frecuencia en las ATAs de lectura conjunta, mientras que el resto de los episodios mostrarían una frecuencia mucho menor de aparición. Además de lograr identificar algunos episodios más característicos que otros, el análisis de estos les permitió detectar ciertas regularidades presentes en cada uno de ellos. A continuación mostraremos los resultados obtenidos en 4 de estos episodios

### Episodios de planificación

Como se describió en la dimensión qué, el ideal de un episodio de planificación consistiría en activar ciertos procesos cognitivos y afectivos en los estudiantes que benefician el proceso de comprensión y que son el establecimiento de una meta dada una inconsistencia, la organización de pasos para llegar a ella y la consideración que esa meta



textos

es viable y deseable. Utilizando estos elementos, la tabla 20 presenta los resultados obtenidos.

**Tabla 20 Patrones episodios de planificación**

<b>Patrón</b>	<i>Procesos suscitados</i>					<b>Número de clases</b>
	a) Se detecta una inconsistencia o problema	b) Se visualiza un estado ideal	c) Se anticipa el camino (temas y/o estrategias)	d) Se considera deseable	e) Se considera viable	
<b>Patrón 1</b>	Sin episodio de planificación					<b>14 (47%)</b>
<b>Patrón 2</b>			(I)			<b>8 (27%)</b>
<b>Patrón 3</b>			(I/E)			<b>2 (7%)</b>
<b>Patrón 4</b>						<b>3 (10%)</b>
<b>Patrón 5</b>			(I)			<b>1 (3%)</b>
<b>Patrón 6</b>			(I)			<b>1 (3%)</b>
<b>Patrón 7</b>						<b>1 (3%)</b>
<b>TOTAL</b>						<b>30</b>

*Patrones que emergen cuando se analizan los procesos suscitados en los episodios de planificación de las ATAs de lectura colectiva. Para representar cada patrón se ha sombreado la casilla correspondiente a los elementos presentes. Cuando se anticipa el camino para lograr el estado ideal (c) hemos distinguido entre señalar los temas que el texto trata (I) y anticipar las estrategias de lectura que pueden ponerse en marcha (E). (Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 96).*

Al analizarla, se puede identificar que cerca de un 50% de las ATAs carecen de episodios de planificación, en tanto que del 50% restante, la gran mayoría focalizaba la acción discursiva a explicitar contenidos orientados al establecimiento de la meta y/o del camino para alcanzarla, sólo un pequeño porcentaje de estos abordaron el resto de las tareas. Por otro lado, gran parte de la responsabilidad en el desarrollo de estos episodios recayó en los profesores, dado que el tipo de estructura de participación más identitarias de estos episodios eran las estructuras monologales.

**Episodios de activación de conocimientos previos**

Un segundo episodio detectado con una fuerte frecuencia fue el definido como conocimientos previos. Al respecto, gran parte de estos episodios se desarrolló conectado al episodio de lectura, es decir, existió una explicitación de los conocimientos previos de los alumnos vinculados a los contenidos del texto, resaltando aquellos que efectivamente permitían relacionar ambos episodios (conocimientos previos y lectura). No obstante, estas relaciones fueron simples, es decir, no lograron conectar esta activación con la detección de un problema o meta para la lectura.

**Figura 27 Resumen de los patrones detectados de episodio de Activación de Conocimientos Previos**

<i>Patrones</i>	Aislado del Episodio de Lectura	Agregado al Episodio de Lectura		Conectado al Episodio de Lectura		<i>Total clases</i>
<i>Características</i>	Pretexto comunicativo	Activación de C.P. + Episodio de Lectura		Activación de C.P. + Plan: Lista de tema		
		Activación de C.P. + Recapitulación + Episodio de Lectura		Activación de C.P.+ Plan: Problema		
		CP+EL	CP+Rec+EL	Simple	Compleja	
		2	1	8	0	
	<b>3</b>	<b>3</b>		<b>8</b>		<b>14</b>

(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 96)

### Episodios de interpretación/evaluación

Este tipo de episodios fueron, conjuntamente con los de lectura en voz alta, lo más frecuentes, en todas las ATAs se identificaron episodios de estas características, no obstante, difirieron en torno al nivel de comprensión trabajado, es decir, a l tipo de profundidad alcanzado y reflejado en los contenidos públicos elaborados. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos considerando los tres elementos claves en la tarea de comprender un texto.

**Tabla 21: Resumen de los resultados en los análisis de los Episodios de Interpretación/Evaluación del corpus completo**

<i>Patrón</i>	<i>¿Se selecciona la información?</i>	<i>¿Se ordena la información?</i>	<i>¿Se interpreta el texto?</i>	<i>¿Se hace una lectura crítico-reflexiva?</i>	<i>Número de lecturas</i>
<b>Patrón 1</b>	No	No	No	No	<b>17 (57%)</b>
<b>Patrón 2</b>	Sí	No	No	No	<b>2 (7%)</b>
<b>Patrón 3</b>	No	Sí	No	No	<b>2 (7%)</b>
<b>Patrón 4</b>	No	No	Sí	No	<b>1 (3%)</b>
<b>Patrón 5</b>	Sí	Sí	No	No	<b>3 (10%)</b>
<b>Patrón 6</b>	No	Sí	Sí	No	<b>3 (10%)</b>
<b>Patrón 7</b>	Sí	No	Sí	No	<b>1 (3%)</b>
<b>Patrón 8</b>	Sí	Sí	Sí	No	<b>1 (3%)</b>
<b>Total</b>	<b>Sí = 4 (13%)</b>	<b>Sí = 4 (13%)</b>	<b>Sí = 4 (13%)</b>	<b>Sí = 0</b>	<b>30</b>

(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 109)

De esta manera y como se desprende de la tabla, más del 50% de los episodios analizados abordó la tarea de comprensión sin considerar ninguno de los elementos claves, es decir, durante la interacción en estos episodios no se seleccionó, organizó e interpretó la información relevante del texto. En el resto de las interacciones analizadas,



textos

se detectó que gran parte de ellas se orientó a trabajar en relación a algunos de estos elementos, algunas lograron seleccionar información relevantes del mismo modo, otras alcanzaron a focalizar sus esfuerzos a organizar estas ideas o informaciones y/o a interpretarlas, no obstante, en ninguna de ellas se focalizó la tarea a lograr una lectura crítica y reflexiva del texto.

### Episodios de análisis de experiencias

Finalmente, en los episodios de análisis de experiencias, esta forma particular de interpretación pero centrada en las experiencias previas de los estudiantes, los resultados tras analizar los contenidos públicos elaborados en el transcurso de la interacción identificaron que gran parte de dichas experiencias suelen ser poco relevantes con los contenidos del texto, además de no implicar una problematización de estas experiencias que pudieran tener o no un grado de resolución a través de las ideas planteadas por el texto. La siguiente tabla ofrece un resumen con los hallazgos.

<b>Tabla 22 Resumen de los resultados de los episodios de análisis de experiencias</b>	
<b>Tipo de episodios de Análisis de Experiencias</b>	<b>Número de lecturas</b>
Patrón 1. Se analizan experiencias no relevantes ni problemáticas	3
Patrón 2. Se analizan experiencias no relevantes pero problemáticas	1
Patrón 3. Se analizan experiencias relevantes pero no problemáticas	2
Patrón 4. Se analizan experiencias relevantes y problemáticas	2
Total lecturas	8

(Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 114)

#### 3.5.4.4 Papel de las ayudas

Finalmente, y respecto a las ayudas o mediaciones brindadas durante las ATAs de lectura conjunta, Sánchez et al sostienen que el tipo de ayuda y las características de estas determinarían en parte, lo que finalmente logran aprender los estudiantes. En este sentido, aluden que la autonomía en los procesos estaría supeditada al tipo y naturaleza de estas, así por ejemplo, no bastaría con plantear preguntas o tareas que conllevaran a elaborar contenidos de alta calidad encaminados a interpretar o reflexionar críticamente sobre el texto o lo leído, sino también se debiera acompañar en este proceso a los estudiantes, brindando ayudas regulatorias que les permitieran una orientación al respecto.

Bajo estos supuestos, la siguiente figura ofrece una contrastación entre dos ATAs de lectura conjunta.

**Figura 28: Contrastación del tipo de ayudas en los episodios de lectura e interpretación/evaluación de dos lecturas distintas.**

Ayudas ofrecidas en la clase “Petróleo” (patrón 1)				Ayudas ofrecidas en la clase “Las necesidades de las plantas” (Patrón 7)			
Ayudas totales: 30				Ayudas totales: 70			
Episodio de Lectura: 0 ayudas		Episodio de interpretación y/o evaluación: 30 ayudas		Episodio de Lectura: 14 ayudas		Episodio de interpretación y/o evaluación: 56 ayudas	
<b>Ex</b>	0	<b>Ex</b>	0	<b>Ex</b>	9	<b>Ex</b>	20
<b>Int</b>	0	<b>Int</b>	21	<b>Int</b>	0	<b>Int</b>	12
<b>Fe</b>	0	<b>Fe</b>	8	<b>Fe</b>	5	<b>Fe</b>	24
<b>20 Ciclos</b>		20 Ciclos		9 Ciclos		18 Ciclos	

(Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García-Rodicio, 2008; Pág. 115).

Al analizarla, se puede apreciar que en el caso de la ATA “petróleo” que pertenece a un patrón 1 (estructura simple, baja calidad en contenidos elaborados y baja nivel de participación) el número de ayudas brindadas en los episodios de lectura e interpretación son menores que los brindados en la ATA de la lectura “Las necesidades de las plantas” (buena calidad, organización compleja y alto nivel de participación). Pero además, la naturaleza de estas ayudas varían de una ATA a otra, así, podemos observar que en el patrón 1 la gran mayoría de ayudas son de carácter interno, es decir, orientadas a supervisar el proceso, en tanto que en el patrón 7, la gran mayoría de ellas son de carácter regulatorio y externo, en otras palabras, la profesora brindó una mayor cantidad de mediaciones orientadas a regular la actividad y a retroalimentar los contenidos elaborados públicamente por sus estudiantes. Este hecho explicaría porque en la primera ATA el nivel de participación sería mucho menor que en la segunda.

### 3.5.5 Síntesis

La propuesta de Sánchez et al. permite contar con un modelo amplio y dinámico que se orienta a describir y volver inteligible las acciones que desarrollan conjuntamente profesores y alumnos cuando leen textos. Para ello este modelo cuenta con distintos sustentos teóricos que le permiten conjugar la tarea con el contexto en el que se desarrolla.

Desde esta perspectiva, plantean distintas unidades de análisis que abordarían el fenómeno desde distintas miradas, logrando representar y describir en diferentes niveles cómo profesores y estudiantes trabajan conjuntamente y cuáles son finalmente las actividades, tareas y procesos que se desarrollan y activan en el transcurso de un proceso de enseñanza-aprendizaje



textos

Para ello, han formulado distintas dimensiones de análisis. Cada una de estas se encarga de explorar, analizar y describir una parte del fenómeno, así, la dimensión cómo se orienta a describir el modo o manera en que se lleva a cabo esta interacción, cuáles son las estructuras de participación y el tipo de contexto creado. Por otro lado, la dimensión qué alude al análisis del tipo de contenidos elaborado públicamente y por ende, el tipo de proceso requerido y activado en esta elaboración. Por último, la dimensión quién, permite visualizar el nivel y grado de autonomía en esta elaboración, además de describir el tipo de mediación brindada por el profesor, para la consecución de los objetivos perseguidos en la Unidad o ATA.

El corpus de datos reunidos y analizados les han permitido caracterizar los tipos de Unidades, Actividades típicas y episodios, logrando definir ciertos patrones en los que es posible reconocer no solo la estructura formal de las ATAs, sino también la descripción de contextos de trabajo en los que se pueden diferenciar las estructuras de participación más características de cada patrón, el grado de relevancia e importancia de las ideas elaboradas y el grado de autonomía en esa elaboración. Dichos patrones plantean la posibilidad de establecer comparaciones y contrastaciones entre distintas interacciones.



### ***3. 6 Recapitulación.***

En el transcurso de este capítulo se ha revisado el fenómeno de la comprensión de textos desde tres perspectivas. En primer lugar, aquella perspectiva que plantea cómo se configura esta competencia a partir de los distintos principios que la guían, los componentes que la estructuran y el papel que juegan los conocimientos previos y las estrategias de autorregulación. Cada uno de estos factores operaría sobre los textos, unidades comunicativas que entregarían información acerca del mundo y que se encontrarían regulados por estructuras lógicas que organizarían las ideas y significados. Desde esta perspectiva, se entiende que la comprensión de textos es un proceso interactivo entre el texto, el lector y los significados que se construyen.

En segundo lugar, es a partir del conocimiento alcanzado en este dominio que se han configurado distintos modelos orientados a entregar visiones de cómo debiera trabajarse esta competencia en las aulas. Al respecto, el tratamiento de la comprensión lectora busca que un profesor medie, a través de la organización de la experiencia conjunta en distintas fases o actividades y la enseñanza explícita de estrategias de autorregulación, no obstante, en la actualidad existe un cúmulo menor de conocimientos y evidencias empíricas que permitan describir la manera en que efectivamente se logran configurar estas experiencias de aprendizaje. En este sentido, se advierte de la importancia de incluir resultados de investigaciones de corte cualitativo para la toma de decisiones referente a políticas educativas, ya que estas proveerían de información y descripciones respecto a las ayudas y/o estrategias que efectivamente despliega un profesor en el transcurso de las experiencias conjuntas. Sin embargo, aún cuando existen evidencias al respecto, muchas de estas investigaciones carecerían de una sistematización de sus resultados, así como poca claridad en los sistemas de análisis utilizados para el logro de estos lo que sin duda restaría de credibilidad a este tipo de investigaciones.

Considerando estos antecedentes, la tercera perspectiva que se abordó en el transcurso de este capítulo fue la revisión de la propuesta de Sánchez et al., quienes han indagado cómo se articulan y llevan a cabo las actividades típicas de lectura conjunta. Para ello, este grupo de investigadores propone un sistema de análisis sustentado desde una teoría del cómo comprendemos. Este sistema de análisis se constituye a partir de distintas unidades de análisis que permitiría segmentar el discurso que emerge en las aulas. Dicho discurso se analizaría a partir de tres dimensiones orientadas a describir cómo se articula la interacción, qué tipo de contenido emerge en el transcurso de estas interacciones,



textos

quién es el responsable de la elaboración de contenidos y qué tipos de ayudas ofrecen los profesores en la elaboración de estos contenidos. Dentro de los resultados obtenidos, han logrado identificar ciertos patrones de actividades típicas, identificar tipos y patrones de episodios, identificar las estructuras de participación más características de cada patrón, el grado de relevancia e importancia de las ideas elaboradas y el grado de autonomía en esa elaboración.



# MARCO EMPÍRICO



## CAPÍTULO 4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

### *4.1 Introducción*

Como se ha revisado a lo largo del estudio teórico, existen una serie de lineamientos emanados desde el Ministerio de Educación Chileno que impactarían y delimitarían la práctica educativa de los profesores. Dichas acciones buscan entregar orientaciones genéricas acerca de cómo los profesores debieran diseñar y planificar las secuencias formativas, integrando en ellas los momentos de Inicio, Desarrollo y Cierre. Este tipo de articulación debiera estar presente en el transcurso de las unidades didácticas, así como en el desarrollo de cada una de las sesiones constituyentes de estas unidades

Además, los programas de estudio entregan orientaciones metodológicas y didácticas que debieran guiar el diseño de los tipos de unidades dependiendo del sector curricular. En el caso de lenguaje y comunicación, existirían distintos tipos de unidades en las que debieran incluirse, dependiendo del nivel de enseñanza, ciertas actividades permanentes. Además, existirían otras orientaciones específicas vinculadas al tipo de contenido trabajado.

Por otra parte y de acuerdo a los cambios curriculares iniciados por el MINEDUC, se plantea la necesidad de ir incorporando paulatinamente una estrategia metodológica específica para trabajar en las aulas el contenido escolar de comprensión de textos. Esta iniciativa denominada LEM se sustenta en experiencias internacionales y lineamientos tomados desde los modelos teóricos en la enseñanza de comprensión de textos. De esta manera, desde la propuesta Ministerial se procurarían algunas herramientas genéricas y específicas que incidirían en la práctica educativa en las aulas.

No obstante, esta práctica se operacionalizarían y concretizarían en las aulas, espacios en los que se construye y negocian significados a partir de las distintas actividades e interacciones verbales que emergen desde la actuación de los profesores y estudiantes.

Al respecto, el análisis de estas interacciones y de la práctica educativa se ha focalizado a la indagación de los fenómenos que se construyen en las aulas cuando profesores y alumnos trabajan conjuntamente en torno a un contenido, así, se han relevado ciertos elementos imprescindibles para estudiar tales fenómenos tales como el análisis de la actividad y el análisis del discurso en las aulas.

Dentro de las distintas propuestas metodológicas que plantean y abordan el estudio de la práctica educativa en las aulas se ha recogido la propuesta de Sánchez et al., dado que



ofrece la posibilidad de abordar el fenómeno desde diversas perspectivas, cada una de ellas sustentada en distintas visiones teóricas que le otorga un mayor dinamismo al análisis. Además de ello, esta propuesta contaría con distintas unidades de análisis que permitirían desfragmentar la interacción dependiendo del objetivo de la indagación.

Es a partir de este modelo que abordaremos el estudio de la práctica educativa en tres unidades didácticas de distintos niveles de enseñanza. Dichas unidades forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje del sector de lenguaje y comunicación en la provincia de Copiapó, Chile.

Respecto a los propósitos del análisis, dos grandes interrogantes nos ocupan. Respecto a la primera, se traduciría en ¿Cuál es la distancia que existe entre la práctica educativa en el aula de tres profesoras, con los lineamientos y propuesta planteadas por el Ministerio de Educación Chileno?. En relación a la segunda, esta interrogante quedaría enmarcada en ¿Es posible utilizar el modelo de análisis de Sánchez et al. para comparar de realidades curriculares distintas?.

Para el logro de estos propósitos, se grabaron clases pertenecientes a tres unidades distintas. Dichas clases se transcribieron y analizaron. Dada la cantidad de información, se organizó la investigación empírica a partir de dos estudios, en cada uno de ellos se trata de responder a las dos interrogantes que guían la investigación, pero situados desde dos perspectivas distintas. En el primero, se presenta los resultados obtenidos desde un análisis macro, considerando los hallazgos respecto a la manera en cómo se organizan y articulan las Unidades didácticas. El segundo profundiza el análisis de la práctica educativa en el aula, en actividades típicas de lectura conjunta.



## **4.2 Objetivos**

Como se advirtiera, dos metas o propósitos guían esta investigación.

- Efectuar una contrastación entre las acciones que enmarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje en tres Unidades didácticas chilenas, con las orientaciones y los lineamientos metodológicos propuestos por el Ministerio de Educación Chileno, utilizando como herramienta, el sistema de análisis propuesto por Sánchez et al..
- Establecer comparaciones entre procesos de enseñanza-aprendizaje formales, estructurados a partir de lineamientos curriculares y metodológicos distintos.

## **4.3 Muestra**

### **4.3.1 Criterios de selección**

Se utilizó un criterio de selección no probabilístico intencionado de tipo opinático es decir, se seleccionó las unidades muestrales de acuerdo a criterios estratégicos (Ruíz, 1999) vinculados a los objetivos perseguidos en la investigación. Desde esta perspectiva, la selección de unidades didácticas se orientó tanto por criterios voluntarios (las profesoras accedieron a ser grabadas) como criterios de idoneidad (Unidades del sector de lenguaje y comunicación que incluyeran actividades de lectura conjunta).

### **4.3.2 Descripción de la muestra**

La muestra se constituyó de tres unidades didácticas pertenecientes a la asignatura o sector curricular de lenguaje y comunicación. Cada una de las Unidades corresponde a un grado o curso diferente de un colegio o escuela de la capital regional (Ciudad de Copiapó) de la Tercera Región, Chile. Estas unidades se denominan “Los textos narrativos”, “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando”. Todas las clases que constituyen a cada unidad poseen una duración de una hora y treinta minutos. A continuación pasaremos a describir cada una de ellas

#### **4.3.2.1 Unidad “Los textos narrativos”.**

Esta unidad se constituyó de tres clases, lamentablemente no se pudo acceder a la totalidad de las clases, faltando la primera. Los participantes de la interacción eran 27 alumnos y su profesora y el curso en el que se sitúa dicha interacción correspondía a un



segundo año básico de un colegio municipal. Las grabaciones de esta unidad fueron efectuadas en el mes de junio del año 2007. Respecto a la experiencia docente de la profesora, ésta era de 5 años.

En relación al tipo de estructura de la unidad de acuerdo a los lineamientos de los programas de estudio para este nivel y sector curricular (MINEDUC, 2005), se puede establecer que estructuró a partir de un esquema de texto literario articulándose en función de ellos. Este tipo de organización busca que los alumnos y alumnas logren, mediante la lectura y escucha activa de un texto, resumir, comentar y generar representaciones del texto, además de reconocer componentes gramaticales y de léxico. En este caso particular y de acuerdo a los lineamientos del Ministerio, los objetivos de la unidad se relacionaban con la capacidad de comprensión del texto leído, recordando hechos importantes, personajes, lugares y detalles significativos. Respecto a los contenidos tratados en esta Unidad, se vinculaban con el reconocimiento de diferentes tipos de textos.

#### ***4.3.2.2 Unidad “La comunicación construye historia”***

Respecto a este segmento de la muestra, la unidad se organizó temporalmente en dos clases. En ambas, los participantes eran un grupo de 38 alumnas y su profesora. Las clases se realizaron en junio de 2007 y correspondían a un cuarto año básico de un colegio particular subvencionado femenino de carácter confesional. La profesora poseía una experiencia profesional de más de 5 años.

Esta unidad puede ser clasificada como organizada mediante temas (MINEDUC, 2005), dado que el hilo vertebral de la misma fue la temática trabajada. Este tipo de estructura implica que el tema es tratado a través de una diversidad de actividades que se centran en la comunicación oral, la lectura y la escritura, pudiendo utilizar distintos tipos de textos literarios y no literarios. La temática principal de esta Unidad fue la comunicación como herramienta para construir historia, y los objetivos se relacionaban con lograr que las alumnas pudieran reproducir en forma oral, textos no literarios utilizando un lenguaje formal para su exposición, respetando normas de convivencia en el trabajo grupal. Los contenidos abordados para esto son, la intervención de las alumnas en presentaciones orales organizadas e informes de las actividades realizadas.

#### ***4.3.2.3 Unidad “Poéticamente Hablando”***

Esta unidad se articuló en 6 clases, de las cuales sólo se accedió a 5 de ellas, faltando el inicio de la clase que da inicio a la Unidad. Estas clases fueron grabadas en agosto de



2007. Pertenecen al mismo establecimiento educacional de la unidad “La comunicación construye historia”, es decir, a un colegio particular subvencionado femenino de carácter confesional, pero en un sexto año básico. Las participantes eran un grupo de 37 alumnas y la profesora del sector, que contaba con una experiencia docente mayor de 5 años.

Desde los lineamientos de Ministerio de Educación (2005) para el sector de lenguaje y comunicación, las unidades a partir de sexto año básico deben respetar una estructuración integrada, vinculando actividades permanentes y específicas articuladas en función de temas, textos o proyectos.

Para esta Unidad en concreto, el tema central eran los tiempos verbales y se esperaba que las alumnas lograran expresarse oralmente con claridad en diferentes situaciones comunicativas, que produjeran diversos tipos de textos escritos, respetando los aspectos lingüísticos y formales básicos de la escritura; y leyeron diversos tipos de textos disfrutando de obras literarias significativas.

Por tanto, los contenidos asociados a esta unidad se vinculan con la producción de textos escritos formales, al uso correcto de aspectos ortográficos, gramaticales y textuales propios del lenguaje escrito satisfaciendo las funciones lingüísticas y comunicativas tales como funciones referenciales, expresiva y apelativa del lenguaje y funciones sustantiva, adjetiva, verbal y adverbial en el lenguaje, y sus formas.

Un aspecto importante es que ninguna de las tres profesoras ha recibido perfeccionamiento específico en la estrategia LEM explicada en el capítulo teórico del sistema educacional chileno.

#### ***4.4 Recogida de información y corpus de datos***

El registro de datos se llevó a cabo a partir de las grabaciones de las clases a través de un registro de audio y video, haciéndose cargo de la grabación un grupo de alumnas de Pedagogía en Educación General Básica de la Universidad de Atacama. Estas mismas alumnas fueron las responsables de establecer los contactos con las profesoras grabadas quienes desinteresadamente participaron. En el caso de la Unidad que corresponde a sexto año básico, se requirió de un permiso especial de la Directora del establecimiento.

Junto con las grabaciones, se accedió a los materiales usados durante el desarrollo de la unidad didáctica. Además, se efectuó una revisión de los programas de estudio del sector lenguaje y comunicación para cada uno de los grados.



#### **4.5. Procedimiento**

Como se explicara en el capítulo 3, la propuesta de Sánchez et al. se enmarca dentro del estudio de la práctica educativa, mediante el análisis del discurso. Para ello, han elaborado distintas unidades de análisis que recogen tanto las actividades como las acciones discursivas que emergen durante la interacción profesor- alumnos.

Dada la enorme cantidad de información necesaria de analizar, se decidió abordar los propósitos que guían a esta investigación a partir de dos estudios diferentes, el primero focalizado al análisis de la práctica educativa considerando como unidades de análisis, la unidad didáctica, las sesiones y las ATAs de manera global, mientras que en el segundo estudio se abordará el análisis de las Actividades típicas de lectura conjunta desprendidas desde las Unidades didácticas.

No obstante, ambos estudios han estado guiados por un procedimiento articulado en seis fases distintas que son: La recolección de información, la segmentación de la interacción, el análisis de la interacción, la contrastación con los lineamientos del MINEDUC, la contrastación entre las distintas muestras y, la discusión y conclusiones. A continuación se revisarán brevemente los propósitos de cada una de estas fases, clarificando que en cada uno de los estudios se describirán con mayor amplitud, los procedimientos y medidas empleadas.

##### **Primera fase: Recolección de información**

Este paso se constituyó de dos acciones, la primera consistió en la recolección de información a partir de la grabación en video de las clases. Posteriormente, se transcribieron literalmente el habla de profesoras y alumnos durante cada una de las Unidades grabadas.

##### **Segunda Fase: Segmentación de la interacción**

Una vez transcritas las clases, se procedió a segmentar la interacción utilizando las distintas unidades de análisis. Esta segmentación se sustentó en los distintos criterios explicados en el sistema de análisis. Adicionalmente, se utilizó una sexta unidad de análisis denominada configuración de episodios que pueden definirse como agrupaciones de episodios a lo largo de la actividad conjunta que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden que adoptan diversas formas (Onrubia, 1993)



### **Tercera fase: Análisis de la interacción**

Segmentada la interacción e identificadas las distintas unidades de análisis, se procedió a analizar la interacción tanto desde el punto de vista de las distintas acciones (conjunto de actividades y tareas desarrolladas en el transcurso de las clases) como del discurso emanado de ellas. Para ello nuevamente se utilizaron los criterios descritos en el sistema de análisis.

### **Cuarta fase: Contrastación con lineamientos MINEDUC**

Para el logro de este paso, fue necesario establecer ciertas medidas que permitieran analizar y comparar la identificación y descripción de las unidades de análisis con los lineamientos metodológicos planteados por el Ministerio de Educación Chileno. En este sentido, estas medidas fueron específicas para cada estudio, dado que los aspectos metodológicos a contrastar eran distintos según el nivel de análisis (Unidad, Actividad típica de lectura conjunta).

### **Quinta fase: Contrastación entre muestras**

Al igual que en el paso anterior, fue necesario elaborar medidas que permitieran dicha comparación. Cada una de ellas será explicada en los estudios.

### **Sexto Paso: Discusión y conclusiones**

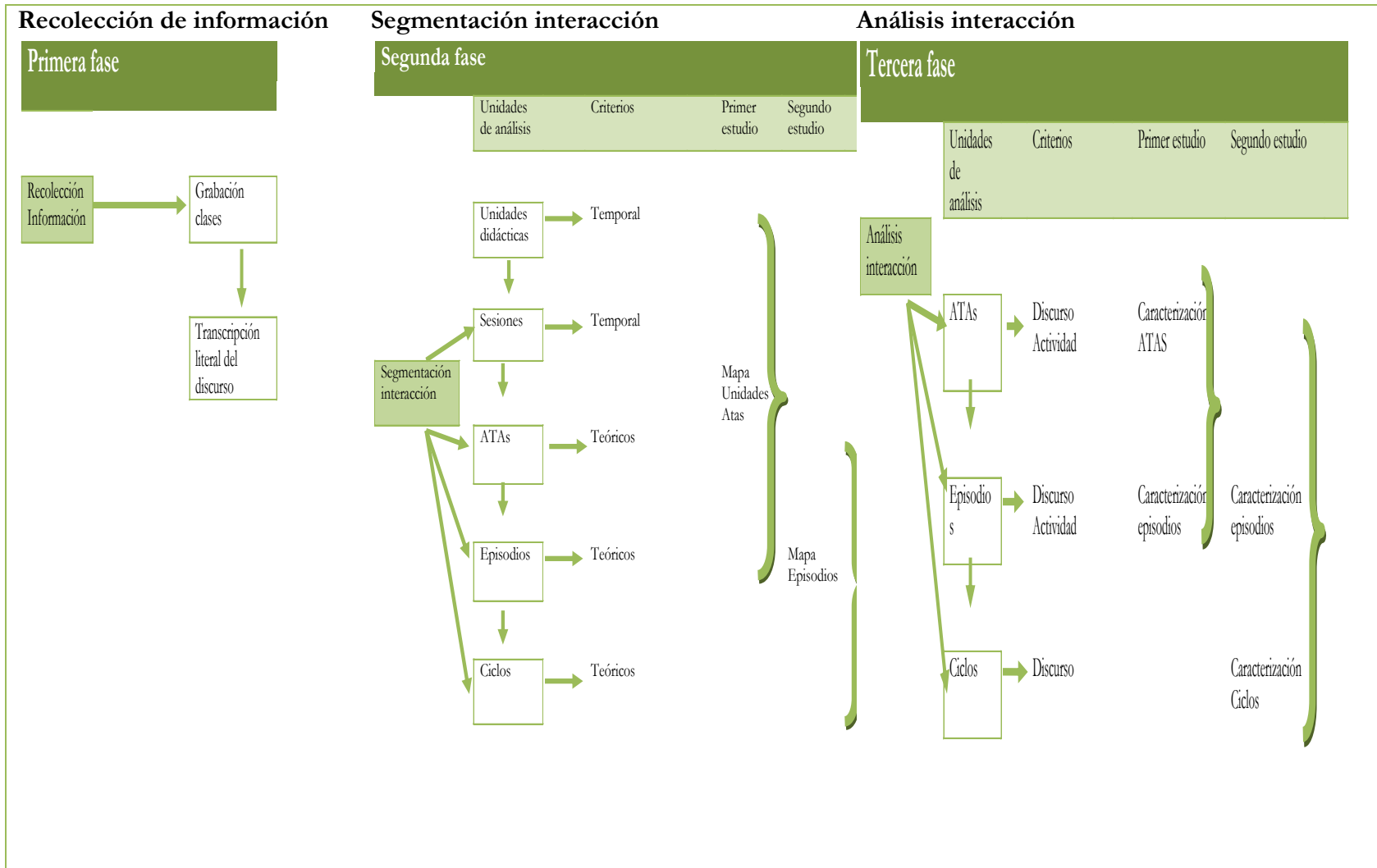
Una vez alcanzado los resultados, se presentan la discusión y conclusiones del estudio.

A continuación, la figura 29 muestra un resumen de las etapas del análisis detallando en cada una de ellas las unidades de análisis, los criterios y su relación con cada uno de los estudios.





Figura 29 Resumen fases del análisis

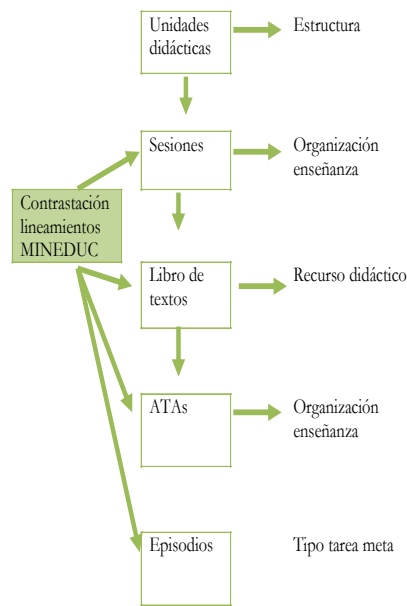




### Contrastación lineamientos MINEDUC

#### Cuarta fase

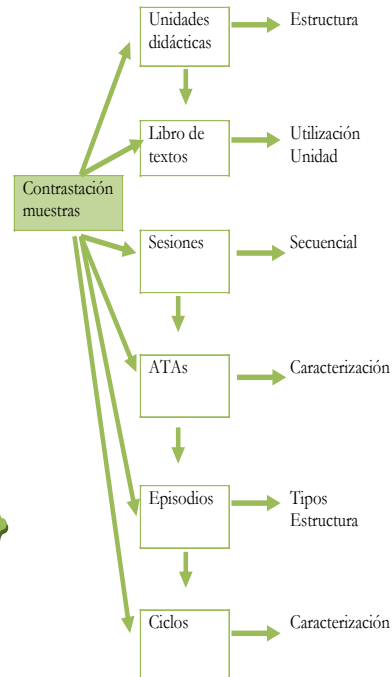
Unidades de análisis	Criterios	Primer estudio	Segundo estudio
----------------------	-----------	----------------	-----------------



### Contrastación entre muestras

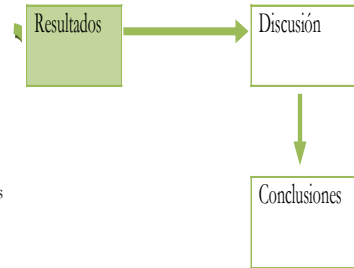
#### Quinta fase

Unidades de análisis	Criterios	Primer estudio	Segundo estudio
----------------------	-----------	----------------	-----------------



### Discusión y conclusiones

#### Sexta fase



Resultados

ATAs lectura conjunta

1



#### **4.6 Criterios de excelencia**

Dentro de la tradición de la investigación de carácter cualitativo, se promueve la necesidad de contar con criterios de confiabilidad (Guba, 1981) que permitan otorgarle rigor científico a los resultados obtenidos y a los procedimientos metodológicos en los cuales descansan dichos resultados.

Para el logro de esto, se propone desde el paradigma naturalista, una serie de criterios que debieran orientar las decisiones metodológicas tomadas por el investigador y que le permiten describir la realidad estudiada, explicitar el propósito de la investigación, otorgar fidelidad de los datos y procedimientos de obtención y establecer controles metodológicos para el análisis e interpretación de los datos.

Desde esta perspectiva, cuatro serían los criterios de excelencia (Skrtic, 1985) necesarios de contemplar y que son: Credibilidad, Transferibilidad, Dependencia y Confirmabilidad.

Se entiende la credibilidad como el grado en que los resultados de una investigación son capaces de reflejar la realidad estudiada. Para el logro de este criterio, una investigación debe contar con la posibilidad de acceder al fenómeno estudiado para lograr corroborar sus datos. En este sentido, el contar con las grabaciones de las clases en formato de audio y video, además de la transcripción literal de las mismas, permitió acceder constantemente y cuantas veces fue necesario a la fuente de datos.

La transferibilidad se vincula con la posibilidad de ampliar los resultados a otras poblaciones, en este sentido, aún cuando la generalización no es el fin último de las investigaciones de carácter cualitativo, sí otorga la opción de buscar la contrastación con otras realidades. Para ello, es necesario describir claramente las características de la muestra estudiada y los procedimientos para su obtención. En relación a ello, esta investigación ha utilizado los criterios de selección muestral propios de la investigación cualitativa, además de describir todas las características de estas.

La dependencia se define como la estabilidad o consistencia en los datos o conclusiones, sin embargo, en las investigaciones de corte cualitativo se asume que los fenómenos estudiados son dinámicos y cambiantes, dado que se encuentran insertos en una realidad social y dependen de las percepciones y contribuciones de los participantes de dicha realidad, aún así, Lincoln y Guba (1985), propusieron la posibilidad de abordar este criterio al describir detalladamente los pasos y procedimientos empleados en los estudios. Al respecto, esta investigación explicita en cada uno de los estudios, los procedimientos y medidas utilizadas para el análisis y contrastación de los datos, asimismo, el sistema de análisis propuesto por Sánchez et al cuenta con medidas de fiabilidad logradas tras la validación de el sistema mediante juicio experto, con un

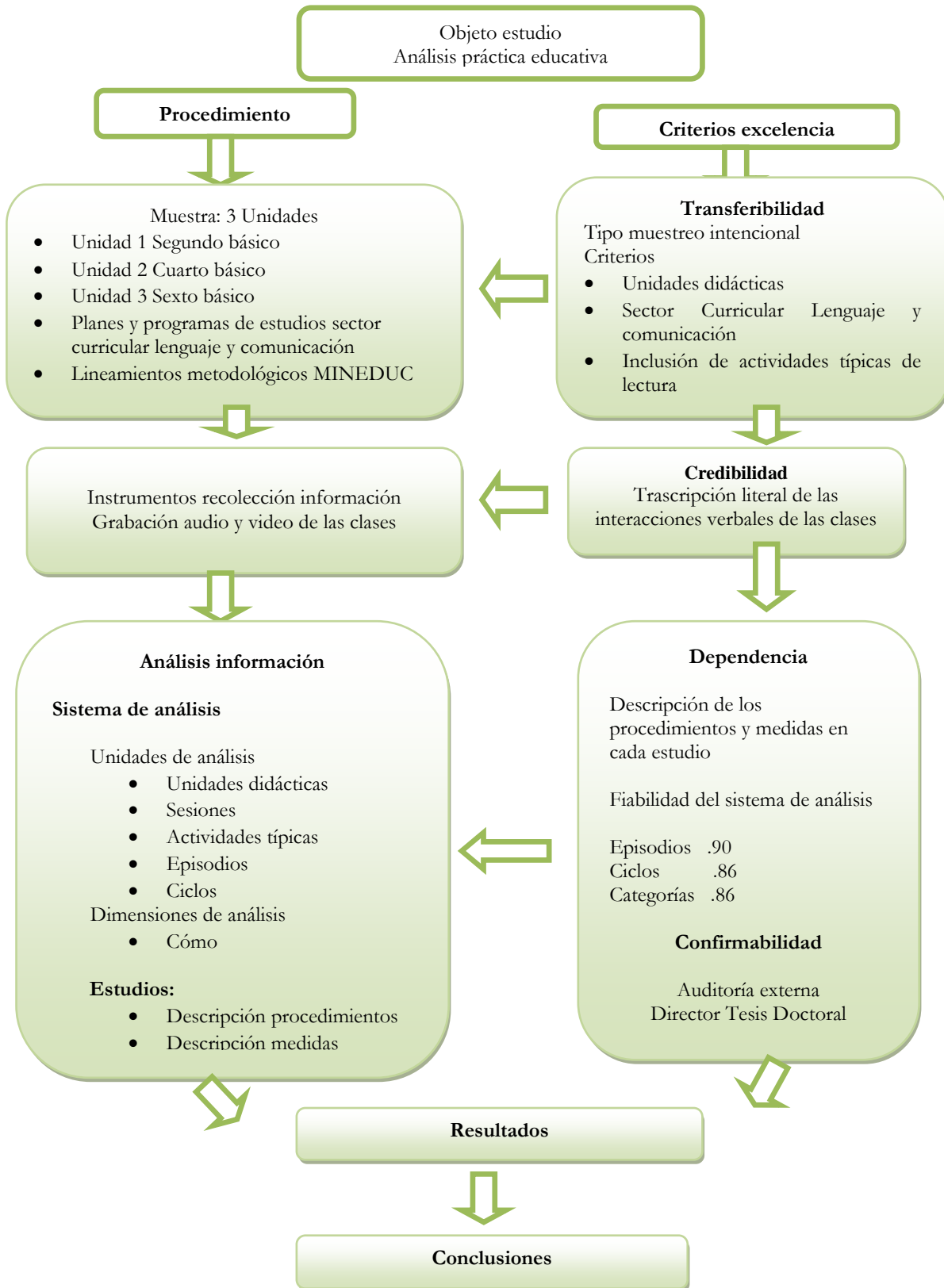


Finalmente, la confirmabilidad se refiere a la objetividad en el análisis e interpretación de los datos. Respecto a este criterio, se sostiene que uno de los elementos centrales que permitiría el logro de dicha objetividad es el control o auditoría externa al proceso y resultado de la investigación. En relación a ello, se considera en esta investigación que este criterio fue abordado mediante la auditoría del director de la tesis doctoral, quien cumplió el rol de agente externo, supervisando la relación entre los datos y las deducciones o interpretaciones elaboradas.

A continuación, se presenta la figura 30 como un esquema de los criterios y su vinculación cada una de las etapas del estudio empírico.



Figura 30, Esquema de procedimientos y criterios de excelencia





Una vez descritos los objetivos, criterios de selección muestral, características de la muestra y procedimientos generales del diseño de los estudios, se presentarán los resultados en dos capítulos diferentes. El primero recoge los análisis de las Unidades didácticas, mientras el segundo plantea los hallazgos obtenidos tras el análisis de las actividades típicas de lectura conjunta.



## CAPÍTULO 5. ESTUDIO 1. UNIDADES

### 5.1 Introducción

Como se aventurara al inicio del capítulo 4, la investigación efectuada en este trabajo busca como objetivo principal indagar acerca del modo en que tres profesoras despliegan su práctica educativa en las aulas y si esas prácticas muestran algunas coincidencias con los lineamientos metodológicos propuestos desde el Ministerio Educacional Chileno. Para ello, se ha utilizado el sistema de análisis propuesto por Sánchez et al . Dicho sistema se enmarca dentro de los trabajos de análisis del discurso en las aulas y contempla distintas unidades y dimensiones de análisis sustentadas desde diferentes marcos que explican qué se hace y cómo se suceden las distintas acciones que permiten que profesores y alumnos trabajen conjuntamente en torno a un contenido escolar. Además, dentro de las indagaciones que guían esta investigación, se incluye como propósito comparar los resultados de la muestra chilena con una muestra española.

Ambas metas se traducen en una serie de pasos y acciones que buscan alcanzar los objetivos propuestos, que en el caso particular de este primer estudio, se focalizará al análisis de la práctica educativa durante las acciones enmarcadas en tres unidades didácticas.

De esta manera, la estructuración y organización del capítulo comenzará con la definición de los objetivos del estudio, para continuar con la descripción de la muestra. Posteriormente, se abordarán los procedimientos empleados y las medidas creadas para el logro de los objetivos. Una vez descrito el procedimiento, se mostrarán los resultados alcanzados para finalizar el capítulo con una discusión sobre dichos resultados.

### 5.2 Objetivos

- Contrastar la configuración de las Unidades didácticas analizadas con las propuestas metodológicas planteadas por el Ministerio de Educación Chileno
  - Describir y analizar las configuraciones que articulan a cada una de las tres unidades didácticas pertenecientes al sector de lenguaje y comunicación utilizando como medida esencial las actividades típicas que componen a cada una.
  - Describir y analizar los episodios que componen a cada ATA.
  - Identificar el papel que cumple el libro de textos en cada una de las Unidades, sesiones y ATAs.
- Comparar la muestra de unidades didácticas chilenas con una muestra de unidades españolas



### 5.3 Muestra

La muestra se constituye de tres unidades didácticas pertenecientes a la asignatura o sector curricular de lenguaje y comunicación.

Por otro lado y como se describió en el capítulo del sistema educacional Chileno, el MINEDUC propone metodológicamente distintas formas de organizar las unidades didácticas, observemos la siguiente tabla que sintetiza estas propuestas para cada nivel de enseñanza.

**Tabla 23: Resumen tipo de Unidades, sector curricular lenguaje y comunicación, MINEDUC.**

Grado	Tipo Unidad	Tipo actividad incluida
Segundo Básico	Eje central los textos Eje central temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura</li> <li>• Comunicación oral</li> <li>• Lectura</li> <li>• Escritura</li> </ul>
Cuarto Básico	Eje central proyecto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación</li> <li>• Formulación de objetivos</li> <li>• Selección de los medios</li> <li>• Distribución de tareas</li> <li>• Puesta en marcha</li> <li>• Evaluación</li> </ul>
Sexto Básico	Integrada Pueden organizarse en base a obras literarias, temas o proyectos o una combinación de las tres.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura personal</li> <li>• Lectura silenciosa sostenida</li> <li>• Producción de textos escritos</li> <li>• Construcción de bitácoras de aprendizaje</li> </ul>

Además del tipo de organización propuesto, el Ministerio de Educación Chileno plantea que la estructura de la unidad y de las sesiones debería incluir las fases de inicio, desarrollo y cierre. Cada una de ellas se orienta a objetivos distintos, de esta manera, el inicio permitiría activar los conocimientos previos de los estudiantes y establecer la meta de aprendizaje, mientras que la etapa de desarrollo focalizaría el aprendizaje de los nuevos contenidos a través de constantes indagaciones e interacciones verbales, finalmente la etapa de cierre buscaría recapitular y evaluar lo aprendido.

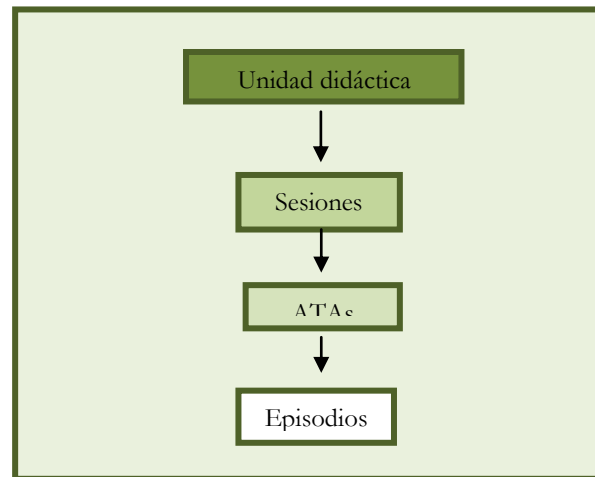




#### 5.4 Procedimiento de análisis de los datos

En este estudio se utilizará el siguiente procedimiento de análisis esquematizado en la siguiente figura

**Figura 31 Diagrama de pasos del procedimiento de análisis de datos, estudio Unidades.**



##### 5.4.1 Descripción de pasos

###### Primer paso: Descomposición de las Unidades didácticas en sesiones

La primera tarea consistió en descomponer cada unidad didáctica en las sesiones que la organizaban. Se utilizó como criterio de división la distribución natural de estas sesiones, es decir, se determinó que las sesiones corresponderían a la totalidad de una clase. Estas clases poseían una duración promedio de una hora y treinta minutos que representan en tiempo educativo a dos horas pedagógicas de 45 minutos.

###### Segundo Paso: Descomposición de las sesiones en Actividades Típicas

Una vez delimitadas las sesiones, el segundo paso consistió en descomponer a cada una de ellas en las distintas actividades típicas que las articulaban. Recordemos que estas actividades típicas se definieron como momentos o segmentos de la sesión que persigue un objetivo claramente definido que gira en torno a una tarea central, y que a su vez estructuran los patrones de actuación de los profesores y alumnos.



### Tercer paso: Identificación de tipos de ATAs y su descripción.

Identificadas las ATAs que estructuraban a cada una de las sesiones, se procedió a describir el comportamiento distintivo de cada una de ellas de acuerdo a la tarea central, el objetivo de dicha tarea y los roles de participación que asumían profesores y alumnos.

### Cuarto Paso: Elaboración de Mapas de las Unidades

Este paso se fundamentó en la identificación y análisis de las Actividades Típicas desplegadas en cada una de las Unidades y sesiones. De esta manera, se confeccionaron los mapas de Unidades que entregaron información sobre ubicación y porcentaje de tiempo destinado a la realización de cada una, además de proporcionar datos relativos a la frecuencia de cada una de estas ATAs a lo largo de las sesiones y Unidades. Así, se logró apreciar cómo se articulaba cada una de las sesiones en función de las ATAs que las componían y qué tipo de ATAs concentraban la mayor actividad en cada una de las sesiones.

### Quinto paso: Identificación y análisis de episodios

Como se explicó en el apartado teórico correspondiente al sistema de análisis, dada la complejidad de la Actividad típica esta puede descomponerse en distintos episodios. En este sentido, identificadas este tipo de actividades típicas complejas, se segmentaron en aquellos episodios que las constituían.

Para ello, se procedió a analizar los episodios de acuerdo a las metas y estructura de participación regular, identificando tipos de episodios reconocibles en cada una de las ATAs.

### Sexto paso: Elaboración mapas de ATAs

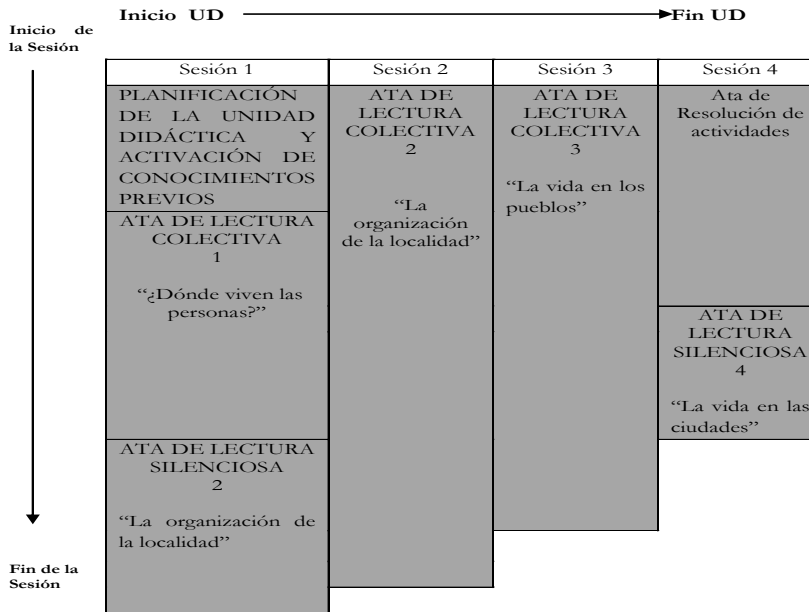
Una vez identificados y analizados los episodios constituyentes de cada ATA, se procedió a una representación esquemática de la estructura de las Actividades Típicas que los contenían, permitiendo acceder a información referida a la secuenciación de estas actividades típicas.

A continuación, se presentará un ejemplo del análisis.

En la siguiente figura 32 aparece representado el Mapa de la Unidad Didáctica “La Localidad” (Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 54).

**Figura 32 Mapa de la Unidad Didáctica “La Localidad”**

Cuadro xx: Mapa de ATAs según van sucediéndose en cada una de las sesiones de la UD: La localidad



Al observar dicho mapa puede apreciarse que esta Unidad didáctica se constituyó de 4 sesiones. En cada una de las sesiones fue posible identificar distintas Actividades típicas, así por ejemplo, la sesión 1 se articuló de tres Actividades típicas, la primera dirigida a planificar y activar conocimientos previos, la segunda orientada a la lectura conjunta de un texto y la tercera la lectura silenciosa de un texto

Respecto a la primera ATA, su objetivo se orientaba a entregar una presentación de los temas que serán trabajados en la Unidad, dicha presentación fue efectuada por el profesor tal y como se distingue en el siguiente extracto

**Profesor:** Vamos a ver la unidad que se titula: La Localidad. Esto trata sobre dónde viven las personas...

Posteriormente, se inició la siguiente ATA dirigida a leer conjuntamente la lectura del texto “¿Dónde viven las personas?”. Para el logro de esta actividad, el profesor entregó instrucciones de la actividad y asignó a un estudiante para comenzar con la lectura tal y como se aprecia en el siguiente trozo de la interacción.

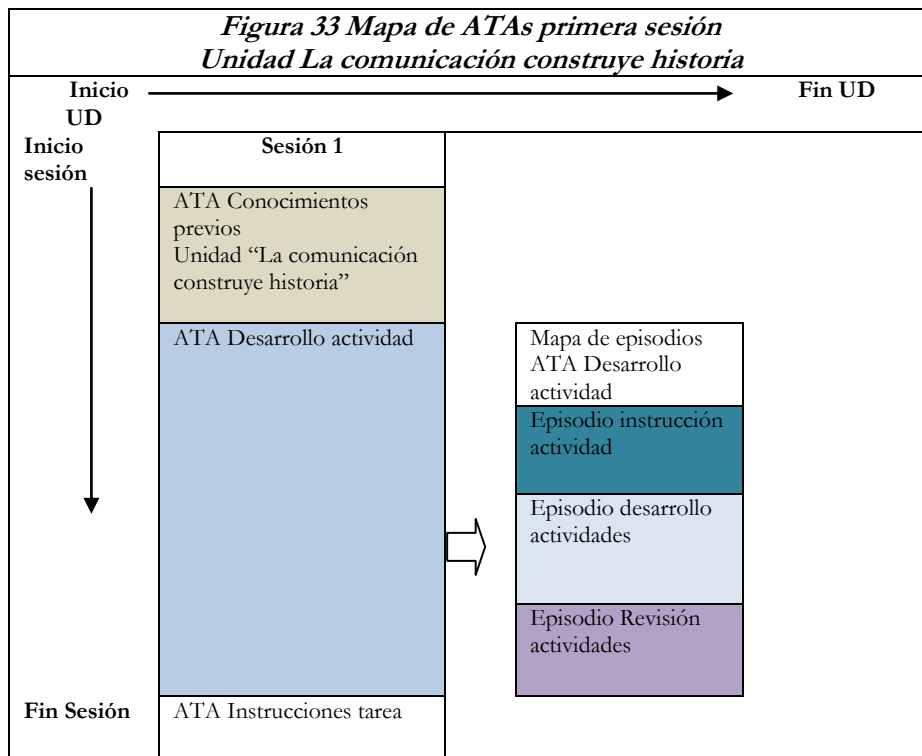
**Profesor:** Bien, vamos a comenzar a leer el primer texto que nos va a hablar de dónde viven las personas...Empieza Álvaro.

**Alumno:** ¿Dónde viven las personas? José vive en un pueblo pequeño pero muy bonito



Por tanto, ambas ATAs buscan objetivos distintos, la primera dirigida a generar el punto de partida de la Unidad entregando algunos temas que serán revisados en esta, mientras que en la segunda, la acción se encamina a leer conjuntamente un texto. Además, en cada uno de estos casos los roles que adoptaron los participantes de la interacción difirieron, así en la ATA de planificación fue el profesor el encargado de entregar el índice de los temas a trabajar, en tanto que en la lectura, si bien el profesor inició la acción, la ejecución de la lectura fue efectuada por un estudiante, asimismo, la elaboración de los contenidos públicos fueron el resultado de las interacciones verbales entre los participantes.

Por otro lado y dependiendo de la complejidad de la Actividad típica, es posible identificar diversos episodios que la constituyen, es el caso de la ATA de Desarrollo de actividades de la primera sesión de la Unidad “La comunicación construye historia”, Unidad analizada en esta investigación. La figura xx muestra el mapa de ATAs de la primera sesión y el mapa de episodios de la Actividad típica de desarrollo de actividades.



Como se observa en ella, fue posible identificar tres tipos distintos de ATAs, las denominadas ATA de conocimientos previos, ATA de desarrollo de actividades y ATA de instrucción de tareas. Cada una de ellas poseía objetivos distintos. En el caso de la ATA de Desarrollo de actividades, las acciones emergidas en ellas se orientaban a la resolución de tareas diseñadas por la profesora, para lograr este propósito, fueron



desplegados tres episodios distintos, uno orientado a la meta de entregar instrucciones de la tarea, el otro a resolverla y finalmente el tercero a revisarla. En cada uno de estos episodios, además de suponer metas distintivas, implicó que los roles de participación variaron de una actividad típica a otra.

### 5.4.2 Medidas

#### 5.4.2.1.- Identificación Actividades típicas:

Criterios	Objetivo actividad,
	Plan de trabajo reconocido

#### 5.4.2.2 Elaboración Mapas de ATAs

a.- **Ubicación temporal: Lugar donde se situaba la Actividad típica en relación a la sesión.**

- Porción inicial: ATAs o episodios situados al comienzo de la sesión. En el caso particular de las Unidad “Poéticamente hablando” no se consideró las ATAs tipificadas como del tipo Otro, por tanto, se consideró que el inicio de la sesión se correspondía con las ATAs posteriores a estos tipos.
- Porción final : ATAs o episodios identificados en la última posición de la sesión
- El resto de las ATAs se catalogaran en una posición media de la sesión

b.- **Tiempo destinado a su realización**

Duración actividad típica	<p><i>Porcentaje de tiempo destinado a la realización</i> Esta medida se calculó de la siguiente manera</p> <p>Fórmula: <math>\frac{\text{Tiempo duración ATAs}}{90 \text{ minutos}} \times 100</math></p>
Promedio de porcentaje de tiempo de cada tipo ATA en relación a la Unidad:	<p>Fórmula:</p> $\frac{\sum \text{de porcentaje de tiempo de ATAs del mismo tipo}}{\text{Número de sesiones de la Unidad}} \times 100$

c.- **Frecuencia**

Frecuencias Actividades típicas por unidad	$\sum$ de Actividades típicas del mismo tipo.
--	---



**5.4.2.3 Contrastación Unidades con lineamientos MINEDUC**

**a.- Análisis organización: Identificación y análisis de las fases de organización de la enseñanza**

Se utilizaron los criterios definidos por los programas de estudios y explicados en el apartado correspondiente al Sistema Educativo Chileno, focalizando el análisis al comportamiento de cada ATA en función del tipo de Actividad y su orientación. Además, se incluyeron algunos de los tipos de episodios detectados en cada una de las Actividades típicas.

Fase	Unidad de análisis	Criterio
<b>Fase Inicio</b>	Unidad	El análisis se fundamentó en el comportamiento de las ATAS de tipo Conocimientos previos, además de incluirse episodios de conocimientos previos Los criterios definidos para esta fase fueron Temporalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el caso de la Unidad, la ATA o episodio debía ubicarse temporalmente en el primer segmento de la primera sesión, mientras que en el caso de la sesión debían ubicarse temporalmente en la posición inicial de la sesión</li> </ul> Contenido <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación del tema.</li> <li>• Identificación de Objetivos para la sesión</li> <li>• Formulación de preguntas para activar los aprendizajes previos de los alumnos.</li> </ul>
	Sesión	
	ATA	
<b>Fase Desarrollo</b>	Unidad	Se utilizaron como elementos de análisis el número de sesiones identificadas
	Sesión	Para la fase de desarrollo de las sesiones se recurrió a los porcentajes de tiempo logrados por cada actividad típica identificando aquella que presentaba el más alto porcentaje de tiempo
	ATA	Adicionalmente, se utilizó como criterio la conformación de las Actividades típicas, considerando centrales a aquellas constituidas por episodios (ATAs complejas)
<b>Fase Cierre</b>	Unidad	El análisis se fundamentó en el comportamiento de ATAs identificadas como recapitulación, Temporalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• En el caso de la Unidad, la ATA debía ubicarse</li> </ul>
	Sesión	
	ATA	



temporalmente en el último segmento de la última sesión, mientras que en el caso de la sesión debían ubicarse temporalmente en la posición final de la sesión

Contenido

- Los contenidos elaborados recogen las ideas revisadas durante la sesión
- Los contenidos elaborados corresponden a resúmenes o recapitulaciones

**b.- Análisis estructuración:**

Se analizaron las conformaciones globales de las Unidades en función de las Actividades típicas de acuerdo a los siguientes criterios.

Tipo Unidad	Criterios
Eje central Textos	Todas las ATAs centrales de lectura conjunta
Eje central Temas	ATAs centrales o episodios orientados al desarrollo de actividades o tareas de comunicación oral (exposición, presentación alumnas) ATAs centrales de Lectura conjunta ATAs centrales o episodios orientados al desarrollo de actividades o tareas de escritura o producción de textos.
Eje central proyecto	ATAs articuladas en función de un plan
Integrada	ATAs centrales de lectura conjunta ATAs centrales o episodios orientados al desarrollo de actividades o tareas de producción de textos

**5.4.2.4 Mapas de episodios ATAs Complejas**

**a.- Episodios**

Criterios	Meta de cada episodio
	Estructura participación

**b.- Secuencialidad episodios**

Organización temporal de cada episodio en las ATAs que los albergaban



#### ***5.4.2.5 Análisis papel libros de textos***

Se identificó la utilización de este recurso de acuerdo a los siguientes criterios

No	El recurso libro de texto no fue utilizado
Recurso secundario	El recurso libro de textos fue utilizado parcialmente, como por ejemplo, una parte de las tareas, la identificación de ciertas palabras, etc
Recurso principal	El recurso libro de texto fue utilizado como eje articulador de la actividad, es decir, toda la actividad típica se desarrolló en función de ella.





## 5.5 Resultados

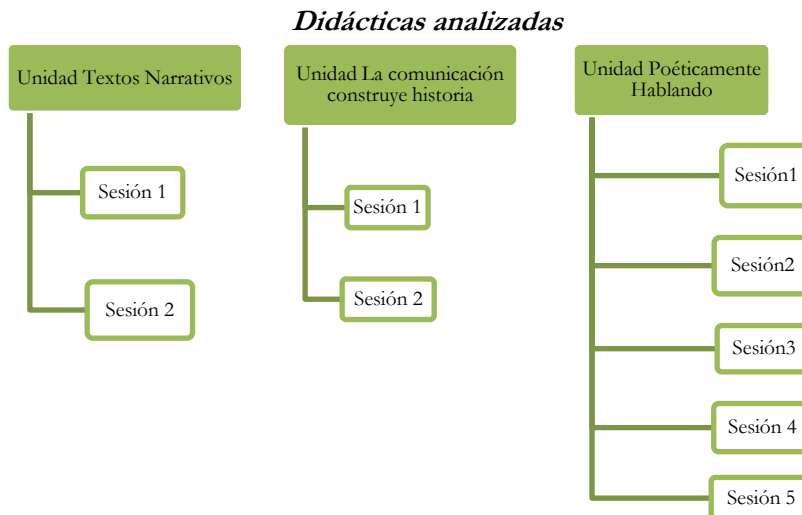
Los resultados en este nivel seguirán el siguiente orden. En primer lugar se presentarán los tipos de ATAs identificados y sus descripciones, en segundo lugar, los Mapas de ATAs por cada una de las unidades. Una vez descrito ambos resultados, se procederá a mostrar los resultados de la contrastación entre las Unidades con las propuestas planteadas por el MINEDUC. Posteriormente, se presentarán las comparaciones entre ATAs de características similares pero situadas en Unidades distintas, esta comparación se asentará en criterios temporales, secuenciales y temporales.

Una vez descrito los resultados globales, se entregarán aquellos vinculados con el análisis de las ATAs complejas, el papel del libro de textos en el desarrollo de las Unidades, para finalizar con la contrastación entre Unidades Chilenas y Españolas

### 5.5.1 Sesiones

Cada una de dichas unidades se organizó en función de distintas sesiones de una duración aproximada de una hora y treinta minutos así, la Unidad “Los Textos Narrativos” se configuró a partir de dos sesiones, la Unidad “La comunicación construye historia” se dividió en dos sesiones y finalmente la unidad “Poéticamente hablando” se constituyó de 5 sesiones, tal y como se resume en la siguiente figura.

**Figura 34 Diagrama de la composición en sesiones de las Unidades**



### 5.5.2. Descripción de los tipos de ATAs identificadas

El análisis de las distintas sesiones arrojó la identificación de un total de 32 Actividades típicas. Estas se lograron agrupar en 8 tipos de ATAs que son:



- Conocimientos previos
- Desarrollo de actividades
- Revisión de producción de textos escritos
- Explicaciones verbales
- Lectura conjunta
- Recapitulación
- Instrucciones tarea
- Revisión tarea

Cada tipo de actividad típica contaba con una meta característica y con ciertos patrones de participación. Se debe aclarar que se detectó la presencia de un noveno tipo de ATA característico de una sola Unidad, sin embargo, no se incorporará su descripción dado que este tipo de ATA obedece a una exigencia del establecimiento educacional por su carácter confesional, tal y como se describió en el apartado del tipo de muestra.

A continuación se revisará el comportamiento distintivo de cada tipo.

Tipo de ATA Conocimientos previos: En términos generales, estas Actividades típicas tenían por objetivo indagar las ideas previas que los alumnos manejaban y que se vinculaban con los nuevos contenidos que se debían trabajar durante la sesión. Se identificó su presencia en dos de las Unidades estudiadas y en total se lograron identificar 5 ATAs de estas características. En todas, los formatos de interacción eran similares dado que se construían mediante intercambios comunicativos iniciados por las profesoras que buscaban evocar el conocimiento que los alumnos manejaban. En algunas oportunidades estas indagaciones promovían activar contenidos revisados con anterioridad. El siguiente extracto es un ejemplo de esta situación.

Profesora: Bien vamos a Bien vamos a recordar un poco, no un poco, ojala al 100 por ciento lo vimos la clase pasada, alguien se acuerda de lo que estábamos viendo el lunes?,....., A ver, Cony que decías tu hija  
Alumna: Hablamos de los verbos  
Profesora: Perdón, de los verbos y que hablamos de los verbos  
Alumna: Acciones que pueden tener tiempo presente, pasado o futuro

Al analizar los intercambios, observamos que la profesora inició esta actividad típica indagando acerca de la temática que han trabajado en sesiones anteriores. Esta temática se vinculaba con los tiempos verbales y su conceptualización.

En otras ocasiones, estas acciones se dirigían a explicitar los conocimientos que manejaban los alumnos en relación al nuevo contenido que aún no había sido objeto de revisión.



Profesora: Ya chicas, bien, nos vamos al género lírico, niñas que les dice a ustedes cuando les digo que estamos frente a un texto lírico, evoca los

Alumnas: Poemas

Profesora: Evoca los sentimientos, esa palabra lírico ya me está poniendo en otro contexto, en otro ambiente y decimos que nos está hablando de sentimientos

Alumna: Expresiones

Como se evidencia en este ejemplo, la profesora indagó sobre aspectos del nuevo contenido que no había sido tratado aún en el aula con el fin de crear un contexto cognitivo más apropiado para el desarrollo de la nueva temática.

De esta manera, ya sea si la meta de la actividad típica consistía en evocar conocimientos ya trabajados o indagar acerca de las ideas previas de los alumnos, todas se orientaban a explicitar aquellas ideas conocidas por los alumnos. Así también, el punto de partida de esta activación era suscitado por las profesoras, mientras que los alumnos respondían a las indagaciones formuladas por ellas.

Tipo de ATA Desarrollo de actividades Esta actividad típica se articuló en función de la realización de distintas tareas o ejercicios que desarrollaban los alumnos. Dentro de los recursos utilizados para la realización de estas tareas, podía incluirse el libro de texto como parte de la tarea. En total se contabilizaron 4 actividades típicas de esta categoría, identificándose en dos de las tres unidades analizadas.

La meta de estas actividades variaba en función de los contenidos u objetivos perseguidos en cada unidad y ATA, así, se detectaron tareas orientadas a ejercitar habilidades lingüísticas o habilidades comunicativas o ejercitación en la utilización de tiempos verbales. En este mismo sentido, se identificó que algunas de estas Actividades típicas incluían uno o más tipos distintos de ejercicios o tareas.

En el siguiente extracto tomado de la Unidad “Poéticamente hablando” se ejemplifica una ATA de estas características. Esta actividad típica buscaba como meta central la utilización de una serie de verbos identificados en el libro de texto, para la ejercitación distintos tiempos verbales.

Profesora: Como ustedes saben sólo vamos a identificar 10 verbos que estén presentes en la lectura, no importa como estén escritos, eso significa que estén conjugados o no, usted dice a está es una acción y lo va marcando y lo escribe en su cuaderno, luego le voy a dar la indicación de lo que vamos a hacer con esos verbos, ya.

Como se evidencia en el ejemplo, la profesora enuncia la tarea al explicitar que *sólo vamos a identificar 10 verbos que estén presentes en la lectura*, además de mencionar que una vez efectuado este ejercicio continuarán desarrollando la actividad que será indicada con posterioridad, haciendo así alusión a un plan de trabajo *luego le voy a dar la indicación de lo que vamos a hacer con esos verbos, ya*.



Uno de los elementos distintivos en este tipo de ATAs fue su estructuración interna, la que se mantuvo en la gran mayoría de ellas. Esta estructuración aludía a distintos momentos que articulaban la Actividad típica. De esta manera, se observó un momento de inicio de la actividad a cargo de la profesora quien entregaba instrucciones respecto a la tarea, un desarrollo en el que las alumnas realizaban la tarea supervisadas por la profesora quien respondía dudas y consultas; y un cierre o finalización de la ATA que suponía una evaluación de la tarea. Esto indicaría respecto a los roles que asumían cada uno de los participantes de la interacción, que las acciones destinadas a clarificar o explicar el ejercicio y tarea, así también en aquellas orientadas a evaluar la tarea, estaban bajo la responsabilidad de las profesoras, mientras que las acciones relacionadas directamente con la ejecución de la tarea o ejercicio eran llevadas a cabo por los alumnos.

Tipo de ATA Revisión de textos escritos: Este tipo de ATAs sólo se identificaron en la Unidad “Poéticamente hablando” registrándose en 2 oportunidades.

La meta principal en este tipo de actividad típica era la evaluación de la tarea de producción de textos creados por las alumnas. Esta revisión podía focalizarse hacia aspectos relativos a la expresión oral en la lectura de los textos, o hacia el contenido del texto. En general, el formato de participación observado se dividía en momentos de inicio de la actividad a cargo de la profesora, segmentos dedicados a la exposición del texto por parte de las alumnas y un tercer momento de evaluación. El siguiente fragmento de esta actividad típica es un ejemplo del momento de evaluación.

Profesora: A ver, Maite  
Alumna: Tenía buen volumen de voz  
Profesora, Ya, buen volumen de voz. Tiare  
Alumna: Tenía buena dicción  
Profesora: Viviana

En él, se observa cómo la profesora cede el turno de palabra a una alumna para que evalúe aspectos de la exposición oral de su compañera, la alumna efectúa una revisión de la exposición destacando el adecuado volumen de voz, otra alumna releva la apropiada dicción de su compañera. Además de estos intercambios destinados a la supervisión de la expresión oral, se identificaron otros orientados a pedir a las alumnas que resumieran el texto expuesto por su compañera.

Profesora: Bien Scarlett, bien. A ver Paula, en breves palabras ¿De qué se trataba el texto de tu compañera?  
Alumna. Es que no sé, de un fantasma que  
Profesora: O diga un título para que tengamos una idea de que trata el texto que leyó su compañera.  
Alumna: La casa embrujada



Otro elemento característico de estas actividades típicas era el relacionado con las formas que adoptó la participación. El análisis permitió establecer que en los distintos momentos de la ATA quién determinó y encausó la participación era la profesora, ella inició la ATA planteando las directrices a seguir, designó los turnos de lectura y evaluación de los textos creados, mientras que las alumnas asumieron un rol de mayor protagonismo en la lectura de su texto.

Tipo de ATA Explicaciones verbales: Este tipo de ATAs identificadas en la Unidad “Poéticamente hablando” se caracterizaron por desplegar intercambios comunicativos enfocados a trabajar contenidos nuevos. En el siguiente extracto es un ejemplo del desarrollo de este tipo de ATA.

Profesora: Bien, bien. Vamos a dejar esto en signo de interrogación. Nosotros decíamos, a ver hijas, cuando hablábamos de los modos decíamos que son las manera, las formas que tiene un verbo de expresarse y estaban los modos personales y los no personales y ahora vamos a conocer los modos personales. Qué pasa con este modo en que la acción se va a realizar si o si y esa acción puede ser en (señala con las manos en las direcciones)

Alumnas: Pasado, presente o futuro

Profesora: Este modo se va a llamar modo indicativo y este modo indicativo va a tener tiempos verbales ¿qué significara tiempos verbales?

Alumnas: pasado, presente futuro

Profesora: señala a una alumna

Alumna: pasada, presente, futuro

En él se observa cómo la profesora comenzó la ATA enunciando el tema *Nosotros decíamos, a ver hijas, cuando hablábamos de los modos decíamos que son las manera, las formas que tiene un verbo de expresarse*. Posteriormente, inició una indagación dirigida a preguntar acerca de la forma en cómo esta acción puede expresarse. *Qué pasa con este modo en que la acción se va a realizar si o si y esa acción puede ser en (señala con las manos en las direcciones)*. Esta pregunta fue respondida por las alumnas *Pasado, presente o futuro*. La respuesta de las alumnas fue reelaborada por la profesora, explicitando que esta forma se conceptualiza como modo indicativo. La ATA continuó construyéndose mediante el uso de distintos intercambios.

Cada una de estas actividades típicas detectadas durante la sesión 2 y 5 de la unidad se estructuraron de forma distinta, sin embargo, en ambas se apreciaron similitudes en los roles asumidos por las participantes de la interacción, dado que era la profesora la encargada de iniciar cada una de las actividades mediante indagaciones, en tanto que las alumnas respondían a las peticiones expresadas por ella.

Otro de los hallazgos que permitió el análisis, fue la detección de distintos momentos que organizaron el desarrollo de la ATA, identificándose segmentos dedicados a la presentación del nuevo contenido, así como a la evaluación de este.



Tipo de ATA Recapitulación: Esta actividad típica fue desplegada en tres ocasiones en la Unidad “la comunicación construye historia” y en la Unidad “Poéticamente hablando”. La meta central consistió en la elaboración de un resumen de los aspectos o ideas centrales trabajados durante la sesión. En la primera Unidad, la tarea fue llevada a cabo por la profesora, mientras que en la segunda Unidad la exposición estuvo a cargo de una alumna quien de manera voluntaria entregó un sumario de la clase. Sin embargo, era la profesora la encargada de explicitar el comienzo de esta actividad típica. En el siguiente párrafo se ejemplifica esta ATA.

Profesora: A ver quién quiere hacer el resumen de la clase. Tiare. A ver hijas. Tiare va a empezar a compartir cuando sus compañeras estén en silencio.

Alumna:(se para al frente de la clase) En esta clase nos dedicamos a retroalimentar lo que vimos el lunes de infinitivo, gerundio y participio.

En este, se evidencia cómo la profesora inició la actividad pidiendo una voluntaria para efectuar la recapitulación de la clase, una de las alumnas levantó la mano, después se paró al frente de sus compañeras y comenzó a explicar desde su perspectiva, cuáles fueron las ideas más importantes tratadas durante la sesión.

Tipo de ATA Instrucción de tarea. Esta ATA se detectó en una oportunidad en la Unidad “La comunicación construye historia”. Su objetivo principal consistía en la entrega de instrucciones de la tarea (deberes) que debían desarrollar los alumnos en sus casas y que sería objeto de revisión en una próxima sesión. Estas instrucciones fueron entregadas por la profesora mediante un monólogo en el que no participaron las alumnas, ni se generó un espacio para clarificación de dudas. El siguiente párrafo es un extracto de esta Actividad típica

Profesora: Bien, Y ahora como nos queda poquito tiempo van a escribir en su cuaderno, A ver pongan atención, silencio, van a buscar en sus casas el significado de la palabra crónica, le pueden pedir a sus mamás que les ayuden a buscarla en un diccionario y lo escriben en su cuaderno bien ordenada y con letra muy clara, esto es para mañana no se olviden, y ahora guarden sus cositas ordenadas y esperamos que toquen el timbre para salir al recreo...ya falta poquito

Tipo de ATA Revisión de tarea. El objetivo central de este tipo de actividad típica radicaba en la revisión de tareas elaboradas por los alumnos fuera de la jornada de clases. Se debe distinguir entre esta actividad típica y la ATA de Desarrollo de actividades. Esta distinción reside en el hecho de que los tipos de ATAs definidos como Desarrollo de actividades se situaron contextualmente en el aula, es decir, el desarrollo de tareas o ejercicios se hacía durante la jornada escolar recibiendo supervisión de la profesora durante el desarrollo de dicho ejercicios. En cambio, esta ATA tenía como meta la revisión de la tarea desarrollada fuera del aula. Se identificó en dos sesiones pertenecientes a Unidades distintas. El siguiente extracto pertenece a la Unidad “La comunicación construye historia”.



Profesora: ya ahora... se acordaron de la tarea que les pedí  
Alumnas: síii  
Profesora: ¿Y cuál era la tarea?  
Alumnas: Buscar que era una crónica  
Profesora: A ver Gisela, ¿Qué es una crónica?

En él se evidencia como la profesora indaga primero acerca de la estructura de la tarea *¿Y cuál era la tarea?*, para posteriormente explorar en conjunto con las alumnas, la elaboración o resultado de la misma *A ver Gisela, ¿Qué es una crónica?*.

Desde el punto de vista de la actuación de los participantes, se evidenciaron diferencias en ambas ATAs identificadas. En una de ellas, esta actividad se desarrolló mediante intercambios iniciados por la profesora, quién designaba a una alumna para que leyera en voz alta su tarea y de esta manera, permitir que el resto de las alumnas participara de la interacción. En la segunda ATA, esta acción se llevo a cabo en los distintos puestos de trabajo sin existir una interacción comunicativa formal entre pares.

Tipo de ATA Lectura conjunta: Este tipo de ATA se organizaba en función de la lectura de un texto y fue identificado en las tres Unidades analizadas. En total se lograron contabilizar 6 ATAs de estas características en el estudio de las tres Unidades. Cada una de ellas presentó variaciones en su estructuración, ubicación temporal, porcentaje de tiempo destinado a su realización y meta de lectura. Las diferencias en los propósitos de estas lecturas dependieron por una parte, de los aprendizajes esperados para la Unidad y por otra, de los propósitos que buscaba cada una de las profesoras.

Una de las características distintivas de este tipo de actividades típicas fue la gran cantidad de segmentos o momentos identificados. Asimismo, los patrones de actuación de los participantes variaron en cada uno de estos momentos, sin embargo, en general la responsabilidad por iniciar o concluir cada uno de estos momentos recaía en las profesoras.

El siguiente ejemplo ha sido extraído de la primera ATA de estas características perteneciente a la Unidad “Los textos narrativos”. Esta Actividad típica fue iniciada por la profesora y se orientó a la lectura del texto “Su majestad el león”. Comenzó con el saludo y la contextualización para dar paso a las distintas tareas que se desarrollaron durante toda la sesión.

Profesora: Buenos días niños  
Alumnos: buenos días profesora  
Profesora: saquen su cuaderno, vamos a revisar la tarea

El siguiente momento posterior al saludo inicial, fue empezado nuevamente por la profesora al escoger el texto de un alumno llamado “Su majestad, el león”. Después de la elección, la profesora comenzó a leer el texto en voz alta. Finalizada esta acción, se

Unidades

produjo otro segmento de intercambios comunicativos dirigidos a evaluar la comprensión lograda por los alumnos.

Profesora: a ya, a ver, - ¿Quién entendió la moraleja?, a ver, Miguel, entendiste tú la moraleja

Posteriormente, profesora y alumnos trabajaron conjuntamente en la interpretación de la lectura.

Profesora: Ustedes, ¿han sentido el olor ajo?

Alumno: sí, yo lloro

Profesora: ¿lloras?

Alumno: sí, lloro cuando siento el olor a ajo

Alumna: sería cebolla eso

Profesora: sí, el ajo es chiquitito como esto, (muestra dibujo del ajo del cuaderno)

Alumna: el ajo sale de la tierra

Como se evidencia en este ejemplo, fue posible contabilizar 4 segmentos distintos. El primero referido a la entrega de instrucciones, el segundo a la lectura del texto en voz alta. En ambos casos las acciones son ejecutadas en su gran mayoría por la profesora, es ella quien dio inicio a la actividad y ejecutó la acción de leer el texto, mientras que la participación de los alumnos sólo se limitó a escuchar y estar atentos a las instrucciones y a la lectura. El tercer y cuarto momento se orientaron a la evaluación de la lectura, pero delimitaron esta evaluación a ámbitos distintos. En el tercero, las indagaciones se dirigieron a lograr que los alumnos explicitaran lo que habían comprendido del sentido de la moraleja, mientras que el cuarto segmento se dirigió a suscitar la experiencia de los alumnos respecto al olor a ajo y sus efectos. Desde el punto de vista de la participación, en ambos segmentos se requirió que los alumnos evocaran información, lo que implicaría un mayor grado de contribución por parte de ellos, a la actividad del aula.

Tal y como se ha explicado mediante estos extractos, se identificaron distintos segmentos o momentos en los transcurso de cada una de las ATAs. Cada uno compartía una meta principal que consistía en leer comprensivamente el texto, sin embargo, diferían en el abordaje específico de la tarea, así como en la delimitación de los patrones de actuación

Por tanto, este tipo de ATA manifestó una diversidad en su estructuración y articulación en cada una de las Actividades típicas detectadas y pertenecientes a las tres Unidades, aún cuando la tarea central consistía en abordar una lectura y desarrollar la capacidad de comprensión lectura de los alumnos, cada una de estas se organizó por distintos momentos o segmentos que determinaron la manera particular de abordar esta actividad y delimitaron los patrones de actuación.

En síntesis, del total de 32 Actividades típicas detectadas en las tres Unidades analizadas, se lograron agrupar en 8 tipos que compartían una meta general y ciertas características





en sus patrones de participación. No obstante, se detectaron ciertas diferencias en los objetivos particulares de cada ATA relacionados con el tipo de contenido que era objeto de aprendizaje.

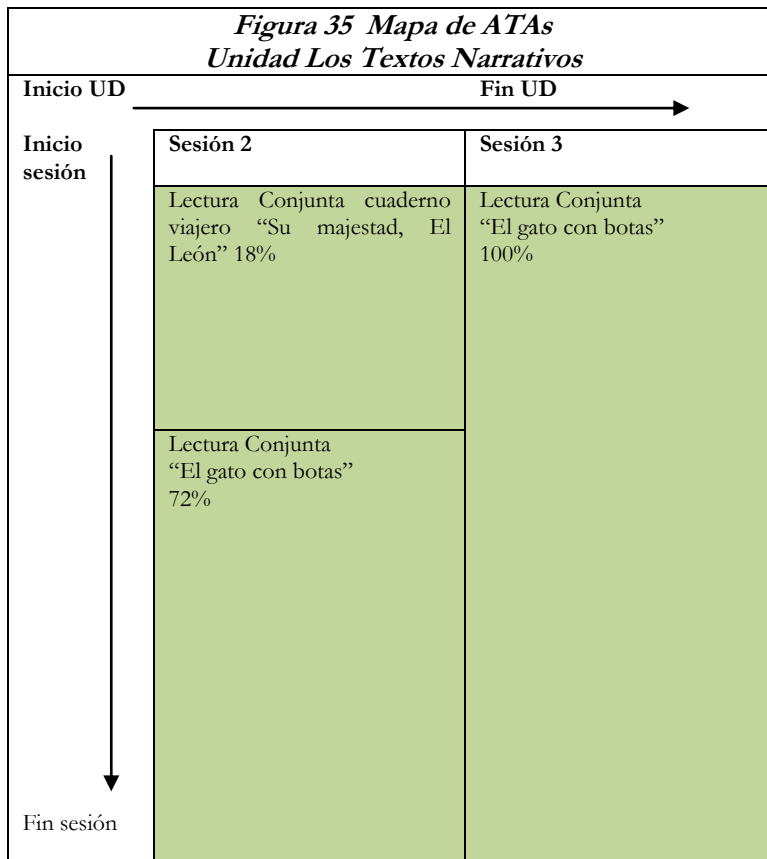
### ***5.5.3 Mapas de ATAs***

Ahora es necesario conocer la constitución particular de cada una de las Unidades en relación a las distintas ATAs que las articulaban. Para ello, se confeccionaron mapas de ATA para cada Unidad. Estos mapas recogieron información respecto al tipo de ATA, organización temporal y secuencial, porcentaje destinado a su realización y frecuencia.

Los resultados en esta sección se presentarán por cada una de las Unidades analizadas, exponiendo en primer lugar el mapa de ATAs de la Unidad “Los textos Narrativos” para continuar con la Unidad “La comunicación construye historia” y finalizar con la Unidad “Poéticamente hablando”.

#### ***5.5.3.1.- Mapa de la Unidad Los textos Narrativos***

El Mapa de ATAs muestra que esta Unidad se articuló en función de tres ATAs distribuidas a lo largo de dos sesiones, las tres pertenecían al tipo de actividad típica denominada Lectura conjunta. En el caso de la primera sesión, se organizó en torno a dos ATAs, la primera de ellas se enfocó a la revisión de la fábula “Su majestad el león”, mientras la segunda abordó el trabajo de la lectura del cuento “El gato con botas”.



Cada una de estas ATAs utilizó un porcentaje de tiempo distinto en su realización. Para la primera se destinó un porcentaje de tiempo de 18% y la segunda utilizó el porcentaje restante, es decir, 72%. Es decir, se empleó más tiempo en el tratamiento de la lectura en la segunda ATA.

En relación a la segunda sesión, está se articuló en una sola Actividad típica dedicada a la lectura del cuento “el gato con botas”, lo que representa un 100% de la duración de la sesión.

Por tanto, tras el análisis se detectó que el 100% de las actividades desplegadas en la Unidad se relacionaban con la tarea de lectura, sin embargo, cada una de ellas se centraba en una lectura en particular. En la primera ATA analizada se trabajó el texto “Su majestad el león”, mientras que la segunda y tercera ATA se desarrollaron en torno a la lectura del cuento “El gato con botas” lo que supondría que la tercera ATA es una continuación de la segunda. En esta Unidad no se utilizó el libro de textos como un recurso del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**5.5.3.2.- Mapa de la Unidad “La comunicación construye historia”**

Este mapa permite observar que la Unidad se estructuró a partir de 8 ATAs que organizaron el trabajo de las dos sesiones. De estas 6 actividades típicas fue posible distinguir 6 tipos de ATAs: Conocimientos previos, Desarrollo de actividades, Instrucciones tarea, Revisión tarea, Lectura conjunta y recapitulación. Cada uno se desplegó de manera distinta en ambas sesiones.



**Figura 36 Mapa de ATAs**  
**Unidad La comunicación construye historia**

Inicio UD		Fin UD	
Inicio sesión	Sesión 1	Sesión 2	
Fin Sesión	Conocimientos previos Unidad “La comunicación construye historia” 27%	Conocimientos previos clase anterior 5%	Revisión tarea “La crónica” 18%
	Desarrollo actividad “Láminas” 67%	Lectura conjunta Texto “Mercurio, el de los pies alados” 68 %	
		Desarrollo actividad “Mi comunicación” libro de texto alumnas 6%	
	Instrucciones tarea “La crónica” 6%	Recapitulación 3%	

Al revisar la constitución de la primera sesión, se evidenció que ésta se articuló en función de tres tipos de actividades típicas de aula: Conocimientos previos, Desarrollo de actividades e Instrucciones de tarea.

La segunda sesión se estructuró en 5 tipos de actividades típicas: Conocimientos previos, Revisión tarea, Lectura conjunta, Desarrollo Actividad y Recapitulación. Cada una de éstas ATAs varió en relación a su frecuencia, ubicación temporal y porcentaje de tiempo.

El primer tipo de ATA identificado y denominado Conocimientos previos se desplegó en dos oportunidades a lo largo de la Unidad, situándose en ambos casos al comienzo de cada sesión. No obstante, al comparar el porcentaje de tiempo destinado a la realización de esta actividad se encontraron diferencias. En el caso de la primera ATA ubicada en la primera sesión, empleó un porcentaje de tiempo de 27% para desarrollar dicha actividad, en cambio la segunda ATA identificada en la segunda sesión destinó un tiempo menor que representó el 5% del tiempo total de la sesión. Algo similar se observó en relación a la ATA de Desarrollo de actividades que logró un 67% del tiempo de la primera ATA frente al 6% obtenido en la segunda.

El resto de los tipos de Actividades típicas sólo se desplegaron en una oportunidad a lo largo de las distintas sesiones que componían la Unidad.

Al continuar con el análisis, se encontró que en las dos sesiones existía una Actividad típica central que ocupaba un gran porcentaje de tiempo para su realización. En la



primera sesión, esta actividad típica era la denominada “Desarrollo de actividades” que ocupó un 67% del total de tiempo de la sesión. Esta ATA giró en torno a la realización de una tarea consistente en responder una serie de preguntas utilizando como recursos láminas con dibujos y hojas de respuesta.

En el caso de la segunda sesión, la actividad típica que concentró la mayor parte del tiempo de la sesión fue la denominada ATA de lectura conjunta que giró en torno a la lectura del texto “Mercurio, el de los pies alados”. Esta lectura fue extraída del libro de textos.

Por otra parte, las ATAs nominadas como instrucción de tarea y revisión de tarea se encontraron ubicadas en sesiones distintas. La actividad de Instrucción de tarea se situó en la última porción de la primera sesión, destinándosele un 5% del tiempo de la clase, mientras que la ATA Revisión de tarea se desplegó en la segunda sesión y utilizó un 18% del tiempo de la sesión para efectuarse. En el caso particular de estas Actividades típicas, el análisis permitió establecer que poseían una continuidad dado que la primera ATA se focalizaba a la explicación de la tarea que debían desarrollar las alumnas fuera de su horario de clases. Esta tarea fue objeto de revisión en la segunda ATA. Finalmente la ATA de recapitulación sólo se detectó al final de la segunda sesión.

Por tanto, para esta Unidad se detectaron 8 ATAs que representaban 6 tipos distintos. Cada una de estas Actividades varió en relación a su ubicación y tiempo destinado para su realización. En el caso de las ATAs de Conocimientos previos y Desarrollo de actividades, en ambos casos se logró identificar su presencia en las dos sesiones, sin embargo, en ambas mostraron diferencias en los porcentajes de tiempo destinados a su desarrollo. Por otro lado, se detectó que cada sesión se constituía de una ATA central que ocupaba un porcentaje significativo de la actividad de aula. Para la primera sesión, esta ATA era la denominada “Desarrollo de actividades”, y en el caso de la segunda sesión, la ATA que predominaba era la caracterizada como Lectura Conjunta.

Finalmente las ATAs de “Instrucción tarea” y “Revisión tarea” mostraron una continuidad entre ellas aún ubicándose en sesiones distintas.

### ***6.5.3.3.- Mapa de la Unidad “Poéticamente Hablando”***

En esta Unidad se desplegaron un total de 21 ATAs que organizaron la interacción en las 5 sesiones detectadas. Cada una de las sesiones se estructuró en función de un número distinto de ATAs, lográndose identificar 7 tipos de actividades típicas descritos con anterioridad. Se debe clarificar que de estas 21 ATAs identificadas, 3 corresponden al tipo de ATA Otros que agrupó las Actividades de comentario matutino y valórico que

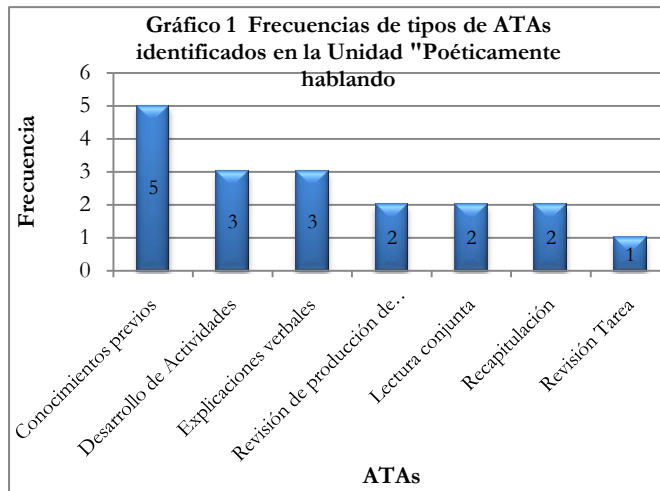


no han sido descritas ni analizadas. Por otro lado, un porcentaje importante de la cuarta sesión (25%) no será analizado debido a que es una situación imprevista y ajena al aula, no obstante, se contabilizó dentro del cálculo de medidas.

Siguiendo con los resultados, los 7 tipos de Actividades típicas que se identificaron en esta Unidad fueron los denominados Conocimientos Previos, Desarrollo de actividades, Revisión de producción de textos, Explicaciones verbales, Recapitulación, Lectura Conjunta y Revisión de tarea. Cada uno de estos tipos se manifestó de manera distinta a lo largo de la Unidad y de las sesiones, dependiendo de su frecuencia, ubicación temporal y tiempo destinado a su realización.

En relación a sus frecuencias, el siguiente gráfico ofrece un resumen de la distribución de éstas a lo largo de la Unidad. En él, se observa que el tipo de ATA que obtuvo una mayor frecuencia fue el denominado Conocimientos previos, desplegándose en 5 oportunidades a lo largo de la unidad.

***Figura 37 Gráfico de frecuencias ATAs  
Unidad “Poéticamente hablando”***



Otro de los tipos presentes en una alta frecuencia fueron los caracterizados como Desarrollo de actividades y Explicaciones verbales. En ambos casos, se contabilizaron en 3 ocasiones en el transcurso de la Unidad. En una porción media del gráfico

situamos a 4 tipos de actividades típicas que se repitieron en dos oportunidades a lo largo de la Unidad, estos fueron los denominados Revisión de producción de textos, Explicaciones verbales, Lectura conjunta y Recapitulación. Finalmente, los tipos de ATAs dedicados al Repaso de contenidos y Revisión de tareas sólo se desplegaron en una oportunidad.

Conjuntamente con el análisis de las frecuencias, cada uno de estos tipos presentó variaciones en su ubicación temporal a lo largo de las sesiones. Así se aprecia en el Mapa de ATAs.

***Figura 38 Mapa de ATAs  
Unidad Poéticamente hablando***



		Inicio UD →			Fin UD	
Inicio sesión	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5	
↓ Fin sesión	Conocimientos previos 8%	Comentario actividad matutina 13%	Valórico 9%	Conocimientos previos 8%	Valórico 5%	
	Desarrollo actividad 87%		Conocimientos previos, planificación 5%		Conocimientos previos, planificación 9%	Instrucci. Lect 2%
		Revisión producción de textos 14%	Revisión tarea 11%	25%	Lectura conjunta 13%	
		Desarrollo actividad uno 18%	Revisión producción de textos 40%			Lectura conjunta 65%
			Explicación verbal 23%	Explicación verbal 32%		
			Desarrollo actividad 2 23%			
		Recapitulación 5%	Recapitulación 4%			

De este se desprende que cada una de las sesiones se iniciaba con una ATA de Conocimientos previos. Finalizada estas ATAs, cada sesión continuaba desarrollándose mediante la articulación de un número distinto de tipos de Actividades típicas, que organizaban el resto del trabajo de aula. Estos tipos se ubicaron en una posición media de la sesión, final o abarcando ambas.

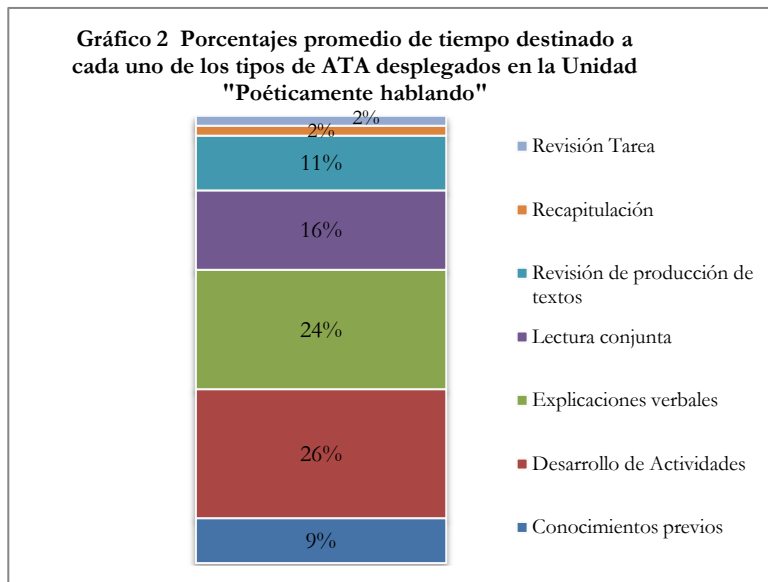
Así, el tipo de ATA descrito como “Desarrollo de actividades” se situó en una porción media y final en las sesiones en las que fue identificado. Además, se desplegó en dos ocasiones a lo largo de la sesión número dos.

El resto de los tipos de ATAs detectados se situaban o comenzaban en la porción media de las sesiones que los contenían. La excepción se evidenció en el caso del tipo de ATA descrito como Recapitulación, que se desplegó en la porción final de las sesiones que lo contenían.



Respecto al porcentaje promedio de duración de cada tipo de Actividades Típicas considerando el tiempo total de la Unidad, los datos revelaron que el tipo de Actividad típica en la que se dedicó más porcentaje de tiempo en el tratamiento de los contenidos fue el caracterizado como Desarrollo de actividades con un 26%, seguida por el tipo de ATA de Explicaciones verbales con un 24% y el tipo de ATAs de Lectura conjunta con un 16%, tal y como lo muestra el gráfico 2

**Figura 39: Gráfico 2 Porcentajes promedio ATAs  
Unidad "Poéticamente hablando"**



Posteriormente, se ubicaron los tipos de ATAs de conocimientos previos con un 9% y revisión de producción de textos con un 11%. En último lugar y con un porcentaje de tiempo mucho menor se situaron los tipos de actividades típicas dedicados a recapitular y revisar tareas, cada

una de ellos destinó un 2% del tiempo de duración de la sesión. En estos datos no se encuentran representados el porcentaje promedio obtenido por los tipos de ATA denominados otros que se situaron en el 10%.

Estos hallazgos permitieron, por una parte, detectar diferencias y similitudes entre las ATAs pertenecientes a un mismo tipo, y por otro, entregar información relativa a la relación entre frecuencia y porcentaje de tiempo. Respecto a esto, a continuación se presentarán las diferencias y similitudes entre las ATAs, para continuar con los resultados relacionados a las frecuencias y porcentajes de tiempo.

En primer lugar, el tipo descrito como Conocimientos previos presentó diferencias en los porcentajes de tiempo dedicados a su realización. El mayor tiempo se registró en la ATA identificada en la última sesión con un 17%, mientras que el menor fue en la ATA ubicada en la segunda sesión con un 5%. El resto de las ATAs mostraron una cercanía en sus porcentajes fluctuando en un rango de 8% a 11%. Estos datos indicarían que se destinó una mayor cantidad de tiempo para activar los conocimientos previos de las





alumnas en la última sesión de la Unidad, mientras que en la segunda sesión se dedicó un menor tiempo a esta actividad.

En segundo lugar, los tipos definidos como Desarrollo de actividades también presentaron una variación en sus porcentajes de tiempo. La ATA de estas características ubicada en la primera sesión concentró el mayor porcentaje de tiempo destinado para estas actividades con un 87%. Posteriormente se ubicaron las ATAs desplegadas en la segunda sesión evidenciando cercanía en sus resultados (18% y 23% respectivamente)

En tercer lugar, los tipos de ATAs descritos como Lectura Conjunta, Revisión de producción de textos y Explicaciones verbales presentaron disparidades en relación al tiempo destinado a cada acción.

Así tenemos que en el primer tipo, la ATA identificada en la cuarta sesión representó un 67% del tiempo de la actividad de dicha sesión, sin embargo, este porcentaje varió considerablemente en la quinta sesión donde se identificó a la segunda ATA de estas características que concentró un 13% del tiempo de la sesión.

De igual modo, esta variación se evidenció en el tipo Revisión de producción de textos que destinó un 14% en la primera ATA identificada mientras que en la segunda obtuvo un 41%.

Respeto al tipo definido como Explicaciones verbales, se observó que logró concentrar un mayor tiempo de realización en la ATA identificada en la quinta sesión con un 65%, contrariamente a lo sucedido en la ATA desplegada en la segunda sesión que destinó un 23% del tiempo al desarrollo de esta actividad.

Finalmente, las ATAs pertenecientes al tipo Recapitulación no mostraron variaciones en el tiempo destinado a su realización, alcanzando un porcentaje de 4% y 5% en las dos oportunidades en que fueron desplegadas.

Respecto a la relación entre frecuencia y porcentaje de tiempo, los resultados permitieron evidenciar una coherencia entre ambos indicadores para una gran mayoría de tipos de ATAs. Así por ejemplo, el tipo de ATA denominado Desarrollo de actividades presentó una concordancia entre su frecuencia y el porcentaje promedio de tiempo destinado a su ejecución, el más alto de la Unidad. Lo mismo sucedió con el tipo de ATA denominado Explicaciones verbales que se identificó también en tres oportunidades y el porcentaje de tiempo destinado a esta Actividad se situó en un 24%. Estos dos tipos de Actividades típicas conjuntamente concentraron un 50% del tiempo de la Unidad, es decir, la mitad de la Unidad se desarrolló en torno a la realización de ejercicios o tareas en aula y a la explicación verbal de los contenidos.



En el resto de los tipos de ATAs también se manifestó una concordancia entre frecuencia y porcentaje de tiempo. En los casos de los tipos de ATAs denominados Lectura Conjunta y, Revisión de producción de textos, estos fueron identificados dos veces en la Unidad y sus porcentajes de tiempo promedio se ubicaron en un rango de 11% a 18%, lo que indicó que estas dos actividades típicas mantuvieron una concordancia entre su despliegue y el tiempo destinado a su realización.

Asimismo, esta relación se visualizó en el tipo de ATA Revisión de tarea que fue contabilizado en una oportunidad y logró obtener un porcentaje de tiempo de 2%, situándose como el tipo de ATA de menor presencia en la Unidad.

Sin embargo, los tipos de ATA designados como Conocimientos previos y Recapitulación mostraron diferencias entre sus frecuencias y porcentaje de tiempo destinado a su desarrollo.

En primer lugar, el tipo definido como Conocimientos previos se reiteró en 5 ocasiones logrando obtener la mayor medida de frecuencia en la Unidad, no obstante, concentró un porcentaje promedio de 9%, es decir, se repitió en todas las actividades típicas, pero se situó en un rango de tiempo menor que otras ATAs. Por otro lado, recordemos que en este mismo tipo de ATA se evidenció la más alta variación respecto al tiempo destinado en cada oportunidad.

En segundo lugar, el tipo caracterizado como Recapitulación logró una frecuencia de dos ocasiones y obtuvo un porcentaje de tiempo menor que representaba un 2% del tiempo total de la Unidad. Es decir, aún cuando se repitió en dos ocasiones, el tiempo destinado a su realización fue uno de los menores.

### Síntesis

A modo de síntesis, los resultados planteados hasta ahora revelan que existieron diferencias y similitudes en el comportamiento de cada uno de los tipos de Actividades típicas identificados en esta Unidad. Estas diferencias y similitudes se debieron a la ubicación temporal, a la tasa de frecuencias y al tiempo destinado para su desarrollo. Todos estos hallazgos permiten mostrar una visión panorámica de lo acontecido en la Unidad, mostrando que las Actividades típicas centrales de la Unidad fueron el Desarrollo de Actividades y las Explicaciones verbales, mientras que las de menor abordaje fueron las ATAs del Recapitulación y revisión de Tarea.



Una vez planteados los resultados para la Unidad, debemos describir el comportamiento de cada una de las sesiones con el fin de comprender cómo se organizó y estructuró cada una de ellas.

La primera sesión se organizó a partir de 3 Actividades típicas que representaban 3 tipos de ATAs distintos: Conocimientos previos, Desarrollo de actividades y Recapitulación. Como se observó en el mapa, la ATA de Conocimientos previos iniciaba la sesión, seguida de la ATA de Desarrollo de actividades que abarcó un 87% del tiempo de la sesión. La sesión finalizó con un ATA de Recapitulación que utilizó el menor porcentaje de tiempo de esta.

En la segunda sesión se identificaron 6 tipos de ATAs y al igual que la primera sesión la ATA que encabezó el inicio de esta fue Conocimientos previos (Sin contabilizar el comentario matutino). Posterior a ella, se detectaron 4 bloques de Actividades típicas, dentro de las cuales el denominado tipo Desarrollo de actividades se repitió en dos ocasiones en el transcurso de la clase. Cada uno de estos bloques utilizó un porcentaje de tiempo distinto para su realización, no obstante, las dos ATAs pertenecientes al tipo Desarrollo de Actividades lograron concentrar el 41% de la tarea que se abordó en la sesión, es decir, representaron un porcentaje importante de la tarea que se efectuó durante la clase. Otro de las actividades típicas que utilizó un tiempo significativo en su realización fueron las Explicaciones verbales. La ATA que obtuvo el menor porcentaje de duración fue la descrita como recapitulación con un 4%.

La tercera sesión se configuró a partir de 4 tipos distintos de ATAs. La Actividad central de la sesión se focalizó en la Revisión de producción de textos concentrando un 40% del tiempo total de la sesión, seguida de la ATA de Explicaciones verbales con un 32% del tiempo, mientras que la actividad típica de menor duración fue, además de la ATA de Conocimientos previos, el tipo de ATA caracterizado como Revisión de tarea con un 11% del tiempo de la sesión.

Continuando con la cuarta sesión, esta se articuló en 2 tipos de ATAs: Conocimientos previos y Lectura conjunta. La actividad típica de Lectura conjunta representó un 67% de las tareas desarrolladas a lo largo de la sesión mientras que la ATA de conocimientos previos representó un 8%. Cabe mencionar que el 25% del porcentaje consignado en el mapa se debe a una situación fortuita y ajena al funcionamiento normal del aula, por tanto, la actividad típica que desplegó una mayor proporción de la interacción fue la de lectura conjunta. En esta ATA se utilizó la lectura “Viaje a Concepción” extraída del libro de textos de las alumnas.

Finalmente, la quinta sesión se desarrolló en 3 tipos distintos de ATAs: Conocimientos previos, Lectura conjunta y Explicación verbal. En esta sesión, la ATA que canalizó la



mayor parte de las actividades fue del tipo Explicación verbal con un 65%, mientras que la ATA que logró el porcentaje menor fue la identificada como Tipo de Actividad típica de lectura conjunta con un 13%. Esta ATA utilizó nuevamente la lectura “Viaje a Concepción”.

Estos hallazgos revelan la existencia de ciertas regularidades en cada una de las sesiones. Una primera regularidad se relaciona con la presencia al inicio de cada sesión de ATAs de Conocimientos previos. La segunda, con el hecho de que en cada una de las sesiones se identificaron ciertos tipos de ATAs como ejes centrales del acontecer del aula, así tenemos que la primera y segunda sesión destinaron un mayor porcentaje de tiempo a la realización de tareas y ejercicios, ya que en ambas, los tipos de ATAs clasificados como Desarrollo de actividades concentraron un porcentaje mayor del tiempo de la sesión a su desarrollo, 87% en la primera y 41% en la segunda. En la tercera sesión esta posición se compartió entre dos tipos de Actividades típicas, las denominadas Revisión de producción de textos que abordó dicha tarea utilizando un tiempo del 40% de la sesión y las Explicaciones verbales con un porcentaje de 32%. La cuarta sesión concentró, mediante la lectura conjunta de un texto, el 67% del tiempo de la sesión y por último, la quinta sesión erigió como actividad central, el tipo de ATA referido a las Explicaciones verbales con un 65% del tiempo de la sesión.

En consecuencia, para esta Unidad se lograron identificar 21 ATAS agrupadas en 7 tipos. La sesión que mostró una mayor variabilidad en relación al número de ATAs que la constituía fue la segunda sesión con un total de 6 tipos de ATA, mientras que la de menor variabilidad fue la cuarta contabilizándose dos tipos. El resto de las sesiones se articularon en función de 3 o 4 tipos distinto de ATAS. Cada una de estos tipos diferían en su ubicación espacial, porcentaje de tiempo dedicado a su realización y tasas de frecuencia por sesión y Unidad, no obstante, se identificó que todas las sesiones comenzaban con una Actividad típica de conocimientos previos, además de desplegar una ATA que vertebraba a la sesión de acuerdo al porcentaje de tiempo obtenidos.

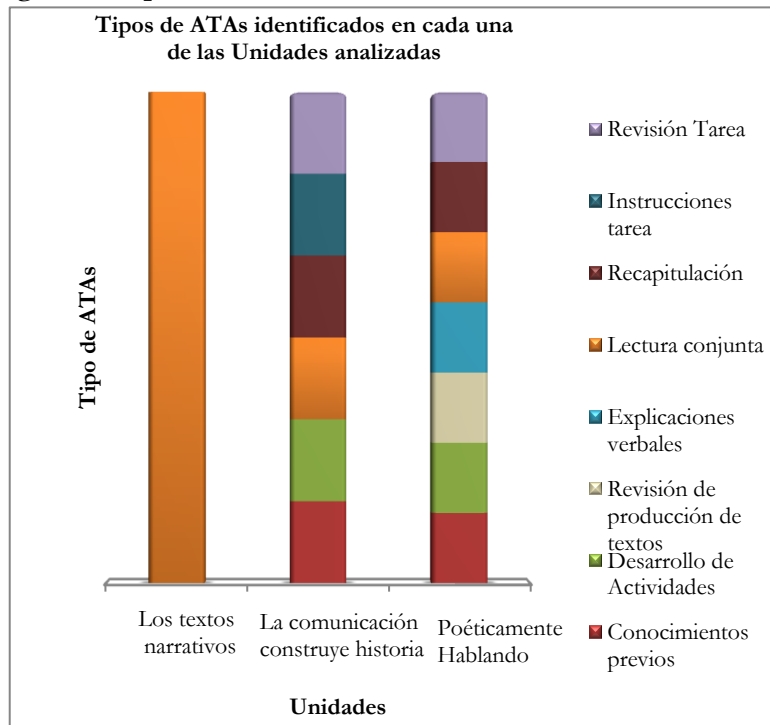
Respecto a la concordancia entre porcentaje y frecuencia, los resultados permiten detectar que en general existió una coherencia entre ambos indicadores. Las diferencias se registraron en los tipos de Actividades típicas de Conocimientos previos que aún cuando se desplegaron en 5 oportunidades destinaron un 9% del total de tiempo de la Unidad. La otra se detectó en el tipo de ATA de Recapitulación que destinó un 2% del tiempo total de la Unidad para su realización, aún cuando se registró en dos ocasiones.

#### ***5.5.3.4.- Recapitulación Unidades***



En resumen, los datos descritos hasta ahora han permitido evidenciar que cada unidad analizada se dividía en distintas sesiones. Estas sesiones se articularon en función de una diversidad de actividades típicas, de las cuales se logró identificar un total de 32 ATAs que se agruparon en 8 tipos. Cada uno de estos tipos compartía una meta central y delimitada ciertos patrones de participación de las profesoras y los alumnos. Además, se detectó que cada Unidad se articuló por un número distinto de tipos de ATAs, que variaba en relación a su ubicación temporal, frecuencia y tiempo destinado a su realización. El siguiente gráfico describe la constitución de cada Unidad de acuerdo a los tipos de ATAs identificados en ellas.

**Figura 40 Tipos de ATAs identificadas en cada Unidad analizada**



De él se desprende que, en relación al tipo de ATA, se detectaron diferencias en las Unidades estudiadas. Por un lado, la Unidad que contabilizó un mayor número de tipos de ATAs fue la Unidad “Poéticamente hablando” con un total de 7,

es decir, se observó una mayor variabilidad en las actividades llevadas a cabo entre profesora y alumnas. Mientras la Unidad “La comunicación construye historia” se constituyó por 6 tipos de ATAs. Por último, la Unidad “Los textos narrativos” se caracterizó por desplegar un sólo tipo de ATA.

Otro de los elementos que permite visualizar esta representación es la existencia de un tipo de Actividad típica presente en las tres Unidades analizadas denominado Lectura conjunta. Para el resto de los tipos, se detectaron 3 de ellos en dos de las tres Unidades y finalmente 4 eran característicos de una sola Unidad.

Para el primer caso, el tipo de Actividad Típica que logró identificarse en las tres Unidades era el caracterizado como Lectura Conjunta. En el segundo, los tipos que se

Unidades

reiteraban en dos de las Unidades (Unidad “La comunicación construye historia” y Unidad Poéticamente hablando) fueron los descritos como Conocimientos previos, Desarrollo de Actividades, Recapitulación y Revisión de Tarea.

En última instancia, se contabilizaron 4 tipos de Actividades típicas representativas de una sola Unidad y estas son para el caso de la Unidad “La comunicación construye historia”, el tipo de ATA Instrucción de tarea, mientras que en la Unidad “Poéticamente hablando” los tipos distintivos fueron los denominados Revisión de producción de textos, Explicaciones Verbales y Recapitulación.

Por otro lado y en relación a la constitución de cada una de las Unidades, los análisis permitieron describir el comportamiento distintivo en cada una de ellas.

En relación a la primera Unidad analizada “los textos narrativos”, el mapa de ATAs dio cuenta de que esta se articulaba a partir de tres ATAs, que organizaban las dos sesiones que conformaban la Unidad. Todas las ATAs desplegadas correspondían a actividades de lectura conjunta, no obstante, cada una de ellas mostró una variación en el tiempo destinado a ellas, así como al tipo de texto trabajado y a los distintos momentos o segmentos que organizaban el desarrollo de la tarea en cada ATA.

La segunda Unidad estudiada “La comunicación construye historia” se constituyó de dos sesiones. La primera articulada en función de tres tipos de ATAs y la segunda de 5 tipos distintos. De estos, se logró establecer que los caracterizados como Conocimientos previos y Desarrollo de actividades se repitieron en ambas sesiones, sin embargo, se diferenciaron en la proporción de tiempo destinado a su realización. Otro de los hallazgos del análisis fue la identificación de un tipo de ATA que vertebrara el trabajo en cada una de las sesiones. En la primera sesión, la actividad que empleó la mayor cantidad de tiempo fue la denominada Desarrollo de actividades, mientras que en la segunda sesión la ATA que vertebraba la interacción durante la sesión era del tipo ATA de lectura conjunta. En relación a los dos tipos, se detectaron distintos momentos en su desarrollo.

Finalmente, las ATAs de instrucción y revisión de tarea desplegadas en sesiones distintas, mostraron una continuidad que radicaba en que en la primera de ellas la profesora indicó una tarea que fue revisada en la segunda, mientras que la Ata de recapitulación se situó en la última porción de la segunda sesión.

Por último, la Unidad “Poéticamente hablando” se organizaba en 5 sesiones y se identificaron un total de 21 Actividades típicas agrupadas en 7 tipos. De estos tipos, se observó que el de mayor ocurrencia durante la Unidad fue el definido como Desarrollo de actividades que concentró el 26% de la actividad de la Unidad, seguido de cerca por el tipo Explicaciones verbales con un 24%. El resto de tipos de ATAs obtuvieron los



siguientes porcentajes ordenándolos de mayor a menor, Lectura conjunta con un 16%, Revisión de producción de textos con un 11%, Conocimientos previos con un 9%, Otro con un 10%, y finalmente con una menor representación los tipos caracterizados como Revisión de la tarea y Recapitulación, ambos con un 2%. Del mismo modo, se lograron identificar aquellas Actividades típicas que vertebraban a cada una de las sesiones, así tenemos que en la primera y segunda sesión gran parte de la interacción estuvo destinada a desarrollar ejercicios y tareas. En cambio, la tercera sesión focalizó las actividades en la revisión de producción de textos y en las explicaciones verbales. La cuarta sesión se centró en desarrollar actividades destinadas a la lectura conjunta y por último, la quinta sesión giró en torno a las explicaciones verbales. En cada uno de estos tipos se logró identificar ciertos momentos o segmentos que organizaban y estructuraban la tarea.

Respecto a los patrones de participación característicos en la gran mayoría de las ATAs, la responsabilidad por marcar el inicio de cada una de las actividades recayó en las profesoras. Ellas determinaron el inicio de la actividad típica así como su cierre, del mismo modo, los distintos intercambios comunicativos eran iniciados por ellas, utilizando indagaciones y asignando el turno de palabra a los alumnos. En algunos momentos de estas ATAs, la responsabilidad por la ejecución de la tarea era de los alumnos siendo supervisados por las profesoras.

#### ***5.5.4 Contrastación de la configuración de cada unidad con las propuestas metodológicas planteadas por el Ministerio de Educación Chileno***

Como se mencionó al principio del estudio, cada una de estas Unidades posee una conformación delimitada por los programas de estudio del sub-sector (MINEDUC, 2005) que implican por un lado, la estructuración global de la Unidad y la presencia de ciertas actividades exigidas por los programas, y por otro, la planificación de cada Unidad y sesión en distintas fases o etapas.

En primer lugar, revisaremos la conformación de las Unidades desde el punto de vista de su estructura organizativa, para posteriormente analizar la secuencia temporal en cada una de estas Unidades y sus sesiones.

##### ***5.5.4.1 Estructuración de las Unidades.***

Respecto a la conformación global planteada por los programas para cada Unidad, recordemos que cada una de las Unidades analizadas presentaba una estructura distinta de acuerdo a las exigencias de estos. En primer lugar, la Unidad “Los textos narrativos” presentaba una estructuración desarrollada a partir de un esquema de texto literario articulándose en función de ellos. En segundo lugar, la Unidad “La comunicación construye historia” se organizaba mediante temas y en ella debía incluirse actividades relacionadas con la potenciación de las competencias de comunicación oral, la lectura y





la escritura. Finalmente la Unidad “Poéticamente hablando” denotaba una estructuración denominada integrada y en ella debían incluirse las actividades permanentes descritas en los programas que son: lectura personal y silenciosa sostenida; producción de textos escritos y construcción de bitácoras de aprendizaje

A partir de los análisis efectuados a las distintas Unidades y sesiones, considerando los hallazgos obtenidos en relación al tipo de ATAs y su comportamiento, se pueden obtener ciertos indicadores que, en este nivel del análisis, puedan aportar claridad frente a los rasgos de cada Unidad.

Por un lado y respecto a la primera Unidad “Los textos narrativos”, los datos revelaron que esta Unidad se constituía en un 100% de tipos de Actividades Típicas de lectura conjunta. Este hallazgo permitió constatar que la Unidad se articulaba sobre un eje de lectura de textos, dado que todas las Actividades que se realizan durante el transcurso de la Unidad se vinculan con la tarea de lectura. No obstante, para comprobar si efectivamente los alumnos logran resumir, comentar y generar representaciones del texto se debe profundizar en el análisis que será abordado con posterioridad.

En segundo lugar, al observar la estructuración de la Unidad “La comunicación construye historia” se evidenció en ella Actividades típicas del tipo Desarrollo de actividades y Lectura Conjunta. En la primera de ellas, el núcleo de la actividad se centraba en la resolución de una guía de trabajo, que fue evaluada mediante una exposición oral a cargo de las alumnas. Esta exposición buscaba supervisar aspectos vinculados a la comunicación oral, una de las actividades exigidas en este nivel.

La segunda ATA caracterizada como de Lectura conjunta, se relaciona directamente con otra actividad propuesta desde el MINEDUC que es la lectura. Por tanto, dado la presencia de estos tipos de ATAs podríamos indicar que ellos reflejan el trabajo en torno a estas actividades requeridas. No obstante, los hallazgos a este nivel no permitieron comprobar si efectivamente la Unidad se vertebraba en base a la temática de la comunicación construye historia.

Por último, en la Unidad “poéticamente hablando” se apreció la inclusión de dos actividades permanentes exigidas en unidades de este nivel, que son lectura y producción de textos escritos. Ello se denotaría a partir de dos tipos de ATAs detectados en la Unidad, el tipo denominado Lectura conjunta y el tipo definido como Revisión de producción de textos. En relación al tipo de ATAs denominado “Desarrollo de actividades”, podemos indicar que la gran mayoría de dichas Actividades se vinculaban a la ejercitación del núcleo de contenidos de los tiempos verbales. No obstante, se debería





profundizar en el análisis para comprobar si este núcleo se encuentra presente en el resto de los tipos de actividades desplegados durante la Unidad.

En resumen, la identificación de distintos tipos de ATA en cada una de las Unidades se relacionan directamente con el tipo de estructuración exigido por los programas de estudio. Así, la detección de ATAs de Lectura conjunta en la primera Unidad permitirían indicar que su estructuración obedece a un esquema basado en un eje de lectura. En relación a la segunda Unidad, la identificación de ATAs de Desarrollo de Actividades y Lectura conjunta concordarían con las actividades exigidas en este nivel. Finalmente, en la tercera Unidad se desplegaron dos Tipos de ATAs que se vinculan directamente con dos actividades permanentes exigidas en estas Unidades integradas, es decir, todas las Unidades analizadas evidencian en su estructuración, ciertos criterios planteados por los programas de estudio del sector curricular.

#### ***5.5.4.2 Organización secuencial Unidades y Sesiones.***

Otro indicador necesario de contemplar en este análisis en la propuesta diseñada por el MINEDUC (2007, 2008, 2009, 2010) que indica la organización y planificación de las Unidades. En ellas debe estar presente una fase de inicio, otra de desarrollo y una tercera de término o cierre. Del mismo modo, cada una de las clases o sesiones debiera continuar esta estructura. A continuación pasaremos a revisar los hallazgos relacionados con las secuencias identificadas en las Unidades y sesiones. En relación a esto, los Mapas de ATAs permitieron obtener una visión panorámica de las distintas unidades y sesiones y de cómo se fue estructurando el acontecer del aula.

##### ***5.5.4.2.1- Fase de Inicio***

Para el caso de la fase de inicio, debemos diferenciar entre el inicio a la Unidad y el inicio de cada clase o sesión.

##### **a.- Fase Inicio Unidad**

En primer lugar y respecto al inicio de las Unidades, lamentablemente la falta de información de las primeras sesiones en las Unidades “los textos narrativos” y “Poéticamente hablando” no permiten precisar este dato. Sin embargo, podríamos inferir en el caso de la Unidad “Poéticamente hablando” la existencia de una ATA de conocimientos previos al inicio de la Unidad que marcó el comienzo de ésta, ello debido que al analizar el mapa de ATAs se identificó que todas las sesiones comenzaban con una Actividad típica de estas características. Por tanto, si bien no es posible precisar el inicio de la unidad, si se puede establecer que esta fase se encontraba presente al inicio de todas las sesiones.



Para el caso de la Unidad “Los textos narrativos”, no se evidenció en ninguna de las sesiones actividades típicas referidas a esta fase, ni a ninguna otra. Ello no implicaría su inexistencia, más bien revelaría que en este nivel de análisis para esta Unidad no es factible comprobar la presencia de esta fase.

Finalmente, en la Unidad “La comunicación construye historia” se detectaron dos ATAS de Conocimientos previos al inicio de cada sesión. Al analizar la primera de ella fue posible identificar el inicio de la Unidad tal y como lo demuestra el siguiente extracto de la ATA.

**PROFE:** Libros y cuadernos todo sobre la mesa y vamos a comenzar una mini unidad que se llama: La comunicación construye Historia. Bien, ustedes saben que no siempre, por ejemplo en el caso de lo escrito, es cierto, hace muchos años atrás los textos que ustedes por ejemplo tienen u otro tipo de libro no existía ¡ya!...pero llegó un tiempo donde un señor, se le iluminó digamos como la ampolletita e ideó un aparatito una máquina que lo utilizó y se llamó la imprenta.

Al observar este monólogo de la profesora, detectamos que ella explicita el comienzo a la Unidad al mencionar *Vamos a comenzar una mini unidad que se llama: La comunicación construye Historia*. Acto seguido continúa con la explicación inicial de la temática a tratar durante la Unidad. El desarrollo de la ATA continuaba con diversos ciclos comunicativos destinados a indagar los conocimientos previos que poseían las alumnas sobre la imprenta. Por tanto, en esta Unidad en particular, el análisis permitió establecer que se cumplen ciertos criterios definidos por el Ministerio de Educación y analizados en el apartado teórico correspondiente al sistema educativo chileno.

**b- Fase Inicio Sesiones**

La tabla 24 provee un resumen del análisis efectuado para este apartado, apreciándose en ella la existencia de los criterios delimitados para la fase de inicio.

**Tabla 24 Resumen de los tipos de ATAs de conocimientos previos en cada una de las sesiones analizadas**

Unidades	Los textos narrativos		La comunicación construye historia		Poéticamente Hablando				
	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>Identificación objetivo</b>	NO	NO	NO	NO	SI	SI	SI	NO	SI
<b>Preguntas iniciales</b>	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI



En primer lugar y recordando que en la Unidad “los textos narrativos” no se identificaron tipos de ATAs de conocimientos previos, pero si se desplegó un episodio de conocimientos previos al inicio de la segunda sesión orientado a recordar las ideas elaboradas en la sesión anterior, siendo en este donde se detectó el criterio de preguntas iniciales, no obstante, el resto de los criterios no fueron identificados en ninguna de las fases de inicio de las dos sesiones analizadas. Veamos el siguiente extracto del episodio de Conocimientos previos de la segunda sesión de esta Unidad.

Profesora: sí. Ya Josefa, ya lo vamos a leer, siéntate no más, ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento?  
 Alumnos: el gato con botas  
 Profesora: ¿ya?, entonces, ¿qué le dice el gato al niño?, que se metiera al río y se fuera a bañar y que el gato iba a ser lo demás, cuando iba el rey y la princesa iban paseando, ¿qué pasó?  
 Alumno: que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa  
 Profesora: y que unos ladrones le habían robado la ropa  
 Alumno: y que unos ladrones le habían robado la ropa  
 Profesora: ya, y ahí solucionó el problema de la ropa  
 Alumno: sí y después el rey le dijo al..al  
 Profesora: los criados, el sirviente  
 Alumno: al sirviente que le entregará ropa bonita al joven  
 Profesora: ya,

Como se observa en él, la profesora comenzó el episodio elaborando una pregunta dirigida a evocar el nombre del cuento que trabajaron en la sesión anterior *¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento?*. Una vez explicitado el nombre del cuento, el episodio continuó desarrollándose mediante indagaciones formuladas por la profesora y orientadas a recordar información del cuento.

En segundo lugar, la Unidad “La comunicación construye historia” contaba con dos ATAs de Conocimientos previos ubicadas al inicio de las sesiones. En ambas sesiones los datos permitieron distinguir la presencia de preguntas iniciales formuladas por la profesora, estableciéndose que en la primera de ellas estas preguntas se dirigían a indagar el conocimiento que las alumnas manejaban respecto al nuevo contenido a abordar durante la sesión, en cambio en la segunda sesión estas preguntas se orientaron a recordar sólo determinados aspectos revisados en la sesión anterior. El siguiente cuadro muestra un extracto de cada una de estas ATAs

<i>ATA conocimientos previos primera sesión</i>	<i>ATA conocimientos previos segunda sesión</i>
Profesora: ¿Alguien sabe quién fue el creador de ese invento? Alumna: Noooooo Profesora: ¡Nadie! ¿Nadie? Ya, A ver... este fue un señor que se llamaba o se llamó Johann Gutembert, (escribiéndolo en la pizarra) ya el en compañía de otros señores, ya, que le aportaron un poco en el dinero ¿verdad? para que pudiera el crear esta maquinita y ¿con qué fin creen ustedes que el sintió esta necesidad de crear esta	Profesora: a ver, vamos a empezar la clase. Empecemos a recordar un poquito lo de la clase anterior. Ayer, ¿Qué estuvimos viendo? Alumnas: lo de la imprenta Profesora: levantando la manito, a ver Catalina Alumna: ¿qué es una imprenta? Profesora: muy bien, que es una imprenta.



## Unidades

máquina? ¿A ver a alguien se le ocurre? Levantando la manito... A ver ¿por qué creen ustedes que a este señor se le puede haber ocurrido?

Alumna: eeeeh, para...

Profesora: levantando la mano Claudia. A ver claudia por qué crees tú... A ver ¿Quién la quiere ayudar?... ¿Carmen?, ¿se te ocurre? A ver por acá, alguien (dirigiéndose a otro lugar de la sala) porque creen ustedes que al señor Johann se le ocurrió, no se, inventar esta maquinita...

Alumna: Para hacer trabajos

Profesora: Para hacer trabajos... ¿cómo que tipo? A ver... ¿Denis?

Alumna: Para trabajar en ciencia

Profesora: A ver, A ver., para trabajar en ciencia, A ver de qué tipo, A ver

Alumna: Es una máquina que sirve para escribir

Profesora: Muy bien...

En él apreciamos que en la ATA de la primera sesión, las indagaciones estaban dirigidas a evocar los conocimientos que las alumnas tenían acerca de los usos de la imprenta, que se relaciona al nuevo contenido que abordarían en la sesión. Mientras que en la segunda ATA, estas preguntas se orientaban a recordar parte del contenido trabajado en la sesión anterior que consistía en la imprenta y su definición.

Respecto a la explicitación de los objetivos, se puede indicar que en ninguna de las dos sesiones se hizo patente su formulación, si se detectó en la primera sesión la identificación de la temática de la Unidad, pero no así el objetivo o meta de la sesión.

En tercer lugar, la Unidad “Poéticamente hablando” contaba con ATAs específicas de Conocimientos previos al inicio de todas sus sesiones. En la mayoría de estas Actividades típicas se detectaron los dos criterios preestablecidos, es decir, existía una identificación de objetivos y se realizaban indagaciones entre profesora-alumnas con el objeto de activar los conocimientos previos. Respecto a la explicitación de objetivos, se puede indicar que se realizó mediante la escritura de estos en la pizarra, no evidenciándose intercambios comunicativos destinados a ejemplificar o aclarar estos objetivos. La excepción se produjo en la cuarta sesión de la Unidad, en la que no fue posible evidenciar la explicitación de objetivos para la sesión, sin embargo se debe recordar que esta sesión se vio interrumpida por un evento fortuito y ajeno al aula.

En relación a las preguntas iniciales, se evidenció que en casi todas las sesiones analizadas estas preguntas abordaban ideas o contenidos desarrollados en sesiones anteriores y sólo en algunas ocasiones se formulaban preguntas vinculadas al nuevo contenido.

En síntesis y respecto a la fase de inicio de la Unidad, los hallazgos sólo permitieron evidenciar la existencia explícita de una fase de inicio en la Unidad “la comunicación



construye historia”. En el resto de las Unidades, la falta de la primera sesión impidió efectuar el análisis, sin embargo, para el caso de la Unidad “Poéticamente hablando” podríamos establecer a partir del comportamiento de cada sesión, que si existió una ATA de inicio de la Unidad, dado que en todas ellas se identificó una ATA de conocimientos previos.

En relación a la fase de inicio de cada sesión, se logró identificar que la gran mayoría de las sesiones se iniciaba con una ATA o episodio de conocimientos previos en los que se evidenció indagaciones que buscaban principalmente revisar ideas o contenidos tratados con anterioridad. No obstante, sólo en 4 sesiones pertenecientes a la Unidad “Poéticamente hablando” fue posible detectar la explicitación de los objetivos de la sesión mediante su formalización en la pizarra.

#### 5.5.4.2.2- - Fase de desarrollo

##### a.- Unidades

En relación a esta fase, se debe recordar que cada una de las Unidades se articuló de un número de sesiones determinadas en las que fue posible detectar la presencia de ciertas actividades típicas, que se orientaban al tratamiento de los contenidos programados para cada Unidad. Sin embargo, los análisis en este nivel no permitieron evidenciar que tipo de conocimientos negociaban conjuntamente profesoras y alumnos, impidiendo describir cómo se desplegaron los nuevos contenidos.

##### b.- Sesiones

Respecto a la identificación de esta fase en cada una de las sesiones, la existencia de ciertas Actividades típicas que vertebraron gran parte del trabajo, y por ende de la tarea de cada sesión, podrían considerarse como un indicador de esta fase como se aprecia en la tabla 25.

<b>Tabla 25 Resumen de las ATA con mayor porcentaje de tiempo destinado a su realización en cada una de las sesiones analizadas</b>									
	<b>Unidades</b>								
	Los textos narrativos		La comunicación construye historia		Poéticamente Hablando				
<b>Sesiones</b>	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
<b>Atas</b>	Lectura	Lectura	Desarrollo actividades	Lectura	Desarrollo actividades	Desarrollo actividades	Revisión producción de textos	Lectura	Explicaciones Verba-les
	Lectura						Explicaciones Verba-les		
<b>Porcentaje</b>	18%	100%	67%	77%	87%	41%	40%	65%	65%



Unidades

<b>de tiempo</b>	72%						32%		
<b>Identificación episodios</b>	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI

En este sentido, los resultados revelaron que en el caso de la primera Unidad todas sus sesiones se focalizaban a desarrollar la tarea de comprensión lectora.

En el caso de la Unidad “La comunicación construye historia” se evidenció que la primera sesión se centraba en el desarrollo de actividades mientras que en la segunda sesión se trabajó en actividades de lectura conjunta.

Finalmente y como se indicó con anterioridad, en la Unidad “Poéticamente hablando”, la primera y segunda sesión focalizaron la tarea en desarrollar actividades vinculadas a la ejercitación de distintos tiempos verbales, la tercera sesión se orientó tanto a la revisión de los textos elaborados por las alumnas en los que debían focalizar la tarea a utilizar distintos tiempos verbales, como a las explicaciones verbales sobre contenidos nuevos vinculados a la Unidad. En el caso de la cuarta sesión, centró el desarrollo de esta en actividades de lectura conjunta y en última instancia, la quinta sesión concentró gran parte del tiempo de la sesión a abordar nuevos contenidos a través de las explicaciones verbales.

**5.5.4.2.3.- Fase de cierre**

**a.-Unidad**

Al igual que en el resto de las fases, los lineamientos del Ministerio de Educación plantean que debiera existir la presencia de un momento de cierre de la Unidad y segmentos destinados a la finalización o recapitulación en cada una de las sesiones.

En relación a la presencia de la fase de cierre para cada una de las Unidades, los análisis no evidenciaron ATAs específicas que se orientaran a la finalización de los contenidos revisados o conocimientos elaborados a lo largo de la Unidad.

**b.- Sesiones**

No obstante, sí se identificaron tres ATAs relacionadas con el cierre de sesión en la Unidad “Poéticamente hablando” y Unidad “La comunicación construye historia”

En el caso de la Unidad “Poéticamente hablando”, se detectó la presencia de estas ATAs ambas ATAs en la primera y segunda sesión de la Unidad. Como se indicó con



anterioridad, la meta central de estas actividades típicas consistía en entregar una síntesis de las ideas revisadas en el transcurso de la sesión, siendo efectuada esta revisión por una alumna de manera voluntaria, pero confirmada su participación por la profesora. A continuación se presenta un extracto de esta Actividad típica, situada en la segunda sesión de la Unidad “Poéticamente hablando”.

Profesora: Bien, la gran mayoría tiene la actividad hecha, bien, vamos cerrando, vamos preparando el cierre de esta clase, voluntarias, rapidito. Nos quedan algunos minutos, vamos ¿quién quiere ser? Ya Claudia, usted

Alumna: (Sale adelante) Ya compañeras, voy a hacer un resumen de la clase. Hoy día trabajamos en conjugar los verbos que sacamos del texto que hicimos la clase pasada.

Profesora: A ver Claudia, no se acostumbre jamás a hablar si su compañera está dada vuelta conversando a la mitad de su exposición, pida silencio.

Alumna: Silencio Por Favor

Alumnas: ríen

Profesora: Pero bueno, pide silencio y se pone a reír, ya tranquilas

Alumna: Aprendimos a conjugar los verbos y a apareció el verbo preguntar, preguntado, porque algunas compañeras decían que era pasado y otras que era participio que no estaba claro y otras compañeras leyeron el texto de la clase pasada.

Profesora: Bien, que más hicimos, a ver Cintía

Como observamos en el ejemplo, la profesora inició la ATA de recapitulación o cierre pidiendo a alguna de las alumnas, que participara voluntariamente en esta actividad, mediante un resumen de los principales aspectos revisados en la sesión. De esta manera, una de las alumnas se ofreció, explicando a sus compañeras cuales habían sido, desde su percepción, las ideas centrales que revisadas a lo largo de la sesión. Una vez efectuado este resumen, la profesora cedió el turno a otra alumna, para continuar con el aporte de las ideas principales a la clase.

Distinto fue el procedimiento utilizado en la ATA detectada al final de la segunda sesión de la Unidad “La comunicación construye historia”, dado que esta síntesis de las ideas centrales o contenidos elaborados fue efectuada por la profesora mediante un monólogo.

#### ***5.5.4.3- Recapitulación comparación lineamientos MINEDUC***

En síntesis y de acuerdo a los lineamientos emanados desde el MINEDUC para estructurar, organizar y planificar las Unidades didácticas, los hallazgos permitieron constatar que en cada una de las unidades analizadas, se evidenciaron ciertos rasgos o criterios de diseño que incluyen estos lineamientos.

Así, estructuralmente evidenciamos que la primera Unidad analizada “Los textos narrativos” se constituyó considerando como actividad central la lectura y que todas sus ATAs correspondieron a actividades típicas de lectura conjunta lo que implicaría que se organizó utilizando como eje central la lectura de textos literarios. Por otro lado y referente a la inclusión de las fases de enseñanza, lamentablemente la falta de información respecto a la primera sesión no permitió detectar la fase de Inicio de la

Unidades

Unidad, pero se identificó una fase de inicio en la segunda de las sesiones analizadas. En relación con la fase de desarrollo, se logró detectar la presencia de dos ATAs de lectura conjunta que vertebraron a cada una de dichas sesiones. Finalmente y respecto a la fase de cierre, no se detectaron ATAs ni episodios que abordaran la tarea de recapitular o cerrar los procesos de las sesiones o Unidades.

En el caso de la Unidad de cuarto año que debiera organizarse estructuralmente a partir de un tema, en este nivel de análisis no fue posible comprobar esta estructura, dado que si bien la temática se relacionaba con la comunicación, no se logró establecer la articulación temática entre las distintas Actividades típicas, no obstante, si fue posible detectar la presencia de dos de las actividades permanentes exigidas para este nivel, por un lado, durante la ATA de Desarrollo de actividades fue posible identificar que las estudiantes expusieron oralmente la resolución de dichas actividades, y por el otro, la presencia de una ATA de lectura conjunta que se hizo cargo de la actividad permanente de lectura.

Por otra parte y respecto a las fases de enseñanza, se incluyó una ATA de activación de conocimientos previos al inicio de la Unidad, además de otra al inicio de la segunda sesión, implicando ello la detección de esta fase o momento. En relación a la fase de desarrollo de la Unidad y sesión, se comprobó la existencia de sesiones que vertebraron a la Unidad, así como el despliegue de ATAs centrales para cada una de las sesiones. Por último, se detectó la presencia de una ATA de cierre para la segunda sesión, sin embargo, en esta no se incluyeron elementos que permitieran además concluir la Unidad.

Finalmente, la tercera unidad se articuló a partir de un número mayor de sesiones y ATAs que las dos anteriores. En ella si fue posible distinguir que existió una articulación que consideró como eje central, la temática de los tiempos verbales. En este sentido, el análisis de las sesiones y ATAs revelaron que en gran parte de las ATAs desplegadas, se revisó este contenido, siendo más patente durante las actividades típicas relacionadas con el Desarrollo de Actividades y Producción de textos escritos. Ambos casos, se detallarán en la sección correspondiente al análisis de las ATAs que articularon la fase de desarrollo (análisis de episodios).

En este mismo sentido, además de la presencia de estas ATAs directamente relacionadas con dos actividades permanentes exigidas para este nivel de enseñanza (producción de textos y expresión oral), se detectó la presencia de dos ATAs de lectura conjunta que abordaron la actividad permanente de lectura. En relación al resto de las fases, se detectó la presencia de ATAs o episodios que dieron inicio a cada una de las sesiones y que se orientaron a determinar objetivos y activar conocimientos previos. De igual modo, la articulación de la Unidad mediante distintas sesiones y ATAs centrales se vincularía con





la fase de desarrollo. Finalmente, sólo fue posible identificar dos ATAs de cierre de sesión, pero no así de Unidad.

### ***5.5.5 Comparación entre las Unidades analizadas***

Los resultados en este apartado sólo incluirán a los tipos de Actividades Típicas que mostraron coincidencias en tres o dos de las Unidades analizadas. Así tenemos que del total de 8 tipos tipificados, 5 de ellos lograron esta coincidencia y son los tipos descritos como ATA Lectura conjunta, ATA Conocimientos previos, ATA Desarrollo de actividades ATA, Revisión de Tarea y ATA de Recapitulación

El orden de presentación comenzará primero por ubicación temporal, posteriormente por el porcentaje de tiempo destinado a la realización de la Actividad típica, para finalizar con las diferencias detectadas en relación a sus frecuencias.

#### ***5.5.5.1 Ubicación temporal y frecuencia.***

En la siguiente tabla 26, se aprecia un resumen de la ubicación temporal de los tipos de ATAs y de la frecuencia obtenida en cada una las sesiones y Unidades.



**Tabla 26 Resumen de la ubicación temporal y frecuencias de las ATAs, por cada sesión y Unidad**

Unidades	Los textos narrativos						La comunicación construye historia						Poéticamente Hablando																				
	Sesión 1			Sesión 2			Sesión 1			Sesión 2			Sesión 1			Sesión 2			Sesión 3			Sesión 4			Sesión 5								
Posición	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F	I	D	F			
Lectura conjunta	■			■								■																		■			■
Conoc. Previos							■			■			■			■			■			■			■			■			■		
Desarrollo Actividades								■							■				■														
Revisión tarea									■												■												
Recapitulación												■						■						■									
Frecuencias ATAs identificadas por sesión	Textos Narrativos						Comunicación construye historia						Poéticamente hablando						TOTAL														
	Nº			Tipo			Nº			Tipo			Nº			Tipo			TOTAL														
	3			Lectura Conjunta			1			Lectura Conjunta			2			Lectura Conjunta			6														
	0			Conoc. Previos			2			Conoc. Previos			5			Conoc. Previos			7														
	0			Desarrollo Activid.			1			Desarrollo Activid.			3			Desarrollo Actividades			4														
	0			Revisión tarea			1			Revisión tarea			1			Revisión tarea			2														
	0			Recapitulación			1			Recapitulación			2			Recapitulación			3														

En ella se aprecia en primer lugar, que se contabilizaron 6 ATAs de Lectura conjunta considerando las 9 sesiones analizadas. Estas ATAs mostraron cierta similitud en su ubicación temporal, situándose en la porción media y final de cada sesión que los contenía. Las diferencias



se detectaron en las ATAs pertenecientes a la primera Unidad “Los textos narrativos”, ya que además de esta ubicación, también fueron detectadas al inicio de las sesiones. En el caso de la segunda ATA de la Unidad “poéticamente hablando”, los hallazgos determinaron que esta Actividad típica identificada en la quinta sesión se desplegó en el transcurso de la sesión.

En segundo lugar, todas las ATAs correspondientes al tipo Conocimientos previos fueron identificadas al inicio de todas las sesiones en las que se detectó su presencia.

En tercer lugar, los tipos de Actividades típicas relacionados al Desarrollo de Actividades, se situaron en la porción media y final de las sesiones que los contenían. Una pequeña variación a esta situación se reflejó en la sesión 2 de la Unidad “Poéticamente hablando, dado que en esta sesión se identificó en dos ocasiones distintas a este tipo de actividad típica el primero de ellos en una porción medio precedido por una ATA del tipo Explicación verbal, y el segundo en la porción final de la misma sesión.

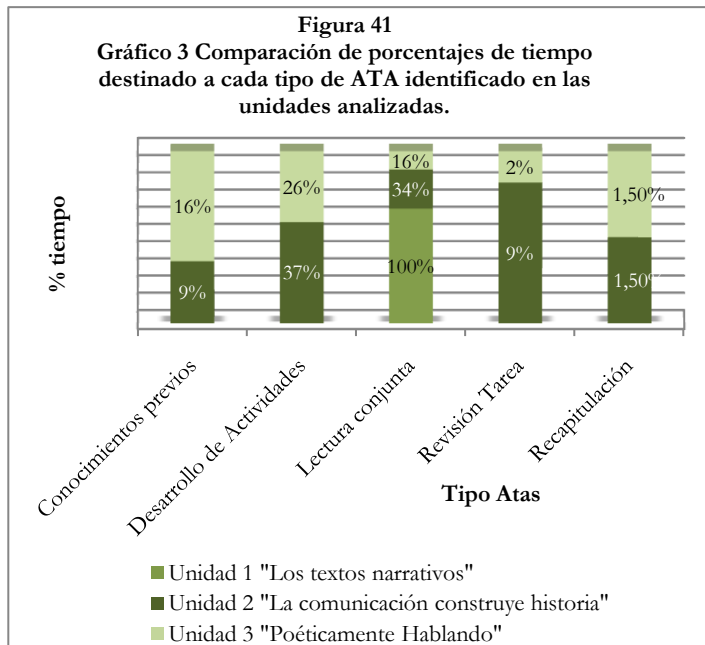
En cuarto, se encuentran las Actividades típicas denominadas revisión de tarea. Estas se desplegaron una sola vez en las Unidades “La comunicación construye historia” y en la Unidad “Poéticamente hablando”. Su ubicación temporal varió respecto una de otra, así, situamos a la ATA de la primera Unidad en una ubicación inicial, mientras que en la segunda Unidad se identificó en un segmento medio.

En quinto lugar y último lugar, las ATAs correspondiente al objetivo de recapitular lo sucedido en la sesión se detectaron en dos unidades “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando”. En ambos casos, se situaron al final de las sesiones que las contenían.

Por tanto, desde su ubicación temporal, existirían coincidencias en las ATAs de Lectura conjunta, Desarrollo de actividades, Conocimientos previos y Recapitulación, no así en la ATA caracterizada como Revisión de tarea.

#### ***5.5.5.2 Tiempo destinado a su realización***

El gráfico 3 recoge información referida a las diferencias en el porcentaje de tiempo utilizado por cada ATA en su desarrollo.



Al observarlo, el primer hallazgo detectado es que el tipo de Actividad Típica de lectura conjunta identificado en las tres Unidades, mostró una variación en el porcentaje de tiempo destinado a su desarrollo. Por una parte, en la Unidad “los textos narrativos” representó un 100% de la actividad que realizaron en conjunto profesora y alumnos. En el caso de la unidad “La comunicación construye historia” el porcentaje obtenido para esta ATA fue de 39%,

indicando que la tarea de lectura conjunta ocupó una importante porción del tiempo que dedicaron profesora y alumnas a dichas actividades en el aula, pero menor que en la Unidad mencionada anteriormente.

Finalmente, la tercera unidad “Poéticamente hablando” obtuvo el resultado menor dentro de las tres unidades con un 16 % del tiempo destinado a desarrollar la tarea de lectura conjunta.

Respecto al tipo consignado como Conocimientos previos que se identificó en las Unidades “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando”, los resultados arrojaron una diferencia entre los porcentajes de tiempo destinados a esta actividad considerando el comportamiento de la Unidad total. Esta diferencia radicaba en que en la Unidad “La comunicación construye historia” el promedio de tiempo por Unidad dedicado a activar los conocimientos previos de las alumnas fue mayor en casi el doble de tiempo (16%) que en la Unidad “Poéticamente hablando” donde el promedio obtenido por este tipo de ATA fue un 9%.

En el caso del tipo de Actividad típica señalado como Desarrollo de actividades, evidenciamos que en la primera unidad obtuvo un 26% del tiempo destinado a esta actividad, mientras que en la segunda un 34%. En este sentido, en ambas se empleó un porcentaje significativo de tiempo para el desarrollo de estas tareas en cada una de las Unidades en las que se desplegó.



El tipo de ATA definido como Revisión de la tarea identificada en las Unidades “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando”, no arrojó coincidencias en los porcentajes de tiempo destinados a su realización. Por un lado, en la Unidad “Poéticamente hablando” esta acción alcanzó un promedio de 2% del tiempo total de la Unidad, mientras que en la Unidad “La comunicación construye historia” logró un 9% del total de tiempo de la unidad.

Finalmente y respecto a la ATA de recapitulación, en las dos unidades en que se identificó compartieron los porcentajes de tiempo destinados a estas actividades, 1,50%

### ***5.5.5.3 Recapitulación comparación Unidades***

En síntesis, los datos revelaron que de los tipos de ATAs sólo uno presentó en ambas Unidades una cercanía en sus porcentajes de tiempo. Este fue el denominado Desarrollo de actividades, ya que en ambas Unidades representó un porcentaje significativo de la actividad de aula. El resto de los tipos mostraron variaciones en los porcentajes de tiempo dedicados a cada actividad.

Al establecer una relación entre cada una de estas medidas podemos apreciar desde otra perspectiva el comportamiento de cada una de las Unidades a partir de los datos entregados por los tipos de ATAs y su conformación particular.

Una de ellas se vincula a los tipos descritos como Conocimientos previos que si bien se identificaron al inicio de todas las sesiones de las Unidades “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando”, el promedio por Unidad destinado a esta actividad mostro variaciones, dedicándole un porcentaje mayor en la primera Unidad.

En el caso de los tipos de ATAs de Lectura conjunta presentes en las tres Unidades, el comportamiento de estas varió en cada una de ellas. Estas variaciones quizás obedecerían a la organización preestablecida por cada una de las Unidades, es decir, la Unidad “los textos narrativos” era esencialmente estructurada en base a la lectura de textos, mientras que las otras dos contemplaban en su estructura otro tipo de actividades permanentes. Sin embargo, resulta interesante observar que la presencia de este tipo de Actividades típicas en términos de tiempo destinado a su realización disminuye conforme avanza el nivel escolar, pasando de una representatividad del 100% en la Unidad “Los textos narrativo” (segundo básico) a una de 16% en la Unidad “Poéticamente hablando” (sexto básico).

El tercer tipo de Actividad típica que se detectó en dos Unidades fue el definido Desarrollo de actividades. De él, podemos apreciar que en ambas Unidades los porcentajes de tiempo fueron similares, pero además representaron una porción



significativa de las actividades desarrolladas por profesora y alumnos durante el transcurso de la Unidad. En el caso de Unidad “La comunicación construye historia” se situó como la segunda actividad más recurrente de la Unidad, articulando como tarea central a la primera sesión. Para el caso de la Unidad “Poéticamente hablando”, este tipo congregó un 26% de la actividad de la Unidad logrando posicionarse como la Actividad más recurrente vertebrando el trabajo central de las sesiones 1 y 2. Asimismo, al analizar la conformación de estas ATAs en las dos unidades, encontramos coincidencias en su articulación, dado que ambas presentaron una estructuración similar en la que se pudo identificar intercambios comunicativos iniciados por la profesora destinados a entregar instrucciones de la tarea a realizar; ejecución de estos deberes efectuados por las alumnas y supervisados por la profesora; y un tercer grupo de intercambios de evaluación de la tarea o actividad, en que nuevamente la acción central la ejercía la profesora.

Finalmente, en relación a las ATAs caracterizadas como del tipo Revisión de tarea los hallazgos revelaron que sólo existió coincidencia en la frecuencia lograda por ellos en las dos Unidades que los incluían. En el resto de los resultados se observó una variación tanto en lo concerniente a los porcentajes destinados para su realización, como en la forma de enfrentar la revisión y evaluación de la tarea. Por una parte, en la Unidad “La comunicación construye historia” esta actividad recibió un mayor tiempo en su tratamiento, además la forma de trabajo que se adoptó fue mediante intercambios en voz alta entre profesora y alumnas, permitiendo que todas participaran de la evaluación. En cambio, en la Unidad “Poéticamente Hablando”, ésta revisión utilizó menos porcentaje de tiempo y fue realizada por la profesora en cada puesto de trabajo, sin que existiera una interacción verbal formal entre las alumnas.

#### ***5.5.6 Análisis ATAS centrales de las sesiones (fase desarrollo)***

Tal y como se explicitó en el apartado teórico correspondiente al sistema de análisis, una vez descompuesta la sesión en las múltiples ATAs que la vertebran, el siguiente paso es descomponer estas actividades típicas, si lo amerita, en los diversos episodios que las componen, ello dependerá de la complejidad de la ATA.

En la siguiente sección expondremos los resultados de acuerdo a las ATAs susceptibles de desarticularse en episodios, salvo las correspondientes a Actividades típicas de Lectura conjunta que serán las unidades de análisis en el próximo estudio.

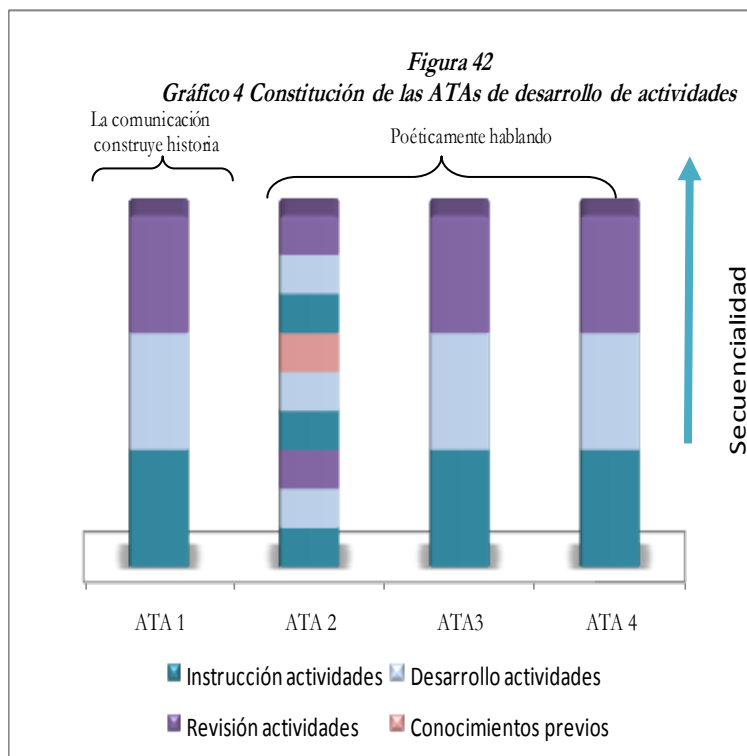
El análisis arrojó que de los 8 tipos de ATA identificados en todas las sesiones estudiadas, cuatro de ellos, contabilizando al tipo de Lectura conjunta, pudieron ser desarticulados en episodios. Estos fueron: Desarrollo de actividades, Revisión de



producción de textos escritos y Explicaciones verbales. Además y de acuerdo a los hallazgos obtenidos hasta el momento, cada uno de estos tipos de ATAs representaba la figura central que vertebraba a las sesiones que los contenían. A continuación pasaremos a revisar los hallazgos por cada uno de ellos.

### 5.5.6.1 Episodios que conforman la Actividad típica de Desarrollo de actividades

Recordemos que se identificaron este tipo de actividades típicas en la sesión 1 de la Unidad “La comunicación construye historia” y en las sesiones 1 y 2 de la Unidad “Poéticamente hablando”. En total cuatro son las ATAs contabilizadas en todas las sesiones analizadas. Para observar la constitución particular de cada una, se elaboró el gráfico 4 que muestra los resultados obtenidos tras el análisis.



En general, se observó que la constitución de la ATA se mantuvo en tres de las cuatro. La estructura se articulaba en tres episodios distintos. Un primer episodio denominado instrucción de actividades que se ubicaba temporalmente al inicio de la Actividad típica, un episodio de desarrollo de actividades situado en la porción media y finalmente, un episodio de revisión de actividades que cerraba al ATA.

La excepción ocurrió en la segunda ATA analizada en las que además de observarse en dos oportunidades la configuración mencionada, se detectó una configuración sin episodios de revisión de actividades y un episodios de conocimientos previos que antecedió a la tercera configuración

Estos resultados denotarían que aún cuando cada una de estas ATAs abordó temáticas distintas, la gran mayoría de ellas poseía una estructura similar conformada por episodios destinados a entregar instrucciones de la tarea o ejercicios, episodios en los que las

Unidades

alumnas desarrollaban el ejercicio o tarea, supervisadas por la profesora y episodios que se orientaban a la revisión.

Para ejemplificar esta situación, se analizará el siguiente trozo que corresponde a la ATA de estas características perteneciente a la Unidad “La comunicación construye historia”, en ella las alumnas debían realizar una tarea consistente en responder a una serie de preguntas extraídas de unas láminas de dibujo donde aparecían distintos grupos de personas que utilizaban objetos o materiales para comunicarse. Cada una de las láminas se situaba en algún lugar y tiempo determinando.

Iniciando la ATA, la profesora explicó la tarea utilizando como referencia la primera lámina en que pide que las alumnas le indiquen lo que están haciendo los personajes y la época en la que ocurre la escena. Posteriormente, les solicitó que conformaran grupos de trabajo para desarrollar la actividad.

Profesora: Ya y entonces ahora yo les voy a pasar primero por grupo un material, el primero consiste en una hoja con láminas en donde ustedes van a poder decir, visualizar primero que es lo que están haciendo estas personas, (mostrando la lámina) más o menos en que tiempo las van a situar.. Tenemos acá...todo lo que yo haga en la pizarra se copia en el cuaderno. ¿Qué hacen las personas? ¿Más o menos en tiempo crees tú que ocurrió? Bien ahora viendo cada lámina primero darse cuenta que están haciendo todas las personas

Luego de ello, las alumnas comenzaron a desarrollar la tarea, mientras la profesora recorría los puestos de trabajo de las alumnas, clarificando dudas.

Profesora: A ver aquí ustedes deben observar que es lo que están haciendo estas personas, que hacen ellos en común algunos de formas más manual, otras más sofisticada...todo eso deben observar, aquí está es una máquina muy, muy rústica de a poquito se le fue poniendo un poquito más de color, pero son distintas formas de poder dejar impreso cosas que pasaban en esos tiempos, por ejemplo ustedes ¿quién tiene diario de vida?

Alumna: yo, yo....

Profesora: ¿y que escriben en él?

Alumnas: lo que pasa...

Profesora: y son sus cosas verdad? Es parte de su historia, estos hombres también tenían esa necesidad de ir dejando las cosas que sucedían ya sea manuscrita o a través de la imprenta, la idea es que ustedes pongan el trabajo en común que hacen todos ellos que visualicen que no todos los hombres de acá corresponden a un mismo lugar del mundo, bien, pero terminen pronto esto porque una de cada grupo tendrá que salir a exponer lo que hicieron delante del curso.

El último episodio concluyó con la evaluación de la tarea, en la que los distintos grupos debían pasar a exponer sus respuestas.

Profesora: Bien, ahora yo quiero que me muestres la lámina y me digas que está simbolizando cada una de ellas.

Alumna: Ahí está escribiendo como con una pluma en una cosita así como un cuaderno que lo está afirmando y está escribiendo y como que esta traspasando a limpio.





Como se aprecia en el ejemplo, en cada uno de los episodios el objetivo y tarea varió, así como las actuaciones de los participantes en la interacción, sin embargo, la meta final que persiguen es la misma, la comprensión del uso de diferentes instrumentos que facilitan la comunicación

Profundizando en este análisis, advertimos que en el episodio de instrucciones, la actividad se centraba en la explicación del ejercicio o tarea en el que participaban profesora y alumnas. No obstante, es la profesora quien determinó el tipo de actividad que debían realizar las alumnas, además de regular los intercambios mediante preguntas dirigidas a dilucidar dudas. Una de las características particulares en este tipo de episodios, es que en la mayoría de ellos se resolvía parte de la tarea, esa resolución la desarrollaban conjuntamente profesora y alumnas.

En relación al episodio de desarrollo de actividades, este perseguía como meta central la ejecución de la tarea, en este sentido, las actuaciones de los participantes cambió, dado que eran las alumnas las encargadas de ejecutar dicha tarea mientras la profesora adoptaba un papel de supervisión. En algunos de estos episodios, la profesora explicitaba en voz alta alguna aclaración o elaboraba preguntas genéricas, sin embargo, la constante era supervisar directamente en los puestos de trabajo tal y como se explicita en el ejemplo. Este tipo de situación se evidenció en la mayoría de los episodios de este tipo detectados en las ATAs de ambas unidades.

Finalmente y respecto al episodio de revisión de actividades, se puede indicar que su meta central se orientaba hacia la evaluación del resultado de la actividad. Esta evaluación se realizaba en distintos formatos como el del ejemplo descrito. En este observamos que la profesora pidió a las alumnas que expusieran frente a sus compañeras, los resultados obtenidos. Otras formas que se apreciaron, además de la exposición oral, eran mediante intercambios comunicativos dirigidos en su gran mayoría a abordar la solución o manifestar las respuestas construidas.

En general, la estructura constituida por tres episodios con metas y estructuración de participación distintivas se compartió en las distintas ATAs analizadas pertenecientes a ambas Unidades. La diferencia entre ellas se detectó en la segunda ATA. Recordemos que esta Actividad típica pertenece a la Unidad “Poéticamente Hablando” y se constituyó como la actividad central de la primera sesión de la Unidad. Esta diferencia radicó en que esta ATA se estructuró de 3 configuraciones, una de ellas incompleta, además de contabilizarse un episodio de conocimientos previos. Es decir, durante la Actividad típica se logró detectar 3 tareas distintas. La primera relacionada con la identificación de verbos en un texto perteneciente al libro de textos, la segunda con la clasificación de esos verbos en infinitivo, gerundio o participio y la tercera con la creación de un texto utilizando los verbos identificados.



Respecto al episodio de Conocimientos previos detectado en esta ATA y que antecedió a una configuración inicio-desarrollo-evaluación, los resultados revelaron que este difería del resto debido a que buscaba evocar en las alumnas ciertos conocimientos que facilitarían la ejecución de la tarea planteada por la profesora. El siguiente es un extracto tomado de este episodio.

Episodio Conocimientos Previos	<p>Bien, la otra actividad era crear un texto, vamos a recordar. A ver, de que textos hablábamos la clase pasada que nos entregan</p> <p>Alumnas: Narrativos</p> <p>Profesora: De los textos narrativos y que decíamos de ellos</p> <p>Alumna: ”</p> <p>Profesora: Ya y que pasaba con ellos?</p> <p>Alumna: narra cuentos, mitos</p> <p>Profesora: Cuentos, mitos, leyendas, fábulas</p> <p>Alumnas: fábulas.</p> <p>Profesora: Claro, los cuentos tenían ciertas características, una escritura que nos permitía saber cuándo lo veíamos, ha este es un cuento, ha esta es una novela, ha esta es una fábula</p>
Episodio Instrucción actividades	<p>Profesora: Ahora les voy a pedir que escribamos un texto que lo vamos a corregir y reescribir utilizando las 10 primeras palabras o verbos que escogieron antes. Durante la creación del texto pueden utilizar sus palabras de la manera que ustedes quieran, ya.</p>

Al observar el formato del episodio de conocimientos previos, evidenciamos que la profesora señaló a las alumnas la actividad que debían realizar a continuación *la otra actividad era crear un texto, vamos a recordar.*, pero además las insta para que recuerden ciertos aspectos vinculados a los distintos tipos de textos que han estudiado *A ver, de que textos hablábamos la clase pasada.* El episodio continuo desarrollándose mediante distintos intercambios dirigidos a activar y/o evocar esos conocimientos. Al finalizar este segmento de intercambios, se observó cómo la profesora enunció en qué consistiría la tarea que debían realizar las alumnas, marcando así el inicio del episodio de Instrucciones de la actividad *Ahora les voy a pedir que escribamos un texto que lo vamos a corregir y reescribir utilizando las 10 primeras palabras o verbos que escogieron antes.* De esta manera, al analizar los formatos de interacción se aprecia que el primer conjunto de intercambios se orientó al repaso de contenidos, mientras que en el segundo, la profesora explicó la actividad.

Por tanto, en este tipo de ATAs se identificaron ciertas similitudes en su organización, a pesar de pertenecer a sesiones y Unidades distintas. Estas semejanzas se relacionaban por una parte, con la estructuración de dichas Actividades Típicas en episodios de instrucciones, episodios de desarrollo y episodio de revisión.

Por otro lado, cada uno de estos tipos de episodios compartían metas similares, así, todos los episodios de instrucciones se dirigían a entregar explicaciones respecto la tarea

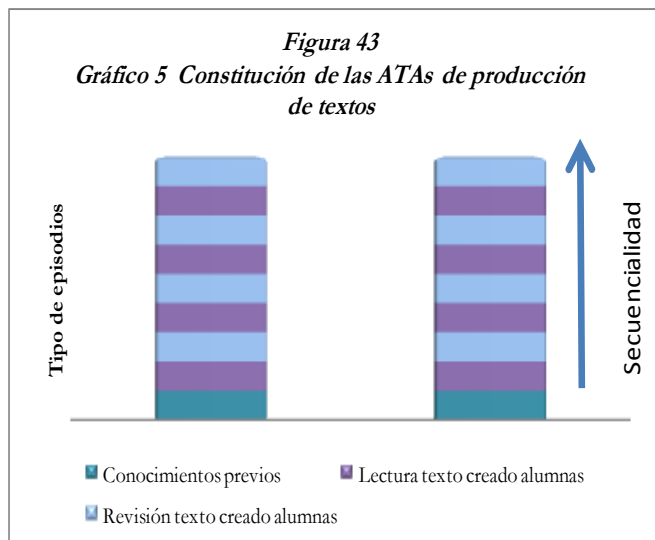


a realizar; los episodios de desarrollo se orientaban a la ejecución de la tarea; y los episodios de revisión perseguían evaluar la tarea realizada por las alumnas.

La diferencia entre ellos se marcó en la segunda ATA, en la que se detectó en tres oportunidades esta configuración, una sin episodio de revisión. Además, se incluyó un episodio de Conocimientos previos.

### 5.5.6.2 Episodios que conforman la ATA Revisión de producción de textos:

Este tipo de ATA sólo fue desplegado en la Unidad “Poéticamente hablando”. Se identificó dos veces durante la unidad y, al igual que la ATA Desarrollo de actividades, se encontraba conformado por episodios. El gráfico 5 muestra la configuración de estas Actividades Típicas.



En ellas, se distinguió tres tipos de episodios que las articulaban. Estos se denominaron, conocimientos previos, lectura del texto creado y revisión del texto creado. En el gráfico se aprecia que las dos ATAs compartían esta configuración. El primer tipo de episodio que se destacó tenía como objetivo indagar el sentido del ejercicio.

Al término de este, las alumnas comenzaban a leer en voz alta y para la clase, el texto que habían creado, dando paso al segundo tipo de episodio denominado Lectura de texto creado alumnas. En el tercer tipo de episodio identificado que precedía al anterior, se orientaba a la evaluación del texto leído, esta evaluación podía ser dirigida a aspectos relacionados con la expresión oral de las alumnas o a la idea principal de texto leído.

Además de la tipificación de estos tres tipos de episodios, los análisis establecieron una configuración conformada por los episodios destinados a leer el texto y a evaluarlos que se repetía durante toda la ATA, no así el episodio de activación de conocimientos previos, que sólo se desplegaba una vez en cada ATA ubicándose temporalmente al inicio de ella.

Desde el punto de vista de los roles y actuaciones de los participantes, se evidenció que en todos los episodios la encargada de dar inicio a cada uno de ellos era la profesora, mientras que las alumnas respondía a los requerimientos efectuados por ella. No

Unidades

obstante, la ejecución de lectura del texto era realizada por las alumnas, así como la evaluación al trabajo de sus compañeras. Sin embargo, en ambos casos, las alumnas esperaban el turno asignado por la profesora.

A continuación presentaremos un extracto de estos episodios que corresponde a la segunda ATA de esta Unidad.

La actividad típica se inició con indagaciones que buscaban evocar las acciones desarrolladas en la sesión anterior.

Profesora: Luego ustedes ¿Qué hicieron?

Alumna: Un texto

Profesora: Crearon un texto ¿a base de qué?

Alumnas: de verbos

Profesora: De verbos, que fueron identificados y luego crearon un texto. Vamos ahora a revisar rápidamente.

Al analizar este segmento de intercambios, observamos que la profesora comenzó el episodio de conocimientos previos mediante una pregunta destinada a revisar lo que se había realizado en la actividad típica anterior, *¿Qué hicieron?*. Frente a esta pregunta, las alumnas respondieron *un texto*. Acto seguido, la profesora indagó nuevamente sobre el contenido trabajado en esta creación *¿a base de qué?*, que fue respondida por las alumnas, *los verbos*. Posteriormente, la profesora recapituló las acciones que realizaron las alumnas para crear el texto, *identificaron y utilizaron verbos para la creación*. El episodio concluyó cuando la profesora designó a una alumna para leer su texto.

Finalizado este episodio, comenzó el siguiente tipo de episodio *Lectura del texto creado*.

Profesora: A ver hija

Alumna ( se para de su puesto) Había una vez

Profesora: A ver y todas en silencio. Usted pida silencio antes de iniciar la lectura

Alumna: Había una vez tres niños que se llamaban Jorge, el otro Pedro y el más pequeño Juan. Ellos un día fueron a pasear y Jorge se encontró una moneda. Fue corriendo y le dijo a la mamá ¡me encontré una moneda! La mamá que se llamaba Magdalena, lo felicitó. Y él le dijo que la tenía que guardar y ella le pregunto ¿hijo y para qué? Y él le respondió, para repartirlo con mis hermanos. La mamá estaba tan orgullosa que los invitó a un restaurant y llevó a los tres. Y ahí ya habían comido y bebido, Magdalena se dirigió a la caja para pagar la cuenta y no había nadie. Entonces llamó al mesero y a él le tuvo que pagar. Y al llegar a casa, el papá les tenía preparado un kuguen de manzana. Ellos salieron arrancado y no quisieron comer hasta el otro día porque estaban muy satisfechos. El papa quedo impactado porque a Magdalena le encantaban los kuguen de manzana

Tras la lectura del texto, comenzaron intercambios dirigidos a evaluar esta lectura, dando inicio al tercer tipo de episodio definido como Revisión texto creado alumnas. Uno de los elementos distintivos de este tipo de episodios fue su orientación, apreciándose tres



direcciones distintas, una dedicada a supervisar aspectos relacionados con la expresión oral (Postura, dicción, tono de voz);

Profesora: Alsea, qué opinión tiene usted del trabajo de su compañera

Alumna: Que no se entendían algunas palabras

Profesora: Que no se entendían algunas palabras, pero yo quiero dar una explicación, Yarisa está resfriada, bastante resfriada y eso hace que su voz sea nasal

Alumna: Manejó bien el micrófono

Profesora: Manejo bien el micrófono

Alumna: Tuvo buena dicción

Profesora: Tenía buena dicción

otra enfocada a supervisar la comprensión de las alumnas respecto al texto leído;

Profesora: El manejo del micrófono. A ver, ¿quién me podría decir en breves palabras, de qué trataba este texto?

Alumna: Que había una niña que era famosa por su fealdad, y que ella lo único que quería era jugar con los niños, y nadie la quería para jugar porque decían que era muy fea, y después llegó una niña que se llamaba María...

y una tercera destinada a evaluar la temática central de la Unidad referente a los verbos.

Profesora: Último, a ver Yarisa, Cony, Alejandra, bien, con esto terminamos este ejercicio porque era más que nada. A ver, a raíz de que ustedes crearon este texto.

Alumnas: para utilizar los verbos

Profesora: Bien, porque ustedes querían saber cómo se utilizaban los verbos, a ver niñas, cada una mire su texto y trate, a ver no, con el lápiz vayan tratando de hacer como si los verbos no existieran. A ver Alejandra, lee el primer párrafo de tu texto sin los verbos, a ver si lo entendemos

Al analizar este trozo de interacción, se evidencia que la profesora orientó las indagaciones al sentido a la tarea *A ver, a raíz de que ustedes crearon este texto*. Frente a estas, algunas alumnas respondían *para utilizar los verbos*. Estas respuestas eran conformadas por la profesora, aclarando aspectos relativos a los tipos de verbos utilizados y su función.

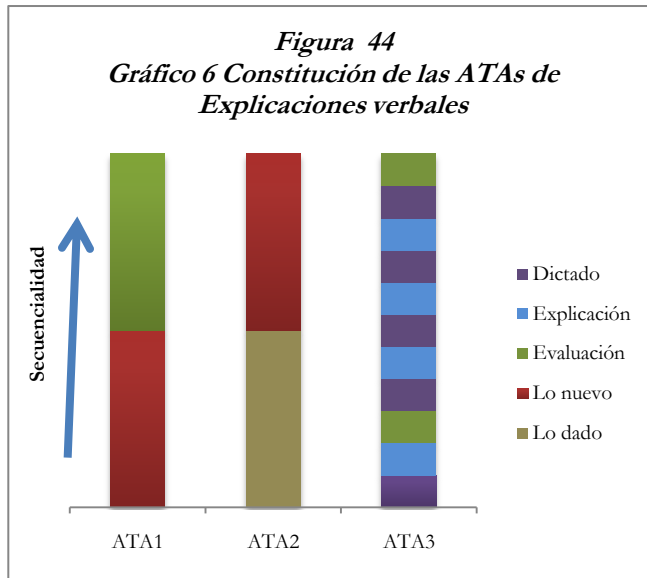
En síntesis, las dos ATAs analizadas compartieron una estructuración similar marcada por un único episodio situado al inicio de la Actividad típica, que se orientaba a explicitar los conocimientos previos relacionados con la tarea, seguido por una configuración que agrupaba episodios destinados a la lectura del texto y a la revisión de esa lectura. Esta revisión asumía tres orientaciones distintas, una vinculada a la evaluación de aspectos relacionados con la expresión oral, otra destinada a indagar la comprensión lograda por las alumnas del texto leído y una tercera dirigida a explicitar los contenidos asociados a la creación del texto.

### ***5.5.6.3 Episodios que conforman la ATA Explicaciones verbales:***

Este tipo de ATA, al igual que el anterior, se desplegó solamente en la Unidad “Poéticamente hablando”. A lo largo de esta Unidad se detectaron un total de 3 Actividades de estas características, es decir, actividades centradas en las explicaciones



verbales de un nuevo contenido. Al analizar el comportamiento de cada una de estas ATAs se identificaron variaciones en su estructuración. Estas, se debían fundamentalmente a los distintos episodios que las constituían, lográndose identificar un total de 5 tipos distintos de episodios definidos como Lo Dado, Lo nuevo, Evaluación, Dictado y Explicación. El siguiente gráfico ofrece un resumen de los tipos de episodios identificados en las tres ATAs desplegadas.



Al observarlo, se aprecia que la primera ATA se organizó en base a dos tipos de episodios, Lo nuevo y Evaluación. La segunda ATA se caracterizó por la presencia de dos tipos de episodios, denominados Lo Dado y Lo Nuevo. Finalmente. La tercera ATA se articuló en función de tres tipos de episodios: Dictado, Explicación y Evaluación, además a diferencia de las otras, estos tipos de episodios se repitieron en dos o más ocasiones en el transcurso del ATA.

Al adentrarnos en el comportamiento distintivo de cada uno de estos episodios, observamos diferencias en sus objetivos particulares y en el modo en que estos se desarrollaron.

Por una parte, el tipo de episodio caracterizado como Lo Dado se orientaba a activar aquellos conocimientos que manejaban las alumnas con anterioridad y que posibilitaban crear un contexto cognitivo que facilitara el aprendizaje de los nuevos contenidos. Esta activación se realizaba conjuntamente entre profesora y alumna, mediante una serie de intercambios iniciados en su mayoría por la profesora. A continuación analizaremos un extracto de este tipo de episodios desplegado únicamente en las segunda ATA identificada.

Profesora: y los objetivos decían que iniciamos otra temática, recordemos el nombre de la unidad es poéticamente

Alumnas: Hablando

Profesora: Hablando, poéticamente hablando, bien, a ver, todo empezó jugando, cuando alguien se quiso

Alumnas: comunicar

Profesora: comunicar con otra persona y como lo hizo?,



Alumnas: verbal y no verbal

Profesora: hablamos de comunicación verbal y no verbal, voy a utilizar solamente las iniciales (escribe en la pizarra). Esto es para que nos ayude a lo que vamos a ver hoy. Y esto, a ver que utilizamos en la comunicación

Alumnas: Palabras

Profesora: Palabras, pero que medios utilizamos

Alumnas: Orales y escritos

Profesora: Orales y cuáles son, algunos ejemplos?

El episodio comenzó con la identificación de una nueva temática asociada a la Unidad. Esta identificación es anunciada por la profesora al mencionar *y los objetivos decían que iniciamos otra temática, recordemos el nombre de la unidad es poéticamente*, pero completada por la alumnas. Posterior a eso, se iniciaron una serie de intercambios destinados a evocar contenidos públicos elaborados en la Unidad anterior. Durante el despliegue de estos, la profesora explicitó el sentido de esta Actividad *Esto es para que nos ayude a lo que vamos a ver hoy*. El resto del episodio se desarrolló del mismo modo, mediante intercambios comunicativos dirigidos a la activación y/o evocación del conocimiento que manejaban las alumnas.

Finalizado este episodio, se dio inicio al segundo tipo de episodio definido como Lo Nuevo. Este se detectó en dos ATAs distintas, variando en su ubicación temporal. En la ATA 1 iniciaba la actividad típica, mientras que en la ATA 2 la finalizaba. Sin embargo, en ambas ocasiones el sentido era similar, orientándose al tratamiento de los nuevos contenidos. En ambos casos se desarrollaba de la misma forma, a través de intercambios comunicativos conjuntos entre profesora y alumnas. La variación se reflejó en el tipo de contenido revisado, dado que mientras en uno se focalizaba a la explicación de la conjugación de los tiempos verbales, otro lo hacía centrado en las características del género lírico. Exploraremos este tipo de episodio mediante un trozo perteneciente a la segunda ATA identificada.

Profesora: Ya chicas, bien, nos vamos al género lírico, niñas que les dice a ustedes cuando les digo que estamos frente a un texto lírico, evoca los

Alumnas: Poemas

Profesora: Evoca los sentimientos, esa palabra lírico ya me está poniendo en otro contexto, en otro ambiente y decimos que nos está hablando de sentimientos

Alumna: Expresiones

Profesora: De expresiones, todo lo que está expresando. De qué manera se expresa, es lo mismo decir, hoy hemos entrado 5 para las 8 al colegio, hemos hecho una oración y hemos entrado a nuestras salas. Es lo mismo decir cuando, sentí una emoción tan grande al llegar al colegio, es como admirar el palacio del saber. Es lo mismo?

Alumnas: no

Profesora: No, es darle otro tinte, estoy entrando a otro mundo, que es el mundo de los textos poéticos, que se caracteriza como decía Alejandra por expresar sentimientos. Bien, ella hablaba, Alejandra de Poemas. ¿Qué otros textos?

Alumnas: Odas





En el fragmento se observa cómo la profesora inició el episodio identificando el nuevo contenido que trabajarán *nos vamos al género lírico, niñas que les dice a ustedes cuando les digo que estamos frente a un texto lírico*. Acto seguido, se desplegaron intercambios en los que la profesora explicaba aspectos de estos nuevos contenidos, propiciando la aportación de las alumnas. Así, por ejemplo, la profesora explicó el significado de la palabra lírico, dejando espacios para que las estudiantes fueran completando con sus conocimientos. En este sentido, las elaboraciones fueron construidas con aportes de las alumnas.

Un tercer tipo de episodio identificado en dos de las ATAs, era el descrito como Evaluación, contabilizándose en tres oportunidades. Uno en la primera ATA situado temporalmente al final de ella; y dos en la tercera, el primero de ellos desplegado durante el transcurso de la misma y el segundo ubicado al finalizar la ATA. En general, estos episodios abordaban la tarea de supervisar la comprensión lograda durante la explicación o presentación del nuevo contenido y se llevaban a cabo mediante intercambios entre profesora y alumnas, las diferencias radicaron en el tipo de contenido que se explicaba. El siguiente fragmento pertenece a la primera ATA en que se manifestó este tipo de episodio.

Profesora (escribe en la pizarra, cambia el lugar del verbo) Lo vamos a escribir aquí y vamos a ver si entendimos. Entonces aquí sería yo  
Alumnas: Tu, ello, nosotros (murmullos)  
Profesora: A ver Francisca ¿Esta correcto así escrito?  
Alumna: Si  
Profesora: Bien. El verbo en el modo indicativo podríamos decir que puede ir en tiempo ¿Cuáles serían esos? Hija  
Alumna: Murmullo  
Profesora: Fuerte, fuerte  
Alumna: Presente, pasado y futuro.  
Profesora: Cony,. Fuerte  
Alumna: Presente, pasado y futuro.

El episodio comenzó con una instrucción dada por la profesora, para elaborar un mapa conceptual con las ideas revisadas durante el episodio anterior *Lo vamos a escribir aquí*. Una vez entregada la instrucción, el episodio continuó desarrollándose a través de elaboraciones públicas del contenido. Estas elaboraciones eran el resultado de indagaciones planteadas por la profesora y orientadas a evaluar lo que las alumnas habían entendido. *El verbo en el modo indicativo podríamos decir que puede ir en tiempo ¿Cuáles serían esos? Hija*.

El cuarto tipo de episodio identificado corresponde al llamado Dictado. Este tipo era característico de la tercera ATA y se desplegó en 5 ocasiones durante el transcurso de ésta. El comportamiento en cada una de estas ocasiones fue similar, detectándose tanto las aportaciones de la profesora, mediante la explicación o dictado del contenido, como intercambios comunicativos entre profesora y alumnas, dirigidos a petitionar que se





volviera a dictar una frase o que se explicara el significado de una palabra. Veamos el siguiente extracto a modo de ejemplo

Profesora: Subtítulo actitud apostrofica, Es cuando el hablante lírico, interpela, interroga a un tú (hace gestos) Señor, tú sabes cómo, con encendido brío

Alumnas: ¿Brío?

Profesora: Brío es fuerza (escribe en la pizarra) con encendido brío, por los seres extraños mi palabra te invoca.

Muy ligado al tipo de episodio anterior, se encuentra el quinto tipo de episodio denominado Explicación que precedía generalmente al tipo Dictado. Se identificó en 4 oportunidades en el transcurso de la tercera ATA. El objetivo de este tipo consistía en esclarecer los nuevos contenidos. Para ello, la profesora explicaba el nuevo contenido y acto seguido interrogaba a las alumnas sobre él. Ahora bien, la distinción entre este tipo de episodios y los denominados Evaluación, radicaba en el sentido y carácter formal del episodio. Recordemos que la meta en los episodios de Evaluación se enfocaba a comprobar el entendimiento que lograban las alumnas del nuevo contenido, mientras que en este tipo de episodio el objetivo apuntaba a supervisar o clarificar conceptos.

Por otro lado, también se debe distinguir entre este tipo de episodios y los tipos designados como Lo Nuevo. Las diferencias entre uno y otro se relacionarían con la cantidad de contenidos abordados. En este sentido, en los tipos denominados Lo Nuevo, la cobertura era mayor, dado que se orientaban a explicar un conjunto de contenidos, frente al objetivo central del tipo caracterizado como Explicación, que consistía en aclaraciones de los conceptos dictados y por tanto, el tratamiento del contenido era acotado y vinculado directamente con lo explicitado en el Dictado. Observemos el siguiente extracto para ejemplificar esta situación.

Profesora: El hablante lírico tiene una manera de expresar sus emociones y sentimientos en el poema, a ver chiquitas, y eso se llama actitudes líricas, ¿sí?. Bien, actitudes líricas, la primera Fiorina ¿cuál era?, ¿cuál era la primera actitud?

Alumna: Enunciativa

Profesora, enunciativa, a ver chicas, porque se dice enunciativa, alguien se recuerda, porque enunciativa (una niña sale designada al pizarrón)

Alumna: Porque enuncia algo

Profesora: Porque enuncia, anuncia, cuenta, dice, narra, a ver hijas. La actitud, josy. La actitud es la manera que adopta el hablante lírico para expresar sus emociones y sentimientos y dijimos que eran tres, la primera Joselyn ¿cuál era?

Alumna: Enunciativa

En él, la profesora explicó lo enunciado durante el episodio anterior, situando de esta manera el contenido *El hablante lírico tiene una manera de expresar sus emociones y sentimientos en el poema, a ver chiquitas, y eso se llama actitudes líricas, ¿sí?*. Después de dicha explicación, interrogó a una alumna sobre el nombre de la primera actitud lírica que se ha dictado *la primera Fiorina ¿cuál era?, ¿cuál era la primera actitud?*. Acto seguido, se desplegaron distintos



intercambios comunicativos entre profesora y alumnas destinados a clarificar e indagar sobre esta actitud.

Uno de los elementos llamativos relacionado con los dos últimos tipos de episodios descritos, fue que entre ambos existía una relación temporal, dado que tras un episodio de Dictado le sucedió a inmediatamente después uno de Explicación. Esta relación se logró contabilizar en 4 ocasiones durante el transcurso de la tercera ATA analizada. Ello permitiría dilucidar que ambos constituían una configuración de episodios.

En resumen, la tres ATAs analizadas mostraron variaciones en su constitución. Estas diferencias radicaban en los tipos de episodios que articulaban a cada Actividad Típica, logrando identificarse 5 tipos de episodios denominados Lo Dado, Lo Nuevo, Evaluación, Dictado y Explicación. Cada uno de ellos perseguía objetivos distintos que definían el cómo enfrentaban la tarea y delimitaban las acciones entre profesora y alumnas. Por otro lado, los datos revelaron que ninguna de las articulaciones se reitero en las ATAs, pero si se distinguieron ciertos tipos recurrentes en dos de ellas. Estos fueron los denominados Evaluación y Lo Nuevo, que aún cuando mostraron diferencias en su ubicación temporal, se detectaron similitudes en la forma de abordar la tarea. Finalmente, los hallazgos revelaron un tipo de configuración constituida por los tipos de episodios denominados Dictado y Explicación.

#### ***5.5.6.4 Episodios que conforman la Actividad típica de Lectura Conjunta:***

De todas los tipos de Actividades típicas identificados en las tres Unidades, este fue el único que se desplegó en las tres. En total se contabilizaron 6 ATAs de estas características, cada una de ellas mostró una articulación distinta dependiendo del tipo y número de episodios que la constituía. En relación a los tipos, el análisis permitió establecer 11 de ellos denominados:

- Planificación
- Conocimientos previos lectura
- Lectura
- Revisión de léxico
- Interpretación de la lectura
- Evaluación lectura
- Análisis de experiencias
- Configuraciones de realización tarea
  - Instrucciones tareas
  - Desarrollo tareas
  - Revisión de tareas.



- Revisión de tareas análisis de experiencias

Cada uno de estos tipos delimitaba ciertas acciones y metas suscitadas durante las ATAs de lectura conjunta. Sin embargo, no todos estos tipos fueron desplegados en todas las ATAs, dado que cada una presentó características distintivas. Estas características se relacionaban con el tipo de Unidad, los contenidos a desarrollar, la organización temporal y las frecuencias en su despliegue.

#### ***5.5.6.5 Recapitulación episodios***

En síntesis, en cuatro de los 8 tipos de Actividades típicas identificados fue posible profundizar en su estructuración, dado que estos se articulaban en distintos segmentos o episodios. Estos tipos fueron los denominados Desarrollo de Actividades, Lectura Conjunta, Explicaciones verbales y Revisión de producción de textos. Recordemos que este tipo de ATAs fueron las figuras centrales que vertebraron el desarrollo de cada una de las sesiones en las que se identificaron. No obstante, en cada una de ellas fue posible apreciar diferencias en sus constituciones de acuerdo a los distintos episodios que los conformaban.

Así, en las 4 ATAs de Desarrollo de actividades analizadas, los hallazgos permitieron detectar que en todas se identificaron tres tipos de episodios, Instrucción de Actividades, Desarrollo de Actividades y Revisión de actividades. Este trío de tipos de episodios se organizaba temporalmente de la misma manera en las cuatro. Por otro lado, cada uno de estos tipos de episodios indistintamente de la ATA a la que pertenecía mostraron similitudes en la orientación de su meta. Ahora bien, respecto a las diferencias detectadas en estas ATAs, se evidenció que la segunda ATA analizada mostraba, a lo largo de ella, una reiteración de esta configuración Instrucciones-desarrollo- revisión repitiéndose en más de una oportunidad, además de incluir en ella un tipo de episodio descrito como Conocimientos previos que no se identificó en el resto.

En relación con las dos ATAs de Revisión de producción de textos, estas se caracterizaron por articularse fundamentalmente de tres tipos de episodios. El primero denominado Conocimientos previos que en ambas se desplegó al inicio de la Actividad Típica. El segundo definido como lectura de texto creado alumnas y el tercero descrito como Revisión texto creado alumnas. En ambas ATAs, estos tipos de episodios mostraron similitudes en sus comportamientos.

El tercer tipo de ATAs que fue posible descomponer en episodios era el nominado Explicaciones Verbales, logrando tipificarse un total de 5 tipos de episodios descritos como Lo Dado, Lo Nuevo, Evaluación, Dictado y Explicación. Sin embargo, los análisis



arrojaron que cada una de las tres ATAs identificadas de esta naturaleza mostraron comportamientos distintos unas de otras, evidenciándose una configuración particular en cada una. No obstante, aquellos tipos de episodios que se identificaron en dos de ellas, presentaron similitudes en sus metas y en los patrones de interacción.

Finalmente, en el tipo de Actividad Típica de Lectura conjunta se lograron tipificar un total de 11 tipos de episodios. Cada uno de estos tipos se agrupaba de manera distinta para articular a cada una de las 6 ATAs desplegadas en las tres Unidades analizadas. Ello implicó que cada ATA variaba en función de la otra en relación al tipo y número de episodios que las constituían. De estos tipos, dos han sido recogidos en este estudio, los caracterizados como Conocimientos previos y Recapitulación. El primero de ellos se detectó al inicio de las Tres ATAs que lo contenían, mientras que en la cuarta se situó con posterioridad a un tipo denominado planificación. El segundo de ellos sólo se desplegó en una de las ATAs analizadas.

En consecuencia, todas las Actividades típicas mencionadas que vertebraron a cada una de las sesiones, estaban constituidas de distintos segmentos o episodios que las articulaban. Es decir, estas Actividades típicas eran más complejas que el resto, dado que requerían de variaciones en su estructura para lograr el objetivo perseguido.

Otro de los elementos que emergió tras el análisis, fue que la gran mayoría de estas ATAs compartieron la presencia de episodios destinados a activar los conocimientos previos relacionados con la tarea, así como a entregar instrucciones respecto a la manera de ejecutar estas tareas. También se logró identificar en todas ellas, episodios destinados a ejecutar la tarea, ya sea mediante la resolución de una guía, la producción o la lectura de un texto. Del mismo modo, en gran parte de ellas se desplegaron episodios que buscaban supervisar o evaluar el resultado de la tarea.

Estos hallazgos permitirían indicar que en cada una de estas Actividades típicas, se repetiría la secuencia establecida para cada Unidad y sesión, dado que cada uno de los segmentos o episodios se vincularía con una etapa de inicio, desarrollo y cierre de la actividad.

No obstante, faltaría profundizar en el análisis de cada uno de estos episodios y ATAs para lograr identificar de qué manera profesoras y alumnos emprenden la tarea conjuntamente, cuales son los contenidos que se elaboran públicamente durante esta interacción y quién es el responsable final en esta elaboración.



### 5.5.7 Libro de textos

Respecto a la utilización del recurso libro de texto durante el desarrollo de cada una de las ATAs, el análisis permitió observar que cada unidad y sesión utilizó el libro de textos de manera distinta. La siguiente tabla resume los hallazgos encontrados.

**Tabla 27 Resumen de la utilización del recurso libro de texto por unidad, sesión y Actividad típica**

Unidad “Los Textos Narrativos”				Unidad “La comunicación construye historia”				Unidad “Poéticamente hablando”															
Sesión 1		Sesión 2		Sesión 1		Sesión 2		Sesión 1		Sesión 2		Sesión 3		Sesión 4		Sesión 5							
N° AT A	Utilización texto			N° AT A	Utilización texto			N° AT A	Utilización texto			N° AT A	Utilización texto			N° AT A	Utilización texto			N° AT A	Utilización texto		
	N	R	R		N	R	R		N	R	R		N	R	R		N	R	R		N	R	R
1	x			1	x			1	x			1	x			1	x			1	x		
2	x							2	x			2			x	2	x			2		x	
								3	x			3	x			3	x					3	x
												4	x			4	x						
												5	x										
												6	x										

Al observar la tabla, evidenciamos diferencias en cada una de las Unidades y sesiones. En el caso de la primera unidad analizada “los textos narrativos” no se identificó la figura del libro de textos como recurso, dado que la temática central de esta fue abordada mediante la lectura conjunta de distintos tipos de textos narrativos que no se desprendieron del libro de los alumnos. Dentro de ellos se encuentran la fábula “Su majestad, el León” y el cuento “El gato con botas”

Por otro lado, la Unidad “La comunicación construye historia” utilizó el libro de textos como recurso principal en la ATA de lectura conjunta identificada en la segunda sesión. En esta actividad típica se detectó que además de extraer la lectura “Mercurios, el de los pies alados”, con la cual se trabajó durante la ATA, se extrajo la guía de trabajo con la que se desarrollan las tareas y actividades de esta ATA.

Nomenclatura cuadro

RP Recurso principal

RS Recurso secundario



Finalmente, en el caso de la unidad “Poéticamente hablando” se detectó que el libro de textos fue empleado tanto como recurso principal y secundario. En relación a su utilización como recurso principal, los datos revelaron que logró esta posición en las dos ATAs desplegadas de Lectura Conjunta, que además de extraer la lectura “Viaje a Concepción” del libro de textos, también trabajaron con la guía relacionada con esa lectura y contemplada en el libro. Mientras que en la segunda ATA de la primera sesión (Desarrollo de actividades) este recurso fue empleado de manera secundaria como una herramienta para la realización de otro actividad.

### ***5.5.8 Contrastación entre Unidades Chilenas y Españolas***

Como se planteó al inicio del estudio empírico, uno de los propósitos de esta investigación consiste en establecer ciertas diferencias entre muestras curricularmente distintas. De esta manera y considerando los resultados planteados hasta ahora, tres serían los elementos posibles de comparar. El primero centrado en el papel que juegan los lineamientos metodológicos en el diseño y planificación de la enseñanza. El segundo, orientado a discernir el modo en que se estructura en la acción las distintas actividades y tareas que desarrollan profesores y alumnos durante las unidades didácticas. El tercero en dilucidar si existirían diferencias en el rol que cumplen los libros de textos, en la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.

#### ***5.5.8.1 Lineamientos metodológicos en la estructuración de las Unidades***

Respecto a los lineamientos metodológicos, ambos corpus de datos presentan variaciones. En primer lugar, un elemento que caracterizó estas variaciones fue el contenido trabajado en las Unidades. En el caso de la muestra objeto de investigación actual, se basa en clases pertenecientes al subsector de lenguaje y comunicación, siendo la mayoría de los textos trabajados en ellas, consignados como “Narrativos”. En el caso de las investigaciones desarrolladas por el equipo de la Universidad de Salamanca, las muestran proceden de clases relacionadas con la comprensión del medio natural y social.

En este mismo sentido y en segundo lugar, en el caso de la Unidades Chilenas, el tipo de contenido o sector curricular al que pertenece la muestra contempla una serie de requisitos delineados por los programas de estudios elaborados desde el Ministerio de Educación Chileno. Estos requisitos plantean la necesidad por un lado, de organizar las Unidades en función de distintos criterios. Así, las Unidades deben configurarse en los primeros años a partir de textos, temas o proyectos, mientras que en los niveles superiores (sexto básico) deben integrar los distintos ejes propuestos para el sector curricular. Además, en algunos de estos casos deben incluirse actividades de carácter



permanente como son la lectura, la producción de textos o escritura y la comunicación oral.

Por el otro, señalan la necesidad de articular la enseñanza en función de distintos momentos que debieran guiar el desarrollo de las Unidades y sesiones y que son las fases de inicio, desarrollo y cierre.

Ambos criterios regularían parte de la acción conjunta debido a que debieran operacionarizarse en el diseño y planificación de la enseñanza, así como en la práctica final de esta en las aulas.

En el caso de las muestras españolas, el tipo de Unidades dependerían de las regulaciones establecidas en las distintas instituciones o centro educacionales (Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio Ministerio de Educación y Ciencia), lo que conferiría una mayor autonomía en la planificación de la enseñanza y su operacionalización final.

Por ende, una parte de las diferencias identificadas entre ambas muestras dependerían de este hecho concreto, es decir, de los lineamientos nacionales o locales sobre la enseñanza.

#### ***5.5.8.2 Organización y planificación de la enseñanza***

Antes de contrastar ambos tipos de unidades, recordemos que Sánchez et al. (2009) propusieron tras el análisis de un corpus de 8 unidades didácticas (detallado en el capítulo 4 del sistema de análisis) que existirían diversas maneras de organizar las unidades didácticas, mediante las distintas actividades y tareas que van desarrollando conjuntamente profesores y estudiantes. De esta manera, la organización de las ATAs que configurarían las Unidades se caracterizarían por una articulación entre sus ATAs “proyectos de investigación”, o por ATAs distintas que abordarían diversos temas “desarrollo de temas” o entrelazando ATAs de “explicación-trabajo de laboratorio-explicación”.

Al respecto, podemos señalar que se apreciaría una similitud entre las Unidades delineadas por el Ministerio de Educación y las analizadas por Sánchez y colaboradores, dado que en ambas caracterizaciones existirían unidades estructuradas en base a temas y por proyectos. La diferencia radicaría en que los planes y programas chilenos aluden a una unidad organizada en base a textos literarios, mientras que la otra perspectiva describe una unidad en la que se entrelazan explicaciones verbales y trabajo de laboratorio.



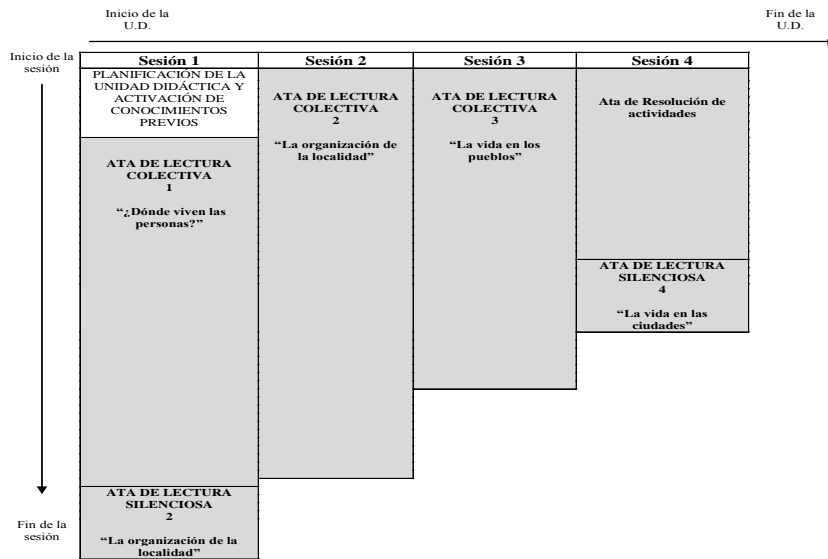
Unidades

Otro elemento diferenciador es que la mayor parte de las unidades didácticas estudiadas por Sánchez y colaboradores poseen un mayor número de sesiones que articulan cada unidad, mientras que la muestra descrita presentan unidades configuradas a partir de dos sesiones como en el caso de la Unidad “La comunicación construye historia” o tres para el caso de la unidad “Los textos Narrativos”. La unidad que presentaría más similitudes con las analizadas es la unidad denominada “poéticamente hablando”.

Además de las diferencias en la línea temporal de las unidades, también existirían disparidades en relación al número de ATAs que constituyen las sesiones y por tanto, las unidades. En el caso de las unidades estudiadas por Sánchez y colaboradores, cada una de las sesiones se articula de 2 o 3 ATAs, tal y como lo demuestra la figura 44.

**Figura 44**

**Cuadro 4.1. Mapa de ATAs según van sucediéndose en cada una de las sesiones de la UD: La localidad (Sánchez, García y Rosales, 2009; pág 54)**



En el cuadro se aprecia que la Unidad denominada “La Localidad” se constituye de 4 sesiones. De ella, dos sesiones se articulan en dos ATAs, mientras que las otras dos en una sola Actividad Típica. Al establecer el paralelo con las unidades de la muestra analizada, “Los textos narrativos” y “La comunicación construye historia” observamos que presentan un porcentaje de ATAs por sesión similar al observado en los análisis establecidos por Sánchez y colaboradores. Sin embargo, esta apreciación cambia al observar la Unidad “poéticamente hablando”. Si bien esta unidad presenta un número de sesiones similares a las analizadas por este grupo de investigadores, difiere en el número





de ATAs que articuló cada una de ellas, que en promedio alcanzan 5 por sesión, mostrando la variabilidad en el tipo de actividades que se suceden a lo largo de la sesión

En este mismo sentido, también existen diferencias y similitudes en el tipo de ATAs que se despliegan en esta unidad. Respecto a la similitudes, podemos señalar que la gran mayoría de ATAs identificadas en la muestra son coincidentes, en este primer nivel de análisis, con las estudiadas por Sánchez y colaboradores. Así, por ejemplo, en ambos casos se identifican ATAs de explicaciones verbales, de resolución de actividades, de revisión de tarea y de lectura conjunta. Existe un ATA descrita en el cuadro 4.1 la ATA de lectura silenciosa, que aún cuando no es identificada en la muestra actual, si forma parte del repertorio de actividades delineadas por el Ministerio de Educación. La divergencia se encuentra en las actividades típicas denominadas revisión de producción de textos y recapitulación que sólo se observan en la Unidad “Poéticamente hablando” pertenecientes a la muestra chilena.

#### ***5.5.8.3 Papel del libro de textos***

Finalmente, un tercer punto de encuentro y comparación entre ambas muestras estaría dado por la utilización de libro de textos. Desde la propuesta planteada por Sánchez et al., se describen tres posibilidades de utilización de este recurso, en la primera, el texto podría vertebrar el trabajo de la Unidad, en el segundo este recurso sería empleado secundariamente prevaleciendo las explicaciones de los profesores como eje central del proceso y finalmente una tercera posición intermedia.

Al respecto podemos señalar que en el caso de las Unidades analizadas, la posición intermedia sería representativa en dos de ellas, nos referimos a las Unidades de “La comunicación construye historia” y “Poéticamente hablando, dado que en ambas se utilizó el libro de textos como eje central de las actividades de lectura conjunta, no así para el resto de las actividades típicas identificadas. Así, en la Unidad “La comunicación construye historia” sólo fue utilizado este recurso en una de las ATAS, en tanto que en la Unidad “Poéticamente hablando” se detectó el uso del libro de textos como un recurso secundario en otras actividades típicas.

Un caso particular es el de la Unidad “Los textos narrativos, ya que debido a su estructuración curricular (centrada en textos literarios) el texto adoptó un eje central en todas sus ATAs, no obstante, los textos utilizados no se encontraban incluidos dentro del libro de textos de los estudiantes.

#### ***5.5.8.4 Recapitulación***



En consecuencia, se ha podido identificar tres puntos de encuentro que permiten contrastar el modo en que se organizan unidades didácticas pertenecientes a dos muestras curricularmente distintas. El primer punto se vinculaba a los lineamientos metodológicos propuestos desde los currículos formales. Estos lineamientos delimitarían en parte, el diseño y planificación de la enseñanza, siendo mucho más regulados en el caso de la muestra chilena dado que existirían definiciones formales y explícitas sobre el cómo debieran estructurarse las Unidades para el sector curricular de lenguaje y comunicación, no así en la muestra española que dependería de las decisiones tomadas por cada uno de los centros.

El segundo referido a la estructuración y organización final que adoptan las acciones construidas durante la interacción, en este sentido, evidenciamos que existirían ciertas similitudes en algunas Unidades relacionadas al número de sesiones y de ATAs que articulan a cada sesión, así como al tipo de ATAs. Respecto a este último punto, cabe destacar que en este nivel de análisis, 4 tipos de Actividades típicas presentaron una concordancia entre ambas muestras. Finalmente y respecto al papel que juega el libro de textos, podemos apreciar que existiría una similitud en el uso intermedio que se le da a este recurso didáctico en dos de las Unidades chilenas.



### ***5.6 Discusión***

Al efectuar una mirada retrospectiva de los resultados obtenidos por el estudio empírico, se hace necesario abordar esta discusión considerando tres aspectos distintos. Por una parte, la visión que nos entregan los resultados respecto al comportamiento de cada una de las Unidades analizadas en relación a los lineamientos metodológicos que debieran guiar su diseño y planificación. Por otro lado, la manera final en cómo se entreteje la acción, sobre todo en aquellas Actividades Típicas centrales en cada una de las sesiones que constituyeron a las Unidades. Finalmente, las posibilidades que entrega el sistema de análisis para establecer comparaciones entre diferentes muestras situadas en distintas realidades.



Comenzando con el comportamiento de cada una de las unidades, podemos indicar que cada una representa maneras distintas de configurar los procesos de interacción en el aula. Estas maneras dependen directamente de la disposición y organización de las distintas actividades que han sido planificadas para el logro de los aprendizajes, pero además, de la estructuración pautaada desde los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Chileno.

Respecto a esto y a partir de los hallazgos, se puede indicar que las tres Unidades coinciden con parte de las orientaciones propuestas. Así, estructuralmente se evidencia que la primera Unidad analizada “Los textos narrativos” se constituyó exclusivamente de ATAs de lectura conjunta revelando ello que el eje central que articuló a dicha Unidad fue la lectura de textos literarios.

En el caso de la Unidad de cuarto año, si bien no fue posible evidenciar una articulación temática entre las sesiones y ATAs, si se detectó la presencia de las actividades tildadas como permanentes por el MINEDUC (2005)

En último lugar, la tercera Unidad articuló sus distintas acciones vinculándolas a la temática de los tiempos verbales, además de desplegar las tres actividades consideradas permanentes para este nivel y que son: lectura, producción de textos y expresión oral.

Otro de los elementos posibles de evidenciar a partir de los hallazgos, fue la inclusión de algunos de los distintos momentos o fases de la enseñanza. En este sentido, observamos que sólo en una de las Unidades fue posible identificar el inicio de la misma, no obstante, en la gran mayoría de las sesiones se desplegaron ATAs o episodios orientado a iniciar la sesión. De estos, sólo la Unidad “Poéticamente hablando” logró cumplir con los dos criterios contemplados para esta fase y que eran la explicitación de objetivos y la activación de conocimientos previos.

Por otro lado y referente a la fase de desarrollo, se logró identificar en todas las Unidades analizadas la presencia de sesiones que constituyeron a dichas Unidades y el despliegue de ATAs que configuraron la acción central de las sesiones, indicando ello la inclusión de esta fase.

Finalmente, la fase de cierre sólo fue posible de observar en algunas de las sesiones analizadas, específicamente en la sesión dos de la Unidad “la comunicación construye historia” en la que se recapituló el proceso llevado a cabo en la sesión, y en las sesiones 1 y 2 de la Unidad “Poéticamente hablando” que al igual que la unidad anterior sólo resumieron los contenidos revisados en el transcurso de dichas sesiones.



Recogiendo estos hallazgos podríamos advertir que la manera final en cómo se estructuraron las distintas Unidades se correspondería con parte de los lineamientos metodológicos planteados por el currículo chileno. Ello nos llevaría a suponer que las tres profesoras reconocen ciertos elementos doctrinales vinculados al “Conocimiento del Currículo” (Shulman, 1986).

Por otra parte y referente a las distintas fases o secuenciación de la enseñanza en la fase interactiva, podríamos advertir la inclusión de acciones vinculadas a ciertos principios que se relacionarían con los lineamientos emanados desde el MINEDUC y vinculados a la organización de la enseñanza (2007, 2008, 2009, 2010). En este sentido, dos de las tres profesoras en este nivel del análisis (Unidad La comunicación construye historia y Poéticamente hablando) incluyeron dentro de la articulación de la actividad en el aula las tres fases, no obstante, existirían diferencias entre ellas marcadas por la calidad de estas fases, es decir, la inclusión de criterios metodológicos para ellas (explicitación de objetivos, activación de conocimientos previos, etc.), así como la continuidad en la inclusión de dichas fases, así por ejemplo, la fase de cierre sólo fue identificada en dos de las 5 sesiones de la Unidad “Poéticamente hablando”. En relación a la tercera profesora (Unidad “Los textos narrativos), el análisis en este nivel permitió identificar una única fase de inicio situada en la segunda sesión, además de las fases de desarrollo presentes en todas las Unidades estudiadas. En este sentido, la constante que se mantuvo en los tres casos fue la organización e inclusión de esta fase en el desarrollo de las Unidades y sesiones, es decir, se identificaron actividades específicas vinculadas al trabajo de los nuevos contenidos.

En cuanto a la utilización del recurso libro de textos, las unidades analizadas dan cuenta de que su uso es dispar dado que en la primera Unidad analizada no se hace uso de este, si de la lectura de textos de género narrativo. En el caso de las otras dos unidades tampoco se encuentran coincidencias, en una de ellas “La comunicación construye historia” sirve como el ejercicio de “Leer por puro gusto” en que se hace uso de la lectura y la guía de actividades desprendida de este recurso, mientras que en la Unidad “Poéticamente hablando”, el libro de textos es utilizado tanto como eje central de la actividad (ATAS lectura Conjunta), como un recurso secundario para el logro de los aprendizajes de la misma. Estos datos son coincidentes con los arrojados por el estudio elaborado por el centro Mide UC en el año 2007. Dentro de sus conclusiones plantean que el 80% de los profesores encuestados del nivel de enseñanza básica NB1 y NB2 (primer a cuarto grado) utilizan el libro de textos como un complemento de la asignatura, particularmente como insumo de guías de ejercicio. Esta visión sería coincidente con lo planteado por diversos autores (Wade y Moje, 2000; Armbruster, Anderson, Armstrong, Wise, Janisch, y Meyer, 1991; Hinchman, 1987, Smith & Feathers, 1983) quienes sostienen que los libros de textos son utilizados como recursos por los profesores para



extraer guías de trabajo, actividades u organizar clases, no así como un medio didáctico que permita a los estudiantes construir conocimiento.

En consecuencia, la organización y estructura final adoptadas por las Unidades releva ciertos lineamientos y criterios emanados tanto del conocimiento del currículo como del conocimiento didáctico general, que en este nivel de análisis correspondería a las orientaciones didácticas delineadas por el currículo Chileno para la estructuración de las Unidades; el diseño, planificación y organización de la enseñanza (fases); y la utilización de los medios didácticos.

En segundo lugar y referente a los resultados detectados tras los análisis, podemos establecer ciertas similitudes y diferencias en la articulación temporal de cada una de las sesiones y Actividades típicas.

En primer término, los resultados indicarían que al progresar el nivel de enseñanza se complejizaría las formas de organizar la actividad conjunta, así se evidencia dado el número de ATAs que constituyeron a cada una de las Unidades, tres para la Unidad de segundo año, seis para la Unidad de cuarto año y veintiuno para la de sexto año. Estos resultados vinculados a la estructuración se explicarían en parte, porque cada una de las Unidades didácticas analizadas correspondería a representaciones metodológicas distintas que se orientarían al logro de objetivos distintos, implicando ello diferencias en las distribuciones, frecuencias, porcentaje de tiempo destinado a su realización y ubicación temporal a lo largo de cada sesión y de cada Unidad.

No obstante, estas diferencias se mantuvieron en actividades típicas genéricas tales como la activación de conocimientos previos y revisión de tarea. Frente a estos hallazgos la pregunta que emerge es ¿qué hace que una profesora destine mayor o menor tiempo en estas actividades?

Comenzando con la actividad típica de activación de conocimientos previos, estas diferencias podrían explicarse en parte, por el foco de atención suscitado durante esta activación. Así, al recordar que en las ATAs pertenecientes a la Unidad “La comunicación construye historia” (promedio 9%) esta revisión se efectuó mediante preguntas iniciales dirigidas a evocar conocimientos vinculados directamente con el nuevo contenido a aprender, sin formular preguntas que permitieran a las estudiantes activar los conocimientos aprendidos en otras sesiones o unidades, en tanto que en las ATAs correspondientes a la Unidad “Poéticamente hablando” (promedio 16%) la mayoría de las preguntas abordaban las ideas o contenidos revisados en sesiones anteriores de la misma Unidad. Esto podría hacernos suponer que las estudiantes de la Unidad “La comunicación construye historia” tendrían menos elementos para participar de la



interacción verbal al indagar sobre un nuevo contenido, a diferencia de las estudiantes de la Unidad “Poéticamente hablando” que contarían con mayores nociones o recursos para participar en la interacción.

Por otro lado y respecto a la ATA de revisión de la tarea, las diferencias entre los porcentajes de tiempo destinados a su realización se corresponderían en parte, con el modo de efectuar la actividad. Considerando este punto, se podría advertir que en una de las Unidades (La comunicación construye historia) esta revisión fue efectuada conjuntamente entre profesora y estudiantes, utilizando como estrategia la lectura en voz alta de la tarea, mientras que en la segunda Unidad, la que obtuvo el menor porcentaje (Poéticamente hablando) esta revisión fue realizada por la profesora en los puestos de las estudiantes, sin que existiera una interacción verbal formal. En otras palabras, las estudiantes de la primera unidad escucharían las tareas efectuadas por sus compañeras, además de las indicaciones formuladas por la profesora, en tanto que en la segunda la revisión sería un acto individual.

La única actividad típica que logró un porcentaje igual en ambas unidades fue la ATA de recapitulación, sin embargo, en dos de las ocasiones (pertenecientes a la misma Unidad) esta acción fue realizada por las estudiantes a petición de la profesora, implicando esto que eran las propias alumnas las encargadas de resumir lo revisado en la sesión, mientras que en la tercera ATA fue la profesora la encargada de realizar esta acción.

Todos estos elementos nos llevarían a suponer que las estrategias discursivas utilizadas por las profesoras y relacionadas al conocimiento didáctico general (Shulman, 1986) difirieron en parte, por el papel adoptado por el discurso educativo como mediador de la actividad mental de los estudiantes. (Mercer y Edwards, 1988; Coll et al 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Lemke, 1997; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Cubillos et al, 2008).

En segundo término y referente al tipo de conformación de las ATAs complejas, se detectó una mayor cercanía en los modos de secuenciar y desarrollar algunas de ellas. Es el caso de la ATA de Desarrollo de Actividades que en todas las ocasiones en que se identificó, la conformación y organización de sus episodios fue similar, inclusive en aquellas ATAs pertenecientes a Unidades distintas. Algo similar ocurrió con las ATAs de producción de textos, no obstante, aquellas ATAs destinadas a explicar verbalmente el nuevo contenido variaron en los tres casos detectados, aún cuando las tres pertenecían a la misma Unidad.

Frente a esto la pregunta que emerge es ¿Porqué se presentan similitudes y variaciones?. Al respecto, una de las posibles alternativas es que la actividad típica se organizó considerando la naturaleza de los contenido a aprender (Stodolsky, 1991), es decir, en el caso de las dos ATAs en que se presentaron similitudes, el contenido se relacionaba con



aprendizajes de tipo procedimental, de esta manera la organización de sus episodios se estructuraba en: un episodio dedicado a la entrega de instrucciones, otro a la ejecución y otro a la revisión. Sin embargo, en el transcurso de estas actividades no pudimos profundizar en la calidad de los resultados; por ejemplo, si los textos producidos se ajustaban a las demandas semánticas y gramaticales para este nivel de enseñanza; tampoco se identificaron episodios dirigidos a clarificar el proceso de producción de la tarea o textos, o sea, la manera en que los estudiantes enfrentaron la tarea y las estrategias que utilizaron para ejecutarlas.

Para el caso de las ATAs de explicación verbal presente sólo en una Unidad (Poéticamente hablando), observamos que las diferencias entre la conformación y conjugación de sus episodios dependieron en parte, del tipo de acción y contenido que posibilitó el proceso. En este sentido, la ATA 1 focalizó la atención a la forma de conjugar verbos, mientras la ATA 2 exploró algunas nociones e ideas relacionadas al género lírico. Además, en ambos casos, estas ATAs se ubicaron posteriormente después de una ATA de acción, es decir, de actividades típicas que abordaban el aprendizaje procedimental (desarrollo actividades, producción de textos), situación diferente es la de la ATA 3 de explicaciones verbales, que emergió después de una ATA de lectura conjunta y además se orientó a la explicación de cada una de las características del género lírico, en este sentido, la profesora optó por dictar y posteriormente explicar lo dictado.

Estos antecedentes nos harían pensar que la profesora a cargo de esta Unidad estructuró las actividades en función del contenido, vinculándolas a los objetivos que perseguía cada una. Ello podría revelar su conocimiento del currículo explícito (MINEDUC, 2005), además de ciertos aspectos relacionados al dominio *“Preparación de la enseñanza”* del Marco para la Buena enseñanza (MINEDUC, 2003). Asimismo, desvelaría de cierto modo, la capacidad de la profesora para ir readecuando en la acción, las decisiones didácticas y metodológicas (Gine y Parcerisa, 2003; Shulman, 1986, Wells, 2001).

Por tanto, las diferencias y semejanzas arrojadas tras los análisis se cimentarían en el tipo de conocimiento objeto de aprendizaje, que delimitaría en parte la organización de la actividad conjunta. Pero además, en el conocimiento del currículo explícito, las orientaciones didácticas y metodológicas desprendidas desde él, la capacidad para preparar la enseñanza, y la toma de decisiones en la acción pedagógica en el aula.

Por último y en relación al tercer aspecto vinculado al sistema de análisis, los resultados indicarían por un lado, la viabilidad de utilizar el sistema de análisis planteado por Sánchez et al., en otra muestra distinta a la original y por otro, a la posibilidad de establecer comparaciones entre los comportamientos adoptados por cada una de las acciones, enmarcadas dentro del análisis de la práctica educativa.





Comenzado por el primer punto, podríamos advertir que se lograron los objetivos planteados, al utilizar las unidades de análisis y los procedimientos desprendidos del sistema de análisis. Al respecto, se puede señalar que el establecimiento de unidades de análisis distintivas favoreció la utilización de las mismas, permitiendo segmentar la interacción de acuerdo a los criterios pre-establecidos. En este sentido, se evidenció la existencia en ambos casos, de las cuatro unidades de análisis prefijadas, esto es, la presencia de Unidades didácticas, sesiones que configuran a tales unidades, Actividades típicas que constituyen cada sesión y episodios que conforman actividades típicas complejas.

Estos hallazgos permitirían reconocer que la definición teórica de cada una de estas unidades, en particular de las Actividades típicas y episodios, serían susceptibles de identificarse en otras muestras cultural y curricularmente distintas. En otras palabras, las distintas unidades de análisis y criterios utilizados para la segmentación y análisis de la acción y discurso, posibilitarían contar con descripciones de lo que finalmente se entretuje cuando profesores y alumnos trabajan conjuntamente.

En el caso de las comparaciones como resultado del análisis, fue posible determinar ciertas diferencias y semejanzas entre ambas muestras. Evidentemente que los lineamientos metodológicos adoptados por una u otra muestra marcó una diferencia sustancial en las maneras de estructurar las Unidades, considerando las diferencias entre las prescripciones curriculares (Foorman y Schatscheneider, 2003). No obstante, fue posible identificar la presencia de ciertas actividades típicas similares en ambas muestras, es decir, actividades que se orientaban por ciertos objetivos reconocidos por los participantes de la interacción. Del mismo modo, se detectaron similitudes en las maneras de utilizar los libros de textos como recursos metodológicos secundarios a la planificación de las Unidades.

En síntesis, se ha logrado

a.- Establecer ciertas concordancias entre las estructuras finales adoptadas en las Unidades y los lineamientos metodológicos planteados por el MINEDUC lo que supondría, por parte de las profesoras, el reconocimiento de ciertos principios doctrinales emanados desde el “conocimiento del currículo”

b.- Establecer ciertas concordancias entre las fases que debieran incluirse en el diseño y planificación de la enseñanza (MINEDUC) con los momentos efectivamente presentes en las distintas sesiones que organizaron la Unidad. De ellas la que marcó una mayor presencia fue la fase de Desarrollo seguida de la de Inicio, mientras que la fase de cierre estuvo marcada por una disparidad en cada Unidad. Estos hallazgos revelarían en parte,



el reconocimiento e inclusión de algunos aspectos vinculados a la preparación de la enseñanza y la planificación y diseño de la secuencia formativas.

c.- Establecer una caracterización del papel jugado por el libro de textos en las Unidades, cobrando un rol secundario en la mayoría de las actividades típicas analizadas y sólo adquirir una mayor relevancia como recurso didáctico en las Actividades típicas de lectura.

d.- Si bien, cada uno de los tipos de actividades típicas detectadas variarían en función de los contenidos y objetivos específicos, los resultados revelaron una disparidad en las formas que adoptó el discurso educativo y/o las estructuras de participación en ATAs genéricas como la activación de conocimientos previos, recapitulación o de revisión de tareas. Estas diferencias podrían deberse en parte, al modo en que las profesoras utilizaron ciertas estrategias discursivas como mediadoras de la acción, es decir, al papel que juega su discurso en las aulas (conocimiento didáctico general)

e.- Respecto aquellas ATAs centrales que dieron cuerpo a la fase de desarrollo de las sesiones, se pudo detectar ciertas similitudes y diferencias vinculadas a la configuración particular de sus episodios. Así, se observó que las ATAs orientadas a aprendizajes de carácter más procedimental tenían una mayor similitud en la constitución de sus ATAs (episodios), mientras que aquellas orientadas a aprendizajes de carácter más conceptual, esta conformación presentó más variaciones. Estas similitudes y diferencias podrían deberse en parte, a las características específicas del formato instruccional vinculado a las didácticas específicas de los contenidos.

f.- Establecer diferencias y semejanzas entre dos muestras de Unidades didácticas situadas en dos sistemas curriculares distintos. Esta contrastación se debió en parte, a las ventajas del sistema de análisis que describe claramente las unidades de análisis y define criterios específicos que benefician su utilización en la segmentación y análisis de la interacción profesor-alumnos.

g.- Finalmente, gran parte de las diferencias detectadas entre ambas muestras se vinculan directamente a los lineamientos formales declarados por el currículo explícito que orientaba la manera de organizar, diseñar, planificar y secuenciar el proceso.



## CAPÍTULO 6. ESTUDIO 2 ACTIVIDADES TÍPICAS DE LECTURA CONJUNTA

### *6.1 Introducción*

En el transcurso de este capítulo se abordará el estudio de las 6 Actividades típicas de lectura, identificadas a partir de los resultados del estudio 1. De este modo, el análisis se focalizará al modo de estructurar las actividades y a la caracterización discursiva de dichas ATAs.

Nuevamente, las metas de este estudio se enmarcan en indagar si esas prácticas muestran algunas coincidencias con los lineamientos metodológicos propuestos desde el Ministerio Educacional Chileno y la factibilidad de comparar distintas muestras utilizando el mismo sistema de análisis.

La organización del capítulo comenzará con la definición de los objetivos del estudio, para continuar con la descripción de la muestra. Posteriormente se abordará los procedimientos empleados segmentándolos en los pasos y las medidas creadas para el logro de los objetivos. Una vez descrito el procedimiento, se mostrarán los resultados alcanzados para finalizar el capítulo con una discusión sobre dichos resultados.

### *6.2 Objetivos*

- Contrastar la articulación de las distintas ATAs con las orientaciones didácticas propuestas por el Mineduc para las actividades de comprensión de textos.
  - Describir y analizar Actividades Típicas de Lectura Conjunta utilizando como medida esencial los episodios que componen a cada una.
  - Describir y analizar el modo en que se construye la interacción profesor-alumno-tarea de lectura, utilizando como medida esencial los ciclos que constituyen a los episodios.
- Comparar la muestra de ATAs de lectura conjunta chilenas con una muestra de ATAs de lectura conjunta españolas



### 6.3 Muestra

La muestra se constituye de las seis Actividades Típicas de Lectura Conjunta que se identificaron en las tres Unidades analizadas en el estudio 1.

Tres de estas ATAs pertenecen a la primera Unidad descrita en el primer estudio y denominada “los textos narrativos”. En la primera ATA trabajaron en la lectura de la fábula “Su majestad, el León”, mientras que las siguientes dos Actividades Típicas se desarrollaron en torno a la lectura del cuento “El gato con botas”

La cuarta ATA se situó en la segunda sesión de la Unidad “la comunicación construye historia” y en ella se trabajó en la lectura denominada “Mercurio/Hermes, el de los pies alados” contenida en el libro de textos de las alumnas.

Por último, las Actividades típicas 5 y 6 ubicadas en la Unidad “Poéticamente hablando” focalizaron el trabajo conjunto en la lectura del poema “Viaje a Concepción” extraído del libro de textos del estudiante.

Para todas las ATAs, los lineamientos metodológicos delineados por el MINEDUC (2009) y revisados en el apartado teórico correspondiente a sistema educativo chileno, proponen distintos tipos de orientaciones didácticas asociadas a los momentos de la lectura.

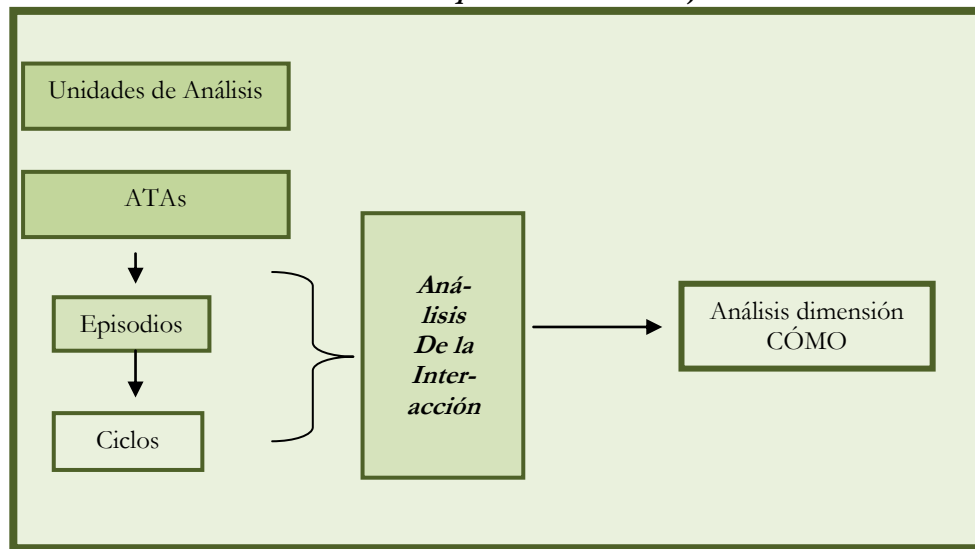
**Tabla 28. Resumen orientaciones didácticas campaña LEM del MINEDUC (UDEC, 2009)**

Momentos		
Momento Inicio	Momento Durante la lectura	Momento Después de la lectura
Metas		
<b>Determinación de objetivos de lectura</b>	Monitorear lectura (ejecución) Monitorear significado vocabulario	Profundización comprensión Desarrollo creatividad
<b>Activación previos</b>	Monitorear sentido y contenido lectura	

#### 6.4 Procedimiento de análisis de los datos

En este estudio se utilizará el siguiente procedimiento de análisis esquematizado en la siguiente figura.

*Figura 45: Diagrama del procedimiento de análisis estudio  
Actividades típicas de lectura conjunta*



##### 6.4.1 Descripción de pasos

###### Primer paso: Descomposición de las ATAs de lectura en episodios

La primera tarea consistió en descomponer cada ATA en los episodios que la organizaban. Se utilizó como criterio de división dos aspectos. El primero consistió en la identificación de la meta u objetivo específico de cada episodio y la segunda en el reparto de roles característicos en cada uno.

###### Segundo paso: Identificación de tipos de episodios, descripción y análisis

Identificados los episodios, se procedió a analizar estos en función de su estructura particular, de las metas y estructura de participación regular, identificando tipos de episodios reconocibles en cada una de las ATAs.

###### Tercer Paso: Elaboración de Mapas de Actividades típicas



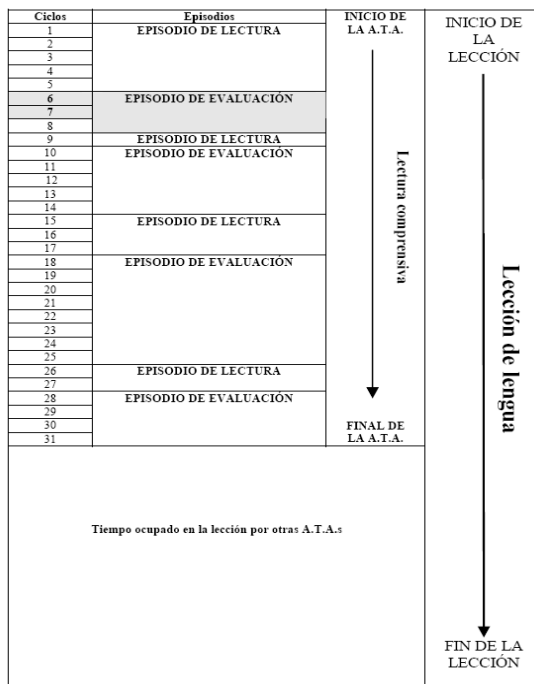
Este pasó se fundamentó en el análisis de la secuenciación de cada uno de los episodios que articularon a cada una de las Actividades típicas. De esta manera se confeccionaron los mapas de cada actividad típica que graficaron su estructuración, además de proporcionar información respecto a la frecuencia de repetición de cada uno de los episodios.

Cuarto paso: Identificación y análisis ciclos

Una vez diferenciados los distintos episodios, se procedió a identificar dentro de cada uno las distintas secuencias conversacionales. Para ello, se utilizó la caracterización explicada en el apartado del sistema de análisis. Identificados los patrones, se clasificaron de acuerdo a: IRE, IRF, Monologal y frustrado.

Operando con el procedimiento, un ejemplo de la segmentación

**Figura 46 Diagrama ATA de lectura Conjunta**



En la siguiente figura aparece representada en escala temporal, una sesión y una actividad típica de lectura conjunta. Dicha actividad se constituyó de un total de 8 episodios siendo el primero de ellos, un episodio de lectura seguido de otro de evaluación. Durante la totalidad de la ATA, esta figura de leer y después evaluar lo leído se repitió en 4 ocasiones. En la primera se leyó el texto “lobos” y se respondieron las preguntas del profesor, después fue el texto “cebras”, después otro sobre un cazador y, por último, otro sobre una vendedora de castañas. Al término de cada uno, profesor y alumnos evaluaron la lectura mediante interrogaciones

Figura 2.2. Visualizando el extracto (2.1/2.2) en el conjunto de la actividad de lectura colectiva (ATA) (Sánchez, García y Rosales, 2009; Pág. 35).

iniciadas por el profesor. Estas distintas acciones verbales están representadas en los ciclos, así en el caso del primer episodio de lectura, se conformó de 5 ciclos de carácter procedimental, se ejecutó la acción oral de leer. Distinto es el caso de los tres ciclos que



constituyeron al primer episodio de evaluación, en los que la interacción verbal se focalizó a preguntas y respuestas en torno al contenido del texto.

De este modo, se segmentó una sesión en ATAs, identificándose una Actividad típica de lectura conjunta. Esta actividad se articuló por un total de 8 episodios, 4 de lectura y 4 de evaluación de lectura. Cada uno de estos episodios se configuró a partir de un número distintos de ciclos. No obstante, cada uno de estos ciclos además de clasificarse en procedimental o conceptual, representa distintas secuencias conversacionales, la figura 47 entrega ejemplos de tres de estas secuencias extraídas de las ATAs analizadas

**Figura 47: Ejemplos de patrones de secuencias conversacionales**

Ciclo Monologal		Ciclos IRE		Ciclos IRF	
Ciclo	Transcripción	Ciclo	Transcripción	Ciclo	Transcripción
1 Planificación ATA 4	Profesora: Bien, lo que vamos a ver ahora, es que vamos a trabajar en el libro, vamos hacer una lectura, vamos a comprender esta lectura, por eso el título dice “leer por puro gusto”, Mercurio el de los pies alados.....esperen un poquito ya van a comprender por qué	11 Rev. Léxico3 ATA 2	Profesora: ¿saben qué es un asno? Alumno: un burro Profesora: (asiente)	30 Instrucción actividad ATA 5	Profesora: a ver hijitas, cual era la intención de la autora de este poema, que se sube a un caballo, a un avión, un caracol, que quiere expresar, que este viaje fue fácil? Alumnas: No Alumna: Que le costó mucho llegar a Concepción Profesora: Da la impresión que le iba a costar mucho Alumnas: Iba apurada Profesora: Iba apurada y sin querer casi ni me di cuenta cuando llegue a Concepción.

Al observar los ejemplos, se aprecia en el primero que la acción discursiva recayó únicamente en la profesora, siendo ella la responsable por explicitar los objetivos de la actividad, por tanto, correspondería a un ciclo monologal. En el segundo caso, los intercambios comunicativos son iniciados por la profesora, quien confirmó la respuesta del alumno asintiendo con la cabeza, implicando ello una confirmación evaluativa o secuencia IRE. Finalmente, el tercer ejemplo expone un diálogo compuesto de varias secuencias conversacionales, dirigidas a dilucidar uno de los aspectos relacionados al contenido del poema, en los cuales participan activamente profesora y estudiantes. En este caso en particular, la acción discursiva de la profesora juega un papel de mediación en las respuestas de las alumnas, retroalimentando contantemente a las mimas y por ende, se consideró una secuencia de tipo IRF.

Una vez ejemplificado la segmentación de la interacción, a continuación se describe y detallan las medidas utilizadas para este estudio.



### 6.4.2 Medidas

#### 6.4.2.1 Identificación Episodios

Criterios	Meta de cada episodio
	Estructura participación

#### 6.4.2.2 Dimensión estructural: Mapas de ATAs, Estrategias y contextos de trabajo

##### 6.4.2.2.1 Mapas de episodios Representación actividad conjunta

###### a.- Número de episodios por ATA

$\sum$  de episodios por Actividad Típica.

###### b.- Secuencialidad episodios

Organización temporal de cada episodio en las ATAs que los albergaban

###### c.- Frecuencia Episodios

$\% \text{ frecuencias tipos de episodios por: } \frac{\sum \text{ de episodios del mismo tipo por Actividad Típica } \times 100}{\text{Actividad típica} \quad \text{N}^\circ \text{ total de episodios por Actividad típica}}$

.Frecuencias totales tipos de episodios:  $\sum$  de episodios del mismo tipo.

##### 6.4.2.2.2. Estrategias y contextos de trabajo

a.- **Patrones de ATAs:** Formas de organización de los episodios que constituyen una actividad típica de lectura.

Tipos	Subtipos	Criterios
Simples	Lineales	Ausencia de episodio de planificación
	Intercaladas	
	Con búsqueda <i>a posteriori</i> de un orden	Ausencia de episodio de planificación + episodio de organización a posteriori





		(mapa conceptual, recapitulación)
<b>Complejas</b>	Guiadas por planes	Presencia de episodio de planificación
	Proyecto para el texto	Presencia de episodio de planificación + episodio de justificación

**b.- Estrategia:** Formas de secuenciar formalmente los episodios en relación a las metas explícitas de cada uno.

Tipo	Criterio
<b>Lineal</b>	Episodios organizados temporalmente de manera lineal (ej. episodio de lectura seguido de un episodio de interpretación-evaluación)
<b>Intercalado</b>	Episodios secuenciados de manera alternada

**c.- Pasos estratégicos:** Tipos de episodios identificados en la actividad conjunta

**d.- Tareas de interpretación del texto:** Tipo de episodios orientados al trabajo de interpretar y/o evaluar la comprensión del texto. (episodios de interpretación/evaluación, episodios de análisis de experiencias, configuraciones de realización de tareas).

#### 6.4.2.3 *Contrastación ATAs con lineamientos MINEDUC*

##### a.- Paralelo entre propósitos fases lectura (MINEDUC) y episodios

Para lograr establecer un paralelo entre las orientaciones didácticas y las unidades de análisis, se estableció como criterio en ambos casos

- Las metas particulares de las distintas fases o momentos de lectura y las metas de cada episodio
- La ubicación temporal de los episodios respecto a la acción de la lectura (ejecución)

La siguiente figura resume los puntos de encuentro entre ambas propuestas

Orientaciones didácticas MINEDUC (UDEC, 2009)		Unidad de análisis	Criterio
Momentos	Metas	Tipo Episodios	Metas
<b>Momento Inicio</b>	Determinación objetivos lectura	Planificación	Crear metas
	Activación Conocimientos previos	Conocimientos previos	Activar los conocimientos necesarios



<b>Momento Durante la lectura</b>	Monitorear lectura (ejecución)	Lectura	Supervisar
	Monitorear significado vocabulario	Revisión léxico Configuración lectura/revisión léxico	
	Monitorear sentido y contenido lectura	Configuración lectura/Interpretación/ Interpretación/evaluación	
<b>Momento Después de la lectura</b>	Profundización comprensión	Interpretación/Evaluación Configuraciones realización tareas	Evaluar
	Desarrollo creatividad	Análisis de experiencias	

**b.- Momentos de la experiencia de lectura (antes, durante, después)**

Episodios

Configuraciones de episodios: Se definen como agrupaciones de episodios que lo largo de la actividad conjunta que aparecen de forma regular y sistemática en el mismo orden que adoptan diversas formas. (Onrubia, 1993)

Criterios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ubicación temporal</li> <li>• Secuencialidad a lo largo de la ATA (aparición sistemática y regular)</li> <li>• Articulación entre los episodios (por ejemplo, lectura de un trozo del texto y revisión del significado de una palabra que forma parte del texto)</li> </ul>
-----------	--

**6.4.2.4 Dimensión comunicativa: La estructuración discursiva de las ATAS**

**a.- Identificación de tipo de ciclos de acuerdo a**

Tipo Ciclo	Mono- logal	IRE	IRF	IRF incom- pleta	Ciclo frustrado	Simétrica
<b>Criterios</b>	Solo se registra habla del profesor	No hay aproximaciones sucesivas en la respuesta  -Feedback simple (sí/no, bien/mal)	Debe darse, además, alguno de estos elementos:  Aproximaciones sucesivas	Pero no aparece ninguno de estos elementos:  Aproximaciones sucesivas Feedback complejo	El profesor hace una pregunta pero desiste sin haber obtenido una respuesta satisfactoria	<b>Debe cumplirse al menos uno de estos criterios:</b>  El alumno inicia el intercambio (se hace responsable de la I)



			Feedback complejo			El alumno evalúa la adecuación de la respuesta (se hace responsable de la E/F)
--	--	--	-------------------	--	--	--

## b.- Ciclos por Actividades típicas: Cantidad de secuencias conversacionales

### b.1.- Número de ciclos totales por Actividad típica

$N^{\circ}$  ciclos por actividad típica:  $\sum$  del total de ciclos por Actividad típica.

### b.2.- Número de ciclos por tareas

Tipo Tarea	Fórmula	
Planificación	$\frac{\sum \text{del total de ciclos del episodio de planificación por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Conocimientos previos	$\frac{\sum \text{del total de ciclos del episodio de conocimientos previos por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Lectura	$\frac{\sum \text{del total de ciclos del episodio de lectura por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Revisión de léxico	$\frac{\sum \text{del total de ciclos del episodio de revisión léxico por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Interpretación total	$\frac{\sum \text{del total de ciclos de los episodios de interpretación/evaluación y Análisis de experiencias por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100

### b.3.- Número de ciclos en las tareas de interpretación

Tipo Tarea	Fórmula	
Interpretación/evaluación	$\frac{\sum \text{total de ciclos episodio interpretación/evaluación por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Configuraciones de realización tarea	$\frac{\sum \text{total de ciclos configuraciones realización tareas por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100
Análisis de experiencias	$\frac{\sum \text{total ciclos episodios análisis experiencias por ATA.}}{\text{Número de ciclos totales por ATA}}$	X 100

## c.- La caracterización discursiva de los Episodios

### c.1.- Ciclos totales por episodios



<i>N° ciclos por episodio:</i>	<i>% N° ciclos por episodios</i>
$\Sigma$ del total de ciclos por episodios	$\frac{\Sigma \text{ del total de ciclos por episodios}}{N^\circ \text{ ciclos totales por Actividad típica}} \times 100$

**c.2.- Tipos de ciclos por episodios**

<i>Tipo de ciclos</i>	<i>N° tipos de ciclos por tipo episodio:</i>	<i>% tipos de ciclos por episodio</i>
<b><i>Ciclos IRE</i></b>	$\Sigma$ del total de ciclos IRE por episodio	$\frac{\Sigma \text{ del total de ciclos IRE por episodio.}}{N^\circ \text{ ciclos totales por episodio}} \times 100$
<b><i>Ciclos IRF</i></b>	$\Sigma$ del total de ciclos IRF por episodio.	$\frac{\Sigma \text{ del total de ciclos IRF por episodio.}}{N^\circ \text{ ciclos totales por episodio}} \times 100$
<b><i>Ciclos frustrados</i></b>	$\Sigma$ del total de ciclos frustrados por episodio.	$\frac{\Sigma \text{ del total de ciclos frustrados por episodio.}}{N^\circ \text{ ciclos totales por episodio}} \times 100$
<b><i>Ciclos monologales</i></b>	$\Sigma$ del total de ciclos monologales por episodio	$\frac{\Sigma \text{ del total de ciclos monologales por episodio.}}{100} \times 100$ N° ciclos totales por episodio

**6.4.2.5 Contrastación ATAs de distintas muestras**

**a.- Tipos de ATAS**

$$\frac{\text{Tipo de ATA (simple o compleja)}}{\Sigma \text{ de ATAs}} \times 100$$

**b.- Tipos de episodios**

$$\frac{\text{Tipo de episodio por ATA}}{\Sigma \text{ de ATAs}} \times 100$$



## **6.5 Resultados**

El primer lugar, se mostrarán los resultados referentes a la descripción de los tipos de episodios identificados para posteriormente presentar aquellos relacionados a la dimensión estructural o mapas de episodios. Una vez establecidos los contextos particulares de cada Actividad típica de lectura conjunta, se procederá a presentar los resultados de la contrastación con las fases de la lectura planteadas por el MINEDUC. Posteriormente, se presentarán los resultados relativos a la dimensión comunicativa de las ATAs, comenzando por una mirada global para finalizar con una comparación entre los ciclos constitutivos por tipos de episodios.

Descritos estos resultados, se entregarán aquellos relativos a la contrastación entre actividades típicas de lectura originadas en muestras chilenas y españolas

### **6.5.1 Descripción de tipos de episodios**

Analizadas cada una de las actividades típicas, se lograron cuantificar un total de 81 episodios, agrupados en 11 tipos distintos.

- Planificación
- Conocimientos previos lectura
- Lectura
- Revisión de vocabulario
- Interpretación de la lectura
- Evaluación lectura
- Análisis de experiencias
- Configuraciones de realización tarea
  - Instrucciones tareas
  - Desarrollo tareas
  - Revisión de tareas.
  - Revisión de tareas análisis de experiencias

A continuación se revisará el comportamiento distintivo de cada uno.

Episodio Planificación: Este tipo fue desplegado en tres ocasiones y se orientaba a entregar indicaciones acerca de la manera en que sería enfrentada la lectura del texto. En



todas las ocasiones, estas indicaciones fueron explicitadas por la profesora sin intervención formal de parte de las alumnas. El siguiente es el extracto del episodio identificado en la cuarta ATA analizada.

Profesora: Bien, lo que vamos a ver ahora, es que vamos a trabajar en el libro, vamos hacer una lectura, vamos a comprender esta lectura, por eso el título dice “leer por puro gusto”, Mercurio el de los pies alados.....esperen un poquito ya van a comprender por qué (mientras la Profesora pega un dibujo los niños observan y comentan) ya, esta medio gordito de pierna

Alumna: a ya sé lo que es

Profesora: ya, ahí tenemos un Dios, miren, observen el se llama Mercurio o también en otro nombre Aerves, la página es la 90, página 90 del texto de lenguaje. Muy bien, vamos a ver primero antes de leer, nadie todavía lee. Sofía ponga atención, siéntese derechita, a ver Sofía, la mesa como corresponde, estas cositas me las pasa, ¿no?, entonces las guarda ya a ver.

Como se observa en él, la profesora introdujo la actividad enunciando que el objetivo sería “comprender” una lectura contenida en el libro de texto. Luego señaló el título de la sección y de la lectura, indicándoles que antes de leer, deberán responder las preguntas que aparecían en el libro.

Desde esta perspectiva y en relación al formato de participación, se esperaba que los alumnos escucharan en silencio, prestando atención a las indicaciones de la profesora para lograr captar el sentido de la lectura.

Episodio Conocimientos previos: Se identificaron un total de 4 episodios. Todos ellos se orientaban a activar las ideas previas que manejaban los alumnos respecto a la lectura que debían trabajar, en este sentido, buscaban crear un punto de partida inicial que les permitiera enfrentar de mejor manera la comprensión del texto. Desde el punto de vista del formato de participación, el papel que debían cumplir los alumnos se vinculaba con activar el recuerdo de la información que manejaban respecto a las lecturas o algunos elementos de ellas.

Sin embargo, todos los episodios mostraron diferencias en el tipo de conocimiento que movilizaron. En algunas oportunidades esta activación se refería a la evocación de los conocimientos que los alumnos poseían de la lectura, mientras que en otros se focalizaba a revisar aspectos de la lectura ya trabajados en ATAs anteriores. El siguiente ejemplo grafica estas diferencias. En primer lugar, se expone un trozo de la interacción identificada en la segunda ATA de lectura analizada, mientras que el segundo corresponde al episodio desplegado en la tercera ATA.



Episodio	Profesora: shh, ya, silencio, el cuento que les voy a leer ahora, se llama: “El gato con botas”
Conocimientos previos	Alumnos: eeeeh
Segunda ATA	Profesora: ya, haber, pero me gustaría saber algo, primero, Bryan siéntate, Juan siéntate derecho, ¡así no se sienta!, si te apuras mejor. Ya, ¿quién ha escuchado o a leído o le han contado el cuento de el gato con botas?, a ver, Joaquín, ¿cómo lo sabes tú?, o , ¿quién te lo contó?
Lectura “El gato con botas”	Alumno: lo ví en una película
Segunda sesión	Profesora: ah, él lo vio en una película, Cristian Alumno: lo leí en un cuento, había un príncipe y el príncipe le regala botas
Episodio	Profesora: ... ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento?
Conocimientos previos	Alumnos: el gato con botas
Tercera ATA	Profesora: ¿ya?, entonces, ¿qué le dice el gato al niño?, que se metiera al río y se fuera a bañar y que el gato iba a ser lo demás, cuando iba el rey y la princesa iban paseando, ¿qué pasó?
Lectura “El gato con botas”	Alumno: que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa
Tercera sesión	Alumno: y que unos ladrones le habían robado la ropa Profesora: ya, y ahí solucionó el problema de la ropa.

Como se observa en el primer episodio, la profesora formuló una serie de preguntas que se enfocaron a indagar las ideas que los alumnos manejaban del cuento “El gato con botas”, evocando así las ideas previas de los alumnos respecto al cuento. En tanto, el segundo episodio orientó estas preguntas a la revisión de los conocimientos logrados en la Actividad típica anterior.

Otro de los elementos que marcó diferencias entre los tipos de episodios identificados, se relacionaba con los recursos o materiales utilizados para suscitar estos conocimientos. En términos generales, en tres de los episodios esta activación se realizó mediante indagaciones formuladas directamente por la profesora. Esta situación cambió en la cuarta ATA analizada. En ella, la profesora utilizó las preguntas del libro de textos para lograr esta activación.

Episodio de Lectura: Este tipo de episodio fue identificado en las seis ATAs analizadas y su objetivo era ejecutar la acción de leer un trozo del texto o la totalidad de él. Si bien, en todos los episodios analizados la meta era compartida, las formas de participación variaban de una a otra. Estas formas dependían del participante que ejecutaba esta acción y la manera de efectuarla. Así, en ciertas ocasiones la acción de leer era realizada por las profesoras mediante monólogos. En otras, aún cuando la acción era ejecutada por la profesora, se desplegaron intercambios comunicativos entre ella y el alumno que había escrito el texto, para clarificar la grafía de las palabras.

Episodio Revisión de vocabulario: Estos episodios fueron característicos en dos ATAs, la número 2 y la número 4. La meta central consistía en aclarar el significado de determinadas palabras contenidas en el texto. Esta aclaración se llevaba a cabo mediante



intercambios comunicativos iniciados por la profesora. El siguiente es un ejemplo tomado de la segunda ATA analizada.

Profesora: ¿Cómo es estar agitado?  
Alumnos: cansados  
Profesora: cansados

En este caso, la profesora formuló una pregunta dirigida a dilucidar el significado de la palabra agitado, esperando que los alumnos respondieran con un sinónimo de la palabra. Una vez elaborada la respuesta por parte de los alumnos, la profesora validó esta significación.

Episodio Interpretación de la lectura: Estos tipos de episodios fueron desplegados en la gran mayoría de las Actividades típicas analizadas. En general, se construían mediante sucesivos intercambios comunicativos iniciados en un gran porcentaje por las profesoras. La orientación de este tipo de episodios consistía en la interpretación de los contenidos que emergían de la lectura. El siguiente extracto perteneciente a la quinta ATA analizada, clarificará esta acción.

Profesora: Ya, esta era una historia que seguramente hizo la autora desde un pueblito hacia Concepción, pero ella durante el camino fue viendo ¿Qué cosas? Ella hablaba de un bote ¿Qué tiene que haber visto?  
Alumnas: El mar

En él se evidencia cómo la profesora formuló preguntas orientadas a indagar las ideas elaboradas por las alumnas, a partir de la lectura.

No obstante, no todos los contenidos se relacionaban con las ideas extraídas del texto, dado que algunos de estos episodios estaban dirigidos a interpretar la lectura desde la forma prototípica en que debe exclamarse un texto poético. En el siguiente fragmento se presenta un ejemplo de este caso. En él, la profesora después de la lectura en grupo, inició indagaciones orientadas a explicitar las características orales de este tipo de textos.

Profesora: Pero bueno, el otro día habíamos leído y habíamos visto que tiene particularidades al leerlo. Que al leerlo nos damos cuenta, por lo tanto al leer un texto poético ¿tenemos que leerlo cómo?  
Alumna: Con un tono especial  
Profesora: A lo mejor con un tono especial, ¿qué tenemos que cambiar entonces al leer un texto poético, como un poema?  
Alumna: La expresión

Al analizar el segmento del episodio, se aprecia cómo la profesora orientó las indagaciones hacia la interpretación de la lectura, de acuerdo con ciertos criterios vinculados con las características de la entonación de los textos poéticos “*el otro día*





*habíamos leído y habíamos visto que tiene particularidades al leerlo. Que al leerlo nos damos cuenta, por lo tanto al leer un texto poético ¿tenemos que leerlo cómo?''.*

Por tanto, la meta central de este tipo de episodios consistió en interpretar las ideas o características del texto.

Por otro lado y relativo al patrón interaccional, en general las indagaciones eran iniciadas por las profesoras, buscando que los estudiantes respondieran. Estas respuestas implicaban para los estudiantes, interpretar las ideas de los textos o explicitar las características de estos.

Episodio Evaluación: Este tipo de episodio se dirigió a evaluar la comprensión del texto leído. Se desplegó en una ocasión y precedió a una prueba formal realizada por los alumnos. Si bien, su meta poseía un carácter similar con los episodios de tipo interpretación, se debe aclarar que la diferencia radicó en el carácter formal de esta evaluación. Es decir, tanto alumnos como profesora reconocían que la meta central se relacionaba con la supervisión de ideas o conocimientos logrados a partir de la lectura. Obsérvese un fragmento de este tipo de episodio perteneciente a la segunda ATA estudiada.

Profesora: El texto leído es un ...

Alumnos: cuento

Profesora: ¿era un cuento?

Alumnos: síiiii

Profesora: Ya

Profesora: el texto leído se llama: el gato pata (revisar), el gato con patas, el gato con botas

Alumnos: el gato con botas

Profesora: Ya

Profesora: ¿el autor del cuento se llama?

Alumnos: Charles Perrault

Profesora: Charles Perrault

Como se observa, las preguntas iniciadas por la profesora se dirigían a comprobar cierta información que debían manejar los alumnos como el nombre del cuento, el tipo de texto y el autor de este.

Episodio Análisis de experiencias. Este tipo de episodio se enfocaba principalmente a interpretar los contenidos e ideas de la lectura, conectándolos con el modelo de situación particular de los alumnos, es decir, los contenidos elaborados por ellos aportaban información no expresada en la lectura. Se identificó en 2 de las ATAs analizadas. En el trozo descrito a continuación, se observan extractos de los dos episodios encontrados.

conjunta

Episodio	Profesora: ustedes, ¿han sentido el olor ajo?
Análisis de experiencias	Alumno: sí, yo lloro
Primera ATA	Profesora: ¿lloras?
Lectura	Alumno: sí, lloro cuando siento el olor a ajo
“Su majestad el león”	Alumna: sería cebolla eso
Segunda sesión	Profesora: sí, el ajo es chiquitito como esto, (muestra dibujo del ajo del cuaderno)
Episodio	Alumno: a mí me gustó cuando le mintió al rey
Análisis de experiencias	Profesora: cuando le mintió al rey, ¿por qué te gustó esa parte?
Segunda ATA	Alumno: porque le gusta decir mentiras
Lectura	Profesora: no pue, haber creen que está bien, el gato es mentiroso, ¿creen que eso está bueno?
“El gato con botas”	Alumnos: noooo
Segunda sesión	Alumno: no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá Profesora: claro, no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá, este cuento puede seguir, puede seguir y que puede pasar después cuando el Marqués de Carabás se casa con la princesa y qué pasa después, haber ¿qué creen ustedes que pasa?

En ellos, se aprecia cómo la profesora indagó acerca de elementos relacionados con la lectura, pero que no eran considerados como contenidos de la misma. En el primer segmento, la profesora indagó en los alumnos sobre su experiencia con el ajo ustedes, *¿han sentido el olor ajo?*, con el fin de suscitar en ellos el olor característico de la caverna del león. En el otro segmento, las indagaciones promovieron intercambios dirigidos a averiguar la apreciación que los alumnos tenían de la lectura.

Configuración Realización de Tareas: Este tipo de configuración agrupaba distintos tipos de episodios. Cada uno de ellos giraba en torno a la tarea de elaborar respuestas a la guía entregada por las profesoras, sin embargo, los patrones de interacción así como el blanco de las indagaciones variaba de uno a otro.

En general, estas configuraciones se constituían de tres tipos de episodios, un episodio destinado a entregar instrucciones sobre la actividad que debían realizar los alumnos y que se vinculaba con distintos contenidos asociados a la lectura; un segundo episodio que agrupaba las acciones relacionadas a la ejecución de la tareas o actividades propuestas; y un tercer episodio que se orientaban fundamentalmente a corregir las respuestas elaboradas por las alumnas a las preguntas contenidas en las actividades vinculadas directamente con los contenidos extraídos de la lectura.

Adicionalmente y en dos oportunidades, además de los tres tipos de episodios base, se agregó el episodio de revisión tarea análisis de experiencias. Este episodio compartió, al igual que el anterior, la meta de revisar las respuestas que las alumnas habían elaborado de la guía de trabajo propuesta por el libro o la profesora. Del mismo modo, el formato de participación era similar, dado que la profesora marcaba el inicio del episodio y designaba los turnos de respuesta. Sin embargo, la diferencia entre este y los tipos



caracterizados como revisión de tarea, radicaba en el tipo de preguntas que debían abordar las alumnas. Estas preguntas desprendidas de la guía de trabajo, estaban etiquetadas como reflexivas (anexo 3) y por ende, se orientaban a indagar acerca de las experiencias que suscitaba la lectura en las alumnas.

Considérese como ejemplo, los siguientes fragmentos para clarificar esta distinción.

Revisión tarea	Revisión tarea análisis experiencias
Profesora: a ver Catalina, léame su respuesta completa de la N° 1, pregunta n° 1 ¿a ver?	Profesora: ¿Por qué creen ustedes que una persona elocuente debe hablar con responsabilidad?, ¿a ver?, ¿a ver?
Alumna: durante la mañana se hizo un instrumento llamado cítara	Alumna: porque así todo el mundo le cree a él
Profesora: ¿ya?, ¿y la?, ¿a ver Carmen?, la n° 2	Profesora: ¿ya?, porque todo el mundo le cree a él y ¿qué pasa si el habla puras tonteras?, habla así no se po'
Alumna: durante la tarde se robó unas vacas que era del dios Apolo	Alumna: no pasa nada
Profesora: la n° 2 ¿Qué hizo durante la tarde?, no te escuché bien	Profesora: ¿ah?
Alumna: se comió unas vacas que eran del dios Apolo	Alumna: no pasa nada
Profesora: ¿ya?, ¡bien!, entonces ¿quedamos claras con esas dos respuestas?	Profesora: ¿cómo no va a pasar nada?, ¿a ver?, ¿qué pasa si yo vengo y les digo una mentira?, ustedes me van ...
Alumnas: ¡sí!	

En el primer fragmento, se evidencia cómo la profesora designa a una alumna para que lea la respuesta elaborada para la pregunta N°1 *a ver Catalina, léame su respuesta completa de la N° 1*. Para que la estudiante lograra elaborar dicha respuesta, requeriría identificar la información literal que buscaba la profesora. En tanto que en el otro fragmento, las indagaciones de la profesora se dirigirían a buscar respuestas construidas a partir de la experiencia de las estudiantes *¿Por qué creen ustedes que una persona elocuente debe hablar con responsabilidad?*, activando así otros procesos.

En resumen este tipo de configuraciones se articulaba de tres episodios (o 4 ocasionalmente) que compartían un mismo propósito, pero que enmarcaban la participación de profesores y alumnos de maneras distintas.

Por tanto y tras los análisis de los 81 episodios identificados en las seis Actividades típicas de Lectura conjunta se lograron tipificar 11 tipos distintos. Cada uno de estos episodios se vinculaba a una meta distinta, además de propiciar ciertos patrones de actuaciones distintivos. En algunas ocasiones estos episodios se agrupaban bajo un objetivo central, pero diferían en los patrones de actuaciones. Es el caso de las denominadas configuraciones de realización de tareas.

### 6.5.1 Dimensión estructural: Mapas de ATAs, Estrategias y contextos de trabajo



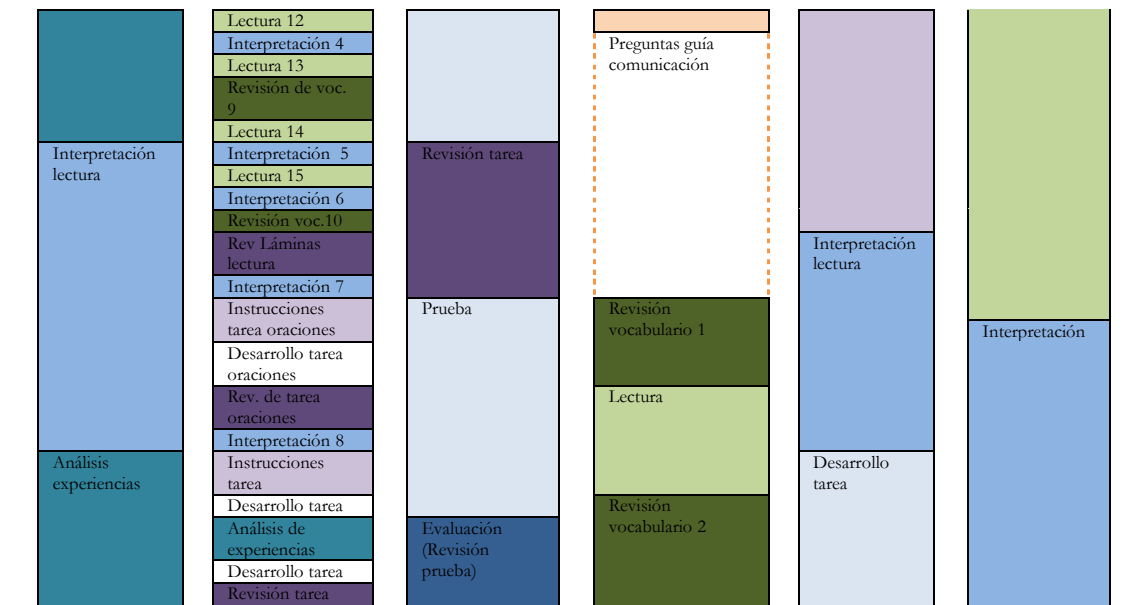
Una vez descritos los distintos tipos de episodios, la atención se focalizó a analizar la manera en que estos se organizaron para articular a cada una de las ATAs. Esta articulación, además de obedecer a la secuencia temporal y organizacional de las Actividades típicas, también aludía al tipo de estrategias activadas en el transcurso de la interacción. En este sentido, debe recordarse que el modo en que se organizan y articulan los distintos episodios, además del modo de participación característicos en ellos, encarnarían distintos contexto de trabajo. Cada uno de estos contextos implicaría la generación de espacios intersubjetivos, más o menos propicios, para el tratamiento de la comprensión del texto.

De esta manera, en la siguiente sección se mostrarán los hallazgos identificados a partir del modo de organizar la actividad conjunta, las estrategias utilizadas y los contextos de trabajo representados.

### 6.5.2.1 Mapas de ATAs

La siguiente figura muestra el mapa de episodios de las 6 Actividades típicas de lectura.

Figura 48 Mapa de Episodios constituyentes de las Actividades típicas de lectura conjunta					
Unidad “Los textos Narrativos”		Unidad “La comunicación construye historia”	Unidad “Poéticamente hablando”		
Lectura “Su majestad el león”	Lectura “El gato con botas”	Lectura “Mercurio/Hermes el de los pies alados”	Lectura “Viaje a Concepción”		
<b>ATA1</b>	<b>ATA2</b>	<b>ATA3</b>	<b>ATA4</b>	<b>ATA5</b>	<b>ATA6</b>
Lectura	Conocimientos previos	Conocimientos previos	Planificación	Planificación	Conocimientos previos
	Planificación		Conocimientos previos lectura	Lectura individual	
	Lectura 1			Interpretación /evaluación	
	Revisión de voc. 1		Lectura	Lectura colectiva	
	Lectura 2		Instrucciones tarea		
	Revisión de voc. 2		Desarrollo tarea 1		
	Lectura 3		Revisión tarea 1 libro de textos lectura		
	Revisión de voc. 3	Revisión tarea Análisis de experiencias		Interpretación /evaluación	
	Lectura 4	Lectura		Instrucciones tarea	
	Revisión de voc. 4	Interpretación/ evaluación			
Interpretación/ evaluación lectura	Lectura 5	Instrucciones tarea			
	Interpretación 1	Desarrollo tarea			
	Lectura 6				
	Revisión de voc.5				
	Lectura 7				
	Revisión de voc. 6				
	Lectura 8				
	Revisión de voc. 7				
	Lectura 9				
	Interpretación 2				
	Lectura 10				
	Interpretación 3				
	Lectura 11				
Análisis experiencias	Revisión de voc. 8				



Como se observa en ella, cada una de las Actividades típicas se organizó en función de un número de episodios distintos. De estas, la que desplegó un mayor número fue la ATA 2 con un total de 45 episodios, mientras que el número menor se identificó en la ATA 6 que sólo se articuló de tres.

Por otro lado, la frecuencia que alcanzó cada uno de los 11 episodios definidos con anterioridad, varió de una Actividad típica a otra. La siguiente tabla presenta un resumen de los resultados obtenidos tras los análisis.

**Tabla 29. Resumen de las frecuencias alcanzadas por cada uno de los tipos de episodios, presentes en las 6 ATAs de lectura conjunta analizadas.**

Episodios	Actividades típicas												Totales
	ATA1		ATA2		ATA3		ATA4		ATA5		ATA6		
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
<b>Planificación</b>			1	2%			1	10%	1	12,5%			3
<b>Conocimiento previos lectura</b>			1	2%	1	11%	1	10%			1	33%	4
<b>Lectura</b>	1	20%	16	35%	1	11%	2	20%	2	25%	1	33%	23
<b>Revisión de voc.</b>			10	22%			2	20%					12
<b>Interpretación/Evaluación lectura</b>	2	40%	8	15%	3	33%			3	27,5%	1	33%	17
<b>Análisis de experiencias</b>	2	40%	1	2%									3
<b>Configuraciones de realización tarea</b>													
<b>Instrucciones tareas</b>			2	4%	1	11%	1	10%	1	12,5%			5



conjunta

<b>Desarrollo de tareas</b>	3	4%	1	11%	1	10%	1	12,5%	4
<b>Revisión de tareas.</b>	3	6%	1	11%	1	10%			5
<b>Revisión de tareas análisis de experiencias</b>			1	11%	1	10%			2
<b>Totales por ATA</b>	5	44	9	10	8	3			81

Si bien existió una variación en las frecuencias de los episodios en cada una de las actividades típicas, el recuadro permite observar ciertas regularidades al expresar los resultados por porcentajes.

La primera regularidad se relaciona con los episodios de lectura e interpretación/evaluación. Estos episodios se identificaron en la mayoría de las ATAs, no obstante, los porcentajes de frecuencias mostraron variaciones. En el caso de los episodios de lectura, la ATA 3 presentó la menor frecuencia, frente al resultado obtenido en la ATA 2 que logró el mayor porcentaje. Esto indicaría que se desplegó una mayor cantidad de episodios en la actividad típica 2 orientados a dicha tarea.

Respecto a los episodios de interpretación y evaluación, la ATA 1 desplegó una mayor cantidad de episodios orientados a dicha tarea, mientras que no existieron episodios de esta naturaleza en la ATA 4.

La segunda regularidad se vinculó a los episodios que conformaban la configuración de realización de tareas. En la gran mayoría de las veces en que se detectó su presencia, la forma de configuración fue similar: instrucciones- realización y revisión. Adicionalmente y en dos ATAs, se añadió un episodio de análisis de experiencias. Además de ello, en tres de las ATAs el porcentaje de frecuencias obtenido por cada uno de estos tipos de episodios se mantuvo, no obstante, nuevamente la excepción se produjo en la ATA 2. Ello se explicaría en parte, porque esta ATA se articuló de un número y tipo mayor de episodios, por lo que las frecuencias alcanzadas por cada episodio presentaron una mayor dispersión, sin embargo no sería la única razón. Para poder entender porque esta ATA presentó tanta variaciones respecto a las otras, es necesario seguir profundizando en el análisis, teniendo en cuenta que hasta ahora ha presentado ciertas características distintivas.

Sin embargo, además de las similitudes y diferencias detectadas en la presencia y frecuencia de los episodios característicos de cada una de las ATAs analizadas, el Mapa de ATAs entregó una visión panorámica de la organización y secuenciación de cada una de ellas. Dicha secuenciación permitiría entender las maneras en que se organizó la



actividad conjunta, los pasos estratégicos mediante los que se construyó la actividad y los tipos de contextos de trabajo que emergieron de esta organización y que se revisarán a continuación.

### 6.5.2.2. Estrategias y contextos de trabajo

Como se expusiera en el capítulo 3, el sistema de análisis además de permitir entender la articulación de los episodios en cada una de las Actividades típicas, otorga la posibilidad de interpretar los pasos estratégicos que operan al afrontar la lectura de cada texto. Cada uno de estos pasos estratégicos representaría también la manera en cómo los alumnos aprenderían a abordar la tarea de leer comprensivamente.

De esta forma y considerando la secuenciación y articulación de los episodios en cada una de las Actividades típicas, emergerían dos tipos de patrones globales, 3 complejos (ATA 2, 4 y 5) y 3 simples (ATA 1, 3, y 6). La siguiente tabla resume estas caracterizaciones detectadas en cada una de las ATAs analizadas.

<b>Tabla 30 Tipificación de la estructura de cada ATA analizada</b>						
Actividades típicas						
ATA	ATA1	ATA2	ATA3	ATA4	ATA5	ATA6
<b>Patrón</b>	Simple	Complejo	Simple	Complejo	Compleja	Simple
<b>Estrategia</b>	Lineal	Guiado por planes intercalada	Lineal	Guiada por planes intercalada	Guiada por planes lineal	Lineal
<b>Pasos estratégicos</b>	Lectura Interpretación	Planificación Conocimientos previos Lectura Revisión vocabulario Lectura Interpretación	Conocimientos previos Revisión tareas Interpretación Lectura Interpretación Evaluación formal	Planificación Conocimientos previos Lectura Interpretación Revisión vocabulario	Planificación Lectura Interpretación	Conocimientos previos Lectura Interpretación
<b>Episodios dedicados a trabajar interpretación texto</b>	Interpretación Análisis de experiencias	Interpretación Análisis de experiencias Configuración es realización tarea	Configuración es realización tarea	Configuración es realización tarea Revisión vocabulario	Interpretación Configuración es realización tarea	Interpretación

#### 6.5.2.2.1. Patrones globales

Al observar la figura, se evidencia que tanto los patrones complejos como los simples mostraron coincidencias en la estrategia para articular cada ATA.



Así, los tres patrones complejos iniciaron cada Actividad típica con un episodio de planificación y por tanto, la actividad estaba guiada por la explicitación de un plan, no obstante, el resto de los episodios desplegados variaron de una ATA a otra. Del mismo modo, dos de las ATAs secuenciaron sus episodios intercaladamente (ATAS 2 y 5), es decir, entremezclaron las tareas que desplegaron para trabajar la comprensión de textos. Mientras que la ATA 4 mostró una estrategia lineal secuenciando sus tareas de manera seguida, en otras palabras, siguió con un orden lineal (planifico, activo conocimientos, lee y después evaluó).

Respecto a los patrones simples, en las tres ocasiones organizaron sus tareas de manera lineal, dado que en primer lugar se leyó el texto completo y posteriormente fue revisado asumiendo así los participantes que aprenderían algo concreto de la lectura. En otras palabras, la forma o estrategia que se utilizó en estas actividades típicas para enfrentar la tarea de lectura implicó organizar las acciones o desfragmentar la tarea en leer una vez para posteriormente interpretar y/o evaluar lo que se leyó.

#### ***6.5.2.2 Pasos estratégicos***

Sin embargo, al descender a los pasos estratégicos, es decir, a las distintas tareas o episodios que articularon a cada una de estas estrategias y patrones, se aprecian ciertas diferencias.

##### **a.- Pasos estratégicos ATAs simples lineales**

Una de las características que compartieron las ATAs 1, 3 y 6, fue su categorizaron como patrones simples lineales, debido principalmente a que la acción de interpretar las ideas del texto se sucedió posteriormente a la lectura. Sin embargo, cada una de ellas, además de presentar diferencias en los pasos estratégicos para lograr esta interpretación, evidenciaron variaciones en la organización y secuenciación de estos pasos.

En primer lugar, la ATA 1 comenzó con un episodio destinado a la lectura del texto, tal y como se aprecia en la figura 49 del mapa de episodios. Posteriormente, se desplegaron dos tipos de episodios, unos dedicados a interpretar aspectos relacionados





con el texto y otros orientados a evocar los conocimientos o ideas que suscitaba la lectura y que se relacionaban con las vivencias de los alumnos. En el caso de estos episodios, la estrategia utilizada fue la alternancia de ellos, es decir, estos tipos de episodios se fueron sucediendo entremezcladamente. Esta manera singular de configurar los episodios implicaría para los participantes, asumir que después de leer se evaluaría la

comprensión, tanto desde la interpretación propia del texto como de las vivencias que este evocaba.

En segundo lugar, la ATA 3 se encontró constituida de dos grandes porciones. Los dos primeros episodios se vincularon directamente con las acciones realizadas en la ATA anterior. Para el caso del episodio de conocimientos previos, este se orientó a indagar sobre los contenidos públicos elaborados en la sesión anterior, mientras que el episodio de invención para un final recogió la tarea asignada en la clase anterior. Los siguientes fragmentos dan cuenta de ambos episodios.

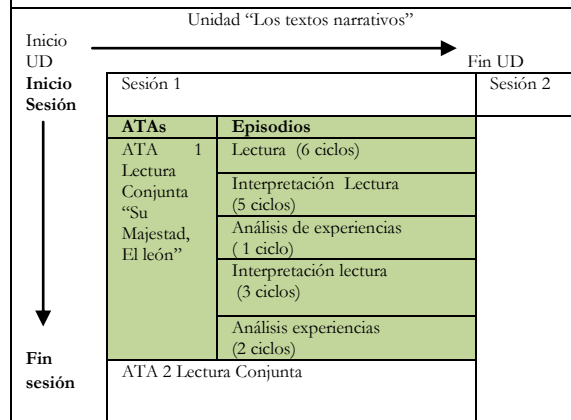
Episodio de conocimientos previos	Profesora: ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento? el gato con botas ¿y de que se acuerdan? Alumnos: Que había un niño que tenía un gato y ese gato le pidió la ropa y le dijo que se fuera al río
-----------------------------------	---

Episodio Invención para un final	Profesora: miren la José recuerdan que ayer vimos que pasaría si la princesa se enterara que no existe el Marqués de Carabas la Josefina inventó un final
----------------------------------	---

En ambos casos, la profesora enmarcó la acción aludiendo a lo acontecido en la sesión anterior. Así, en el caso del episodio de conocimientos previos situó la activación en los contenidos públicos elaborados en la sesión anterior *Profesora: ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento? el gato con botas ¿y de que se acuerdan?*. Lo mismo sucedió en el episodio de invención para un final, cuando la profesora hizo alusión a: *miren la José recuerdan que ayer vimos que pasaría si la princesa se enterara que no existe el Marqués de Carabas, la Josefina inventó un final.*

Una vez finalizado este bloque de episodios, la actividad continuó desarrollándose mediante el despliegue de un episodio de interpretación de lectura que no se relacionaba

**Figura 49** Mapa de episodios que conforman primera ATA de lectura





con lo visto en la clase anterior. Después, comenzó la lectura de un fragmento del texto, para dar inicio a una nueva configuración de realización de tareas, finalizando la ATA con la evaluación formal de la lectura.

Por tanto y considerando la presencia de estos dos bloques y que esta ATA era continuación de otra, podríamos asumir que su articulación supondría la necesidad de activar aquello que sabemos del texto. Sin embargo en este caso particular, esta activación se encontraría ligada a lo revisado en la primera actividad típica, por lo que delimitaría que si ya se ha leído con anterioridad el texto, es importante reconocer aquello que se recuerda y comprende de él. Una vez efectuado ello, se continuaría con la lectura y la realización de tareas orientadas a evaluarla.

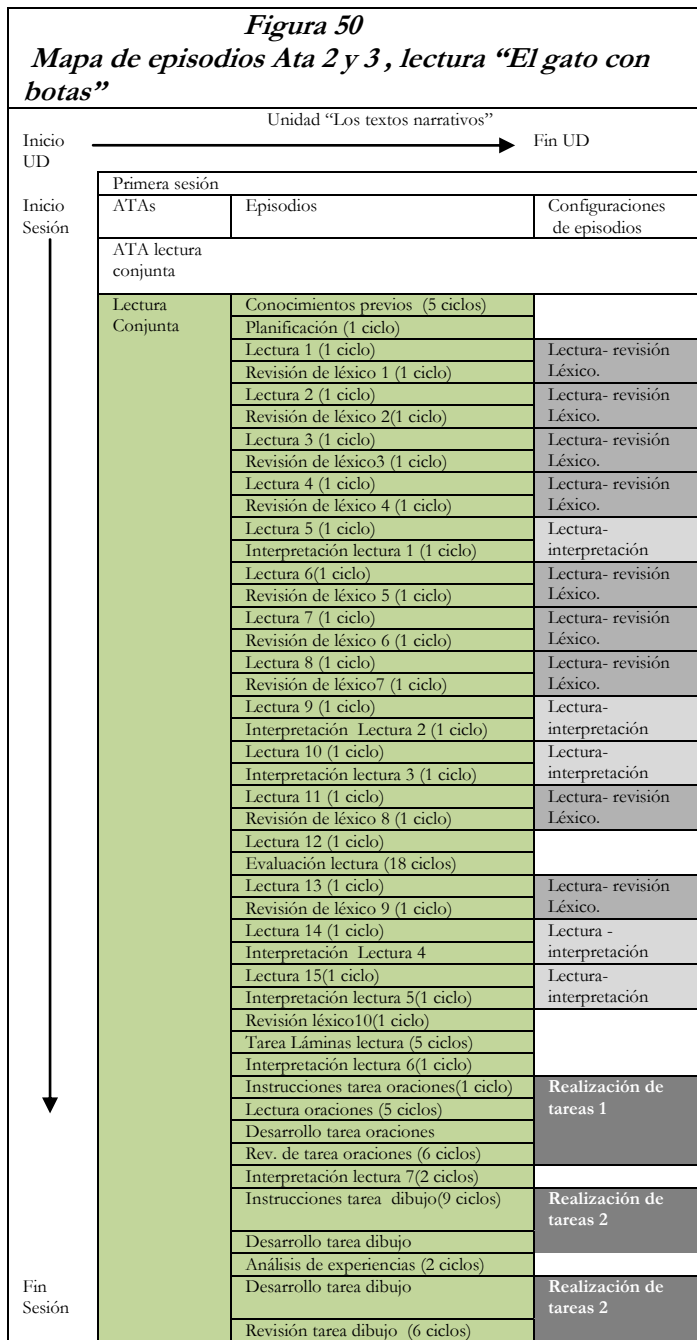
Finalmente y al igual que la Actividad típica anterior, la ATA 6 era la continuación de otra actividad típica. Esta ATA inició el proceso de trabajo en torno a una lectura con un episodio dedicado a revisar lo acontecido en la sesión anterior, luego de ello, profesora y alumnas reiniciaron la lectura e interpretación del texto en una sola oportunidad, encuadrando la estrategia en *“revisamos lo anterior para continuar con la lectura y la evaluación”*.

En consecuencia, si bien las tres actividades típicas compartieron la estrategia general de trabajar la lectura del texto desde un patrón simple y lineal, al descender en los pasos estratégicos se apreciaron diferencias. Estas diferencias se encontraron marcadas por el tipo de episodios, su organización secuencial y la articulación de los contextos de trabajo que representaron cada una.

### **b.- Pasos estratégicos ATAs complejas guiadas por planes.**

Como se mencionó anteriormente, la característica particular de las tres ATA pertenecientes a este patrón, es que en todos los casos iniciaron la Actividad de lectura con episodios de planificación. En este sentido, una de las características que compartieron fue la de entremezclar episodios de lectura con otro tipo de episodios. No obstante, al analizar cada una de ellas desde los distintos pasos estratégicos, se distinguieron ciertas diferencias en la manera de organizar y secuenciar las tareas.

En primer lugar, la ATA 2 se caracterizó por constituirse de un número y tipo de episodios mayor que el resto, que se fueron entremezclando durante toda la Actividad típica. Obsérvese el mapa de episodios correspondiente, que permite describir su peculiaridad desde la visión estructural.



En el mapa se aprecia que la ATA comenzó con un episodio de conocimientos previos, luego del cual se identificó el episodio de planificación, es decir, a diferencia de las otras dos ATAs que iniciaron la actividad con la explicitación de un plan, la secuencia final de esta ATA fue diferente.

Por otro lado, se identificaron episodios intercalados de lectura y/o revisión de léxico e interpretación de lectura. Cada uno de estos episodios configuraron una parte de la acción, estableciendo que después de la lectura de un fragmento del texto, se revisará el significado de ciertas palabras o ciertas ideas desprendidas del texto.

Sin embargo, esta acción se vio interrumpida por el despliegue de un episodio de interpretación de la lectura, que buscó supervisar, hasta ese momento, aquellos contenidos comprendidos por los alumnos.

Cerrado este episodio, se volvió a la acción de leer un fragmento y revisar aspectos relacionados al vocabulario o la interpretación de las ideas desprendidas del cuento.

Esta ATA finalizó con episodios y configuraciones de episodios, destinados a realizar tareas. En este sentido, estos últimos episodios cumplirían con la función de un episodio de evaluación y/o interpretación de la lectura, ya que se orientarían a ordenar y dotar de sentido a la lectura, buscando relevar los contenidos importantes y permitiendo de este



conjunta

modo corroborar las ideas extraídas de la lectura. Ello se lograría a partir de la realización de tareas confeccionadas por la profesora, que en este caso, enmarcarían lo que ella considera importante de aprender o conocer.

Por tanto, esta ATA compleja se articuló por una gran variación de episodios, que estructuraron y delimitaron las distintas secuencias que construyeron la actividad de lectura conjunta. Así, operó bajo un plan explícito, se activaron conocimientos previos y se identificaron distintas configuraciones. En este sentido, esta articulación encarnaría la idea de: *“Al leer un texto debemos en primer lugar activar aquello que sabemos del texto para posteriormente elaborar un plan. Después leemos intercalando fragmentos de lectura con acciones tendientes a revisar el significados y/o interpretar lo leído. Si durante el transcurso de esta secuencia no hemos logrado comprender algo, debemos detenernos a revisar, para continuar con la secuencia. Finalizada la lectura, desarrollamos actividades que permitan comprobar que hemos leído*

En segundo lugar, la ATA 4 inició la actividad con un episodio dedicado a planificar la misma, posteriormente se dedicó un episodio para activar conocimientos previos utilizando para ello, las preguntas incluidas en el libro de textos de las alumnas. A continuación, se dio paso a la lectura del texto.

Una vez leído, se desplegaron dos bloques de episodios. En el primero de ellos se respondieron a las distintas preguntas extraídas del libro de textos, identificándose la totalidad de episodios de la configuración de realización de tarea (instrucciones, desarrollo, revisión tarea y revisión tarea análisis experiencias). Finalizada esta revisión, la ATA se vio fragmentada por una Actividad típica de desarrollo de actividades, durante la cual alumnas y profesora continuaron realizando la tarea del libro de textos, pero las preguntas contenidas en ella no se vinculaban con la lectura de “Mercurio/Hermes”. Inmediatamente terminada esta ATA, se retomó el trabajo de lectura, pero focalizándolo a la revisión del significado de la palabra Hermético.

Al analizar esta articulación desde la idea de contexto de trabajo, se deben contemplar dos elementos. Por un lado, la gran mayoría de las tareas que se desarrollaron en la ATA estaban estrechamente vinculadas a las exigencias y objetivos planteados por el libro de textos, sin embargo, los episodios dedicados a la revisión de vocabulario obedecieron a la necesidad de esclarecer un punto en concreto, tal y como se observa en el siguiente extracto.

Episodio	ciclo	Transcripción
Vocabulario 1	43	<p>PROFESORA: ya, vamos trabajando ya, Francisca, ¿tiene lista su respuesta?, bien ¿hay otra palabra nueva? Ahí vemos una palabra nueva (mostrando la pizarra), la palabra</p> <p>Alumnas: hermético</p> <p>PROFESORA: la palabra hermético, que viene no cierto del nombre de este</p>



		dios Mercurio Hermes,
Episodio Lectura	44	a ver léeme esa parte cuando él dice lo del secreto, se queda ahí calladito guarda muy bien los secretos, ¿sí?, a ver leyendo la Denisse Alumna: Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo, por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.
Vocabulario 2	45	PROFESORA: ya, bueno este dios, no cierto, transmite primero un mensaje él, se traslada de un lugar a otro transmitiendo mensajes, por lo tanto, el también tiene una capacidad de elocuencia, que es capaz ,no cierto, de transmitir cosas a las demás personas, a esas personas las tiene súper convencidas de lo que les está diciendo, pero también dice que cuando se le cuenta un secreto el es capaz de quedarse muy bien calladito, por eso se dice, que cuando algo está muy cerrado ¿ya?, se dice que está hermético, que viene de esta palabra, el nombre de este dios Hermes y hermético es algo que está muy cerrado, por ejemplo cuando a veces la mamá compra estas fuentes plásticas para alimentos y dice debe conservarlo herméticamente, es decir, bien cerrado que no le entre ni le salga nada , ¿ya?, todo esto para que no se contamine este alimento, entonces todo lo que está muy bien cerradito se dice que está hermético,

En él, alumnas y profesora se encuentran revisando las respuestas a la actividad dos, cuando surge la necesidad de definir la palabra hermético. Frente a ello, la profesora decidió volver al texto con el fin de dilucidar el significado de dicha palabra, además de revisar qué información o contenidos específicos respecto a esta palabra entregaba el texto y extraer la definición tal cual se encontraba contenida en este. De esta manera, aún cuando la actividad fue planificada con anterioridad, la acción de retomar el texto como eje central para articular la respuesta se gatilló en ese momento, asumiendo así la profesora que esa era la mejor estrategia para lograr revisar el concepto de hermético definido por el texto.

Retomando la noción de contexto de trabajo en esta ATA, las configuraciones identificadas cumplirían el rol de los episodios de interpretación, dado que el objetivo de ellas sería explicitar ciertas ideas o contenidos de la lectura. Ello se lograría tanto en los episodios destinados a clarificar las instrucciones de la actividad, como en los episodios destinados a revisar las respuestas de las tareas.

De esta manera, la secuenciación de los episodios implicaría disponer a los alumnos hacia la lectura explicitando una meta o indicando sucintamente que se hará. Posteriormente y antes de iniciar la lectura, se buscaría activar los conocimientos que los alumnos poseen acerca de lo que trata el texto. Una vez leído este, se evaluaría el grado de comprensión de las ideas, en función de las actividades propuestas por el libro de textos. En este sentido, lo que se espera lograr de la lectura estaría fuertemente influenciado por los objetivos propuestos por el libro de textos.

En última instancia, la ATA 5 al igual que sus antecesoras, comenzó la actividad con la explicitación de un plan, para posteriormente entretener episodios de lectura e interpretación de la misma, hasta el octavo episodio en que profesora y alumnas iniciaron una nueva tarea orientada a leer conjuntamente las instrucciones de la guía de trabajo



incluida en el libro de textos de las alumnas. Finalizado este episodio, las participantes retomaron la interpretación de la lectura, para cerrar el ATA con un episodio destinado a desarrollar la guía de trabajo. De esta manera, su organización y secuenciación obedecería a un patrón intercalado en el que se contextualizaron las acciones de profesora y alumnas dentro de una estrategia de “*Explicitamos un plan, leemos el texto e interpretamos las ideas, volvemos a leer y nuevamente interpretamos*”

Por tanto, estas tres ATAs compartieron un patrón complejo entremezclado guiado por planes, además de mostrar ciertas coincidencias en algunos de los episodios o pasos estratégicos. No obstante, al descender a la manera en que organizaron y secuenciaron los pasos estratégicos, se observan diferencias entre ellas. Estas diferencias radicaron en la frecuencia y ubicación temporal de sus episodios, así como en los contextos de trabajo encarnados por una y otras.

### **6.5.2.3 *Recomponiendo las Unidades Didácticas.***

Hasta ahora, los datos han revelado que existirían dos tipos de patrones presentes en las ATAs analizadas. Cada uno de estos patrones implicaría organizar y estructurar las Actividades típicas de lectura de un modo distinto. Así, se distinguieron tres ATAs que compartieron un patrón simple lineal y tres que articularon la acción mediante patrones complejos.

En relación a las actividades típicas de patrones simples, se detectaron distinciones vinculadas a los pasos estratégicos o las distintas maneras de organizar y articular los episodios. Es decir, aún cuando compartieron la estrategia general de “leemos y después evaluamos”, difirieron en los pasos para ejecutar dicha estrategia.

Algo similar aconteció con las tres ATAs tipificadas como complejas guiadas por planes. Dichas ATAs compartieron la estrategia general, así como la manera de secuenciar entrelazadamente sus tareas o episodios. Del mismo modo, se apreciaron más cercanías en las distintas tareas desplegadas durante el transcurso de la Actividad, no obstante, difirieron en la frecuencia y ubicación temporal de dichas tareas.

Por tanto, cada uno de estos patrones supondría maneras distintas de enfrentar estratégicamente la lectura comprensiva de un texto, encuadrando de algún modo la representación mental que un alumno lograría poner en marcha al abordar la comprensión un texto.

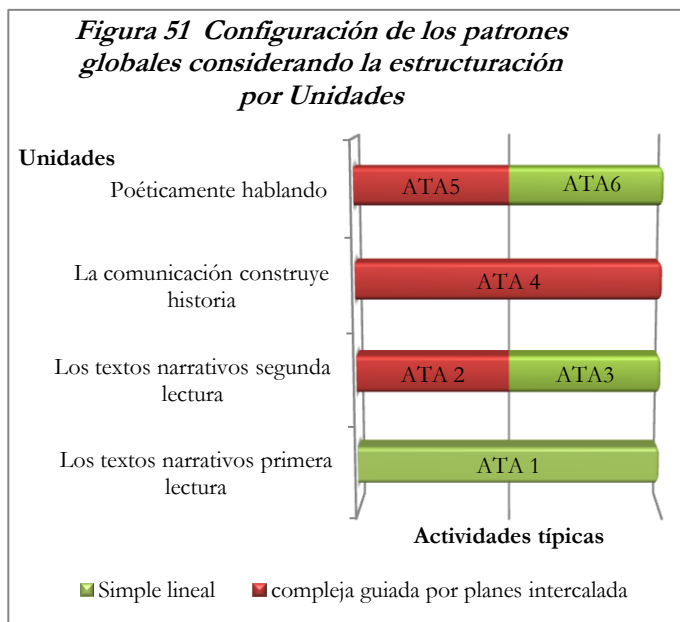
En este sentido y como se expresó al inicio de la sección, la estructuración, organización y secuenciación de cada Actividad típica no sólo obedecería a una manera particular de



planificar o plantear estratégicamente dicha actividad, sino también, impactaría directamente en la manera final en que un alumno aprende a enfrentar la lectura comprensiva.

De esta manera, las Actividades simples lineales encuadrarían la actividad mental del alumno a representar que el proceso de lectura es “*leemos todo de una vez y después interpretamos o evaluamos lo leído*”, a diferencia de los patrones guiados intercalados que supondrían una representación distinta “*antes de leer debemos establecer una meta, después de ello, leemos, buscamos el significado de una palabra desconocida o interpretamos, volvemos a leer, y seguimos con el ciclo*”.

No obstante, aún cuando se detectaron tres ATAs que estructural y organizacionalmente favorecerían la activación de distintos procesos, que contribuirían directamente a propiciar una lectura comprensiva, estas formaban parte de Unidades didácticas, en las cuales podían existir otras ATAs de lectura de naturaleza simple.



Así se aprecia en la figura 51, que entrega un diagrama del tipo de ATAs de lectura conjunta identificadas y agrupadas por Unidades didácticas.

Al observarla, se constata que si bien la ATA 2 de la Unidad “Los textos Narrativos”, logró configurarse a partir de una estrategia compleja guiada por

planes, esta estructuración no se identificó en las ATAs 1 y 3, pertenecientes a la misma Unidad. Estas últimas obedecieron a un patrón global simple lineal.

Algo similar aconteció con la ATA 5 de patrón complejo y la ATA 6 de patrón simple, ambas conformaban parte de la unidad “Poéticamente hablando”.

Por otro lado y respecto a la ATA 4, una de las características de esta es que gran parte de los episodios que la constituyeron se estructuraron en función de la propuesta de trabajo del libro de textos de las alumnas y por tanto, este enmarcó la estructura de la Actividad típica.





En consecuencia, aún cuando fue posible observar distintos patrones analizando individualmente a cada actividad típica, al considerar los resultados planteados desde una perspectiva más amplia (unidades), se apreciaría que no necesariamente las profesoras utilizarían la misma estrategia, para el desarrollo de todas las actividades típicas de lectura conjunta.

**6.5.3 Contrastación de las configuraciones de las ATAs de lectura conjunta y las orientaciones metodológicas MINEDUC**

**6.5.3.1 Los momentos de la lectura.**

Los resultados alcanzados hasta ahora, han permitido describir y entender que cada una de las ATAs representó patrones estratégicos distintos de enfrentar la lectura. Estos patrones aludían a modos singulares de organizar y articular las distintas tareas desplegadas para lograr la comprensión en cada uno de los textos, implicando ello la creación de diferentes contextos de trabajo, que finalmente enmarcaron las acciones de la experiencia de lectura conjunta. De esta manera, tres ATAs obedecieron a patrones estructurales complejos, mientras que las 3 restantes representaron organizaciones simples.

Por otro lado, se detectaron regularidades vinculadas al tipo de episodio presentes en ellas. Dentro de ellos se pueden mencionar: los episodios de lectura presentes en todas las actividades típicas; los episodios de interpretación/evaluación detectados en 5 de las 6 ATAs; los episodios de conocimientos previos identificados en 4 de las ATAs; y las denominas configuraciones de realización de tareas (o parte de ellas) que se identificaron en 4 de las seis Actividades típicas. La siguiente tabla muestra un resumen de estas regularidades en cada una de las ATAs analizadas.

**Tabla 31 Resumen de los episodios detectados en cada una de las ATAs analizadas**

Episodios	ATAs					
	ATA1	ATA2	ATA3	ATA4	ATA5	ATA6
Planificación		x		x	x	
Conocimientos previos		x	x	x		x
Lectura	x	x	x	x	x	x
Revisión vocabulario		x		x		
Interpretación/evaluación	x	x	x		x	x
Configuración realización tarea		x	x	x	x	
Análisis experiencias	x	x	x			





Por otra parte y considerando los lineamientos entregados por el Ministerio de Educación Chileno, del MINEDUC, se puede establecer que sólo algunas de ellas lograron articular el trabajo de lectura, desde las orientaciones didácticas propuestas. Recuérdesse que desde estos lineamientos, se debiera articular las experiencias de lectura conjunta considerando tres fases o momentos claves: Antes de la lectura, durante la lectura y posterior a la lectura. Cada una de estas fases orientaría el proceso desde un punto de vista distinto, además de implicar la activación de ciertos procesos distintivos tal y como se resumen en la tabla 32.

<b>Tabla 32 Resumen orientaciones didácticas</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Metas</b>
<b>Momento Inicio</b>	Determinación objetivos lectura Activación Conocimientos previos
<b>Momento Durante la lectura</b>	Monitorear lectura (ejecución) Monitorear significado vocabulario Monitorear sentido y contenido lectura
<b>Momento Después de la lectura</b>	Profundización comprensión Desarrollo creatividad

A continuación, se presenta los hallazgos detectados a partir de estas orientaciones.

Antes de la lectura: Así y considerando los distintos tipos de episodio identificados, se podría deducir que en el caso del momento de inicio de la actividad de lectura, la ATA 2 y ATA 4 cumplirían con ambos requisitos, es decir, con la explicitación de los propósitos de lectura y la activación de conocimientos previos, metas vinculadas a los episodios de planificación y conocimientos previos. Por otro lado, la ATA 5 sólo logró establecer el propósito de la lectura, mientras que en las ATAs 3 y 6, se abordó la tarea de activar los conocimientos previos.

Durante la lectura: Respecto al segundo momento de lectura, si bien todas las ATAs cumplieron con el requisito de la ejecución del procedimiento, sólo en dos de las seis actividades típicas se identificaron episodios orientados a monitorear, durante esta ejecución, el sentido y contenido de la lectura. Estas fueron las ATAs 2 y 5, en ambos casos, el análisis logró establecer una secuenciación entrecruzada de episodios de lectura e interpretación. Además, para el caso de la ATA 2, esta secuenciación también incluyó acciones o episodios tendientes a supervisar vocabulario. En este sentido, la alternancia de dichos episodios implicaría la puesta en marcha de pasos estratégicos que abordarían la supervisión de la lectura.

Después de la lectura: Por último y respecto al tercer momento orientado a profundizar en los contenidos e ideas desprendidos de la lectura, todas las ATAs evidenciaron episodios cuya meta se relacionaba con el tratamiento de la lectura del texto, mediante



los denominados episodios de interpretación/evaluación y las configuraciones de actividades, sumándose además, los episodios de análisis de experiencias. Estos últimos episodios, presentes en 5 de las 6 ATAs, recogerían aspectos relacionados con la creatividad de los alumnos y la capacidad para vincular la lectura con sus experiencias particulares, ya que su meta se orientaría a interpretar la lectura desde los esquemas previos de los alumnos.

En consecuencia y desde el punto de vista estructural, sólo la ATA 2 cumpliría con todos los criterios establecidos desde el MINEDUC, mediante la presencia de los episodios de planificación, conocimientos previos, lectura, revisión de léxico, interpretación/evaluación de la lectura, configuraciones de realización de tareas y análisis de experiencias. Cada uno de estos episodios abordaría los propósitos de los distintos momentos de una actividad de lectura. La siguiente tabla ofrece un resumen de los resultados alcanzados.

**Tabla 33 Resumen de los resultados alcanzados por cada ATA, en relación a los distintos momentos de la lectura.**

Metas Momentos	ATA1	ATA2	ATA3	ATA4	ATA5	ATA6
<b>Momento Inicio</b>						
Determinación objetivos lectura		x		x	x	
Activación Conocimientos previos		x	x	x		x
<b>Momento Durante la lectura</b>						
Monitorear lectura (ejecución)	x	x	x	x	x	x
Monitorear significado vocabulario		x				
Monitorear sentido y contenido lectura		x			x	
<b>Momento Después de la lectura</b>						
Profundización comprensión	x	x	x	x	x	x
Desarrollo creatividad	x	x	x	x		
<b>Total actividades</b>	3	7	4	5	4	3
<b>7</b>	43%	100%	57%	71%	57%	43%

De la tabla se desprende, en primer lugar, que las tres ATAs caracterizadas por patrones complejos, dos se acercarían más a la propuesta del Ministerio de Educación, es decir, dentro de las distintas tareas y episodios desplegados, lograrían incluir una mayor cantidad de orientaciones didácticas. En este sentido y de acuerdo a los porcentajes designados, además de la ATA dos que cumpliría el 100% de las tareas requeridas, la ATA 4 desplegó en la acción 5 de las tareas, representado un 71%. Por otro lado, la



ATA 5 sólo consiguió incluir dentro de la actividad conjunta 4 de las tareas requeridas (57%).

Las diferencias entre ellas estarían marcadas por las tareas incluidas en cada uno de los momentos. En el caso particular de la ATA 4, esta no incluyó actividades vinculadas al momento durante la lectura (monitorear significado vocabulario y monitorear el sentido de la lectura). En tanto que la ATA 5, no incluyó algunas de las tareas relacionadas a los tres momentos, como por ejemplo, la activación de conocimientos previos en la fase antes de la lectura, o el desarrollo de la creatividad en la fase después de la lectura.

En segundo lugar y respecto a las ATAs caracterizadas como patrones simples lineales, la tabla permite percatarse que en los tres casos se incluyeron un menor porcentaje de orientaciones y al igual que en las ATAs complejas, se apreciarían diferencias entre los tipos de episodios desplegados para el cumplimiento de estas orientaciones. En este sentido, la ATA 1 cumpliría totalmente con el tercer momento de lectura mientras que recogería sólo parte del segundo y ningún elemento didáctico del primero. Por otro lado, la ATA 3 desplegaría acciones orientadas hacia los tres momentos de lectura, pero lograría parcialmente los requerimientos del primer y segundo momento, algo similar acontecería con la ATA 6 en la que fue posible identificar acciones relacionadas a los tres momentos, no obstante, sólo abordaría parcialmente estos tres momentos.

Por tanto, sólo una de las actividades típicas lograría cumplir con todas las fases y metas planteadas desde la propuesta metodológica del MINEDUC.

Además de estas diferencias desde el punto de vista global, también se lograron detectar ciertas distinciones en las acciones desplegadas en cada una de las ATAs para abordar el trabajo de las fases: antes, durante y después de la lectura, y que se pararán a revisar a continuación.

### ***6.5.3.2. Antes de la lectura, las diferencias inter- episodios.***

Desde la propuesta planteada por la campaña LEM (MINEDUC), dos objetivos o metas deben cumplirse durante esta etapa: la explicitación de los objetivos de lectura, en los que se espera anticipar o predecir el contenido de la lectura, y la activación de los conocimientos previos.

De estos, la siguiente tabla resume lo acontecido en cada ATA

***Tabla 34 Resumen episodios detectados en cada ATA, en relación al momento antes de la lectura***

Momento Inicio	ATA1	ATA 2	ATA 3	ATA4	ATA 5	ATA6



<b>Objetivos</b>			x		x	x	
<b>Activación</b>	<b>Con.</b>		x	x	x		
<b>Previos</b>							x

De acuerdo a ella y en relación con el primer objetivo o propósito, se identificaron tres episodios (ATA 2, 4 y 5) que buscaban abordar la tarea de planificar una actividad típica de lectura conjunta. En los tres, esta planificación fue explicitada únicamente por las profesoras.

Por otro lado, dos de ellos compartieron la ubicación temporal al inicio de la actividad típica (ATA 4 y 5), mientras que otro se desplegó después del episodio de conocimientos previos. Respecto a este último, se detectó la presencia de elementos cálidos y fríos en la intervención de la profesora, que permitieron a los alumnos establecer una meta de lectura deseable y viable como se aprecia en el siguiente extracto con la totalidad del episodio.

Profesora: yo les voy a leer lo que hace el gato con botas y cómo es que pudo ponerse las botas, ¿ya?, a ver, ¡atentos!, porque a la próxima todos tienen que responder, ya, Joaquín.

Como observamos en él, la profesora al plantear *yo les voy a leer lo que hace el gato con botas y cómo es que pudo ponerse las botas*, está generando una invitación explícita a los alumnos a descubrir razones, incentivando su curiosidad por lo que vendrá a continuación y creando de esta manera una meta de lectura deseable en la que logran entender el porqué el cuento trata de un gato con botas.

Por otro lado, al plantear *¡atentos!, porque a la próxima todos tienen que responder*, la profesora estaría promoviendo en sus alumnos la necesidad de estar atentos a la lectura, para poder participar de lo que vendrá a continuación de esta. En este sentido, este episodio de planificación promovería la detección de un problema *porque el gato tiene botas*, la visualización de un estado ideal, *al leer sabremos las razones*, un logro deseable *vamos a averiguarlo* y la condición de viabilidad *podemos hacerlo*, mediante una estrategia *debemos estar atentos*.

Este hecho, sumado al resto de las características que activó la acción discursiva de la profesora, situaría a este episodio cercano a un patrón ideal, mientras que los otros dos episodios lograrían cumplir con una parte de las metas de una tarea de planificación.

En este sentido y retomando los lineamientos del MINEDUC, podríamos indicar que en dos de los tres episodios se logró determinar claramente los objetivos o propósitos de la



lectura. (ATAs 2 y 4), mediante la activación de procesos cognitivos vinculados directamente a la estrategia. Sin embargo, las distinciones entre uno y otro se relacionaron con la promoción de los elementos cálidos, es decir, con aquellos procesos motivacionales que deben acompañar estas metas de lectura, esto es, viabilidad y deseabilidad.

En segundo lugar y en relación a la activación de conocimientos previos, se detectó la presencia de cuatro episodios que buscaban generar un contexto inicial de lectura. En todos se logró enlazar la activación de las ideas previas con los contenidos que se desarrollarían a continuación, sin embargo, difirieron en los recursos y estrategias empleadas para otorgarle sentido a lo evocado.

Así por ejemplo, en el transcurso del episodio correspondiente a la ATA 3, además de conectar las ideas previas de los estudiantes, se formuló una recapitulación de contenidos, dado que profesora y alumnos revisaron los conocimientos afianzados en la Actividad típica de lectura conjunta anterior (ATA2). El siguiente extracto tratará de clarificar esta situación

Nº ciclo	Transcripción	Tipo ciclo	Contenido público
1	Profesora: ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento? Alumno: el gato con botas Profesora: El gato con botas	IRE	Ayer estuvimos viendo el cuento del gato con botas
2	¿y de que se acuerdan? Alumnos: Que había un niño que tenía un gato y ese gato le pidió la ropa y le dijo que se fuera al río Profesora: El Paco, la Javiera, Francisca están escuchando Alumnos: sí Profesora: sí. Ya Josefa, ya lo vamos a leer, siéntate no más, ¿ya?, entonces, ¿qué le dice el gato al niño?, que se metiera al río y se fuera a bañar y que el gato iba a ser lo demás, cuando iba el rey y la princesa iban paseando, ¿qué pasó? Alumno: que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa Alumno: y que unos ladrones le habían robado la ropa Profesora: ya, y ahí solucionó el problema de la ropa	IRF  Control  Control	El cuento trata de un niño que tenía un gato. El gato le pidió al niño que Cuando el rey y la princesa iban paseando, el gato le dice al rey que unos ladrones le habían quitado la ropa. Y ahí solucionó el problema de la ropa.
3	Alumno: sí y después el rey le dijo al. Profesora: los criados, el sirviente Alumno: al sirviente que le entregará ropa bonita al joven Profesora: ya, Alumna: y quedó tan elegante que la princesa se enamoró de inmediato de él Profesora: ¡eso!, se veía tan elegante que la princesa se enamoró,	IRF	Después el rey le dijo al sirviente que le entregara ropa bonita al joven y él se veía tan elegante que la princesa se enamoró,

En esta ATA se continuó trabajando la lectura del cuento el gato con botas, por tanto, lo explicitado durante ella, se relacionaba con aquellos conocimientos logrados durante el ATA anterior. Para ello, profesora y alumnos fueron construyendo la acción verbal mediante la tarea de recapitular las ideas desprendidas del texto, comenzando por recordar el título de la lectura trabajada en la sesión anterior. Establecido este punto de



inicio, se sucedieron una serie de intercambios comunicativos orientados a indagar sobre los conocimientos e ideas que afianzaron los alumnos *Profesora ¿y de que se acuerdan?* *Alumnos: Que había un niño que tenía un gato y ese gato le pidió la ropa y le dijo que se fuera al río, a construir conjuntamente la estructuración temporal del cuento que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa..., y que unos ladrones le habían robado la ropa...y después el rey le pidió... al sirviente que le entregará ropa bonita al joven y a enfatizar la relación entre los distintos componentes de la narración ya, y ahí solucionó el problema de la ropa... ¡eso!, se veía tan elegante que la princesa se enamoró.* En este sentido, las indagaciones y confirmaciones procuradas por la profesora permitieron a los alumnos ir estableciendo los nexos entre lo que recordaban o comprendían del cuento, con lo esencial de este.

Por tanto, en este episodio la activación de conocimientos previos se focalizó a recapitular y revisar las ideas trabajadas anteriormente. En este sentido, quizás el comportamiento particular del episodio, en el que se elaboraron y explicitaron contenidos públicos vinculados a las ideas del texto, obedecería más a un episodio de interpretación de la lectura, pero recordemos que inició una Actividad típica y por tanto, no sólo activó conocimientos, sino que también debería haber creado el punto de partida necesario para contextualizar las siguientes acciones.

Otra de las ATAs en que se logró identificar la activación de conocimientos previos fue la ATA 4. Sin embargo, recordemos que en esta ATA la activación se realizó utilizando como eje central, las preguntas contenidas en el libro de textos de las estudiantes. Esta acción encuadraría el tipo de indagaciones efectuadas por la profesora, así como el tipo de respuestas esperadas, de parte de las estudiantes.

En el resto de las ATAS, esta activación se centró en evocar conocimientos previos vinculados a las experiencias de los estudiantes, como en el caso de la ATA 2, o a recordar lo revisado en la ATA anterior, como en el caso de la actividad típica 6.

Considerando nuevamente los lineamientos del MINEDUC, tendríamos que estos cuatro episodios lograron cumplir con los propósitos definidos en sus orientaciones didácticas, dirigidas a explicitar aquellos conocimientos que los alumnos conocían de la lectura que trabajaran con posterioridad, sin embargo, resulta interesante visualizar las diferencias entre unos y otros. Estas diferencias radicarón en el tipo de recurso lingüístico utilizado por las profesoras, es decir, si se evocaba o indagaba, y en los recursos materiales, como en el caso de la ATA 4 en la que esta activación utilizó como recurso, las preguntas contenidas en el libro de textos de las estudiantes.

### ***6.5.3.3. Durante y después de la lectura, las configuraciones de episodios***



Como explicáramos en el apartado teórico correspondiente al sistema educacional chileno, la estrategia LEM plantea que en las fases durante y después de la lectura se pueden desarrollar distintas actividades y/o tareas orientadas a la supervisión y/o profundización de la comprensión.

Una de estas acciones fueron las denominadas configuraciones de episodios, conjugaciones de distintos episodios o pasos estratégicos orientadas a un propósito común.

A lo largo del análisis, se lograron identificar configuraciones distintas en cada una de las ATAS. Asimismo, cada una de estas configuraciones se situó en una porción distinta, vinculada directamente a alguno de los momentos, tal y como se representa en la figura 52.

**Figura 52 Resumen de las configuraciones identificadas y su correspondencia con los momentos de la lectura.**

Episodios	Lectura	Lectura	Instrucciones tarea
	Revisión de vocabulario	Interpretación	Desarrollo tarea
			Revisión tarea
			Revisión tarea análisis experiencias
Configuración	Lectura/vocabulario	Lectura/interpretación	Realización Tareas
Presencia ATAs	ATA2	ATA2 ATA 5	ATA2 ATA3 ATA4 ATA 5
Frecuencia de aparición	10	6 2	2 1 1 1

De esta manera, la configuración episodio lectura-revisión vocabulario se desplegó sólo en la ATA 2, la configuración episodio lectura-interpretación detectada en las ATAs 2 y 5; y la más frecuente la configuración realización de tareas detectada en 4 de las 6 ATAs.

Respecto a su ubicación temporal, las dos primeras configuraciones se desplegaron en la fase “durante la lectura”, mientras que la configuración realización de tareas se situó en la fase “después de la lectura”. A continuación se revisarán cada una de estas fases, de acuerdo a las configuraciones detectadas en ellas.

#### a.- Durante la lectura: Configuraciones Lectura-revisión léxico, Lectura-interpretación.

Momento	Durante la	ATA1	ATA2	ATA3	ATA4	ATA5	ATA6
---------	------------	------	------	------	------	------	------



<b>lectura</b>						
<b>significado vocabulario</b>		Configuración				
<b>sentido y contenido lectura</b>		Configuración			Configuración	

En el caso de las configuraciones lectura -revisión de léxico, estas se organizaron secuencialmente por un episodio de lectura seguido por uno de revisión de léxico. En este sentido, estas configuraciones se orientarían a revisar ciertos significados de palabras desprendidas de la lectura. El formato de interacción se iniciaba con la lectura de un trozo del texto, acción realizada por la profesora, para posteriormente indagar acerca del significado de una palabra en particular. Esta situación queda patente en el siguiente fragmento, perteneciente a la ATA 2.

Episodios lectura 3	Profesora: Fueron al notario, a ver el testamento que dejó para sus hijos. Para mi hijo mayor, mi molino blanco, para que trabajes en el, ¿ya?, le dejó el molino, la máquina; para mi segundo hijo le dejo un asno
Episodios Revisión léxico 3	Profesora: ¿saben qué es un asno? Alumno: un burro Profesora: (asiente)

En este evidenciamos cómo la profesora leyó un trozo del cuento y acto seguido preguntó a los alumnos acerca del significado de la palabra burro. Un alumno respondió a este requerimiento, siendo su respuesta confirmada por la profesora.

Respecto a la configuración de lectura-interpretación lectura, si bien se detectaron en el resto de las Actividades típicas movimientos estratégicos de leer e inmediatamente indagar sobre lo leído, la diferencia con el resto de las Actividades típicas se encontró marcada por la frecuencia de veces en que se desplegó esta combinación en la ATA 2 y la ATA 5. Desde el punto de vista estructural, esta configuración involucró un episodio de lectura seguido por una de interpretación de la lectura y perseguía clarificar aspectos relacionados con ideas o hechos relatados por el texto, con el objeto de ir destacándolas. El siguiente extracto es un ejemplo de esta configuración.

Episodios Lectura 5	Profesora: Ante el asombro del muchacho, ¡yo puedo hacerte rico!, sólo tienes que hacer lo que yo diga, búscame ropa apropiada un sombrero con plumas de colores un traje y unas botas de cuero, ¿ya?
Episodio Interpretación lectura	¿Quién pidió eso? Alumno: el gato Profesora: el gato con botas, ¿cierto?.

Como se desprende de este segmento de intercambios, la profesora leyó un fragmento del cuento que relataba una petición realizada por el gato con botas a su amo. Posterior a la lectura, la profesora elaboró una pregunta dirigida a sus alumnos *¿Quién pidió eso?*, indagando acerca de qué personaje hace la petición de ropa. Los alumnos respondieron *el gato*. Esta respuesta fue confirmada por la profesora.





Así, ambas configuraciones, desde la perspectiva de la interconexión de pasos estratégicos, supondrían “*leemos una parte del texto y revisamos el significado de ciertas palabras*” o “*leemos una parte del texto y revisamos lo que hemos leído*”. Es decir, y volviendo a los lineamientos del MINEDUC, la forma de enfrentar la fase durante la lectura sería en todos los casos a través de estas configuraciones, que dependerían en parte, de la inclusión o no de algunas de las tareas propuestas.

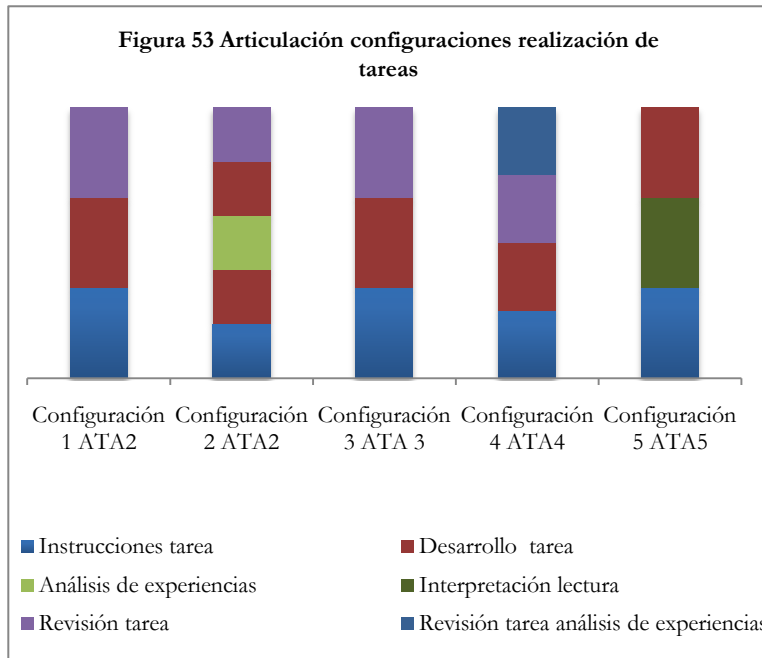
### **b.- Después de la lectura: Configuraciones de realización de tareas y episodios de análisis de experiencias**

Ahora bien, respecto a las denominadas configuraciones de realización de tareas, se detectó su presencia en 4 ATAs, tal como lo muestra la siguiente tabla.

<i>Tabla 34 Configuraciones de realización de tareas en cada ATA identificadas</i>						
Momento Después de la lectura	ATA1	ATA2	ATA3	ATA4	ATA5	ATA6
Profundización comprensión		Configuración	Configuración	Configuración	Configuración	
Desarrollo creatividad	Episodio análisis experiencia	Episodio análisis experiencia	Episodio análisis experiencia	Configuración		

En la mayoría de estos casos, se identificó la presencia de los tres tipos de episodios base, es decir, se desplegó un episodio dedicado a entregar instrucciones, otro centrado en el desarrollo de la tarea y finalmente un episodio orientado a revisar la tarea. La excepción se produjo en la ATA 5, en la que sólo fue posible detectar la presencia de un episodio de entrega de instrucciones y otro de desarrollo de la tarea.

Además de ello y al analizar cada una de estas configuraciones, se identificó la presencia de otro tipo de episodios que desfragmentaron la realización de la tarea, tal y como se aprecia en la siguiente figura, que resume los hallazgos detectados



De esta manera, se observó que la primera configuración identificada, contó con los tres tipos de episodios base. Sin embargo, en la segunda configuración además de evidenciar la triada inicial, se detectó la presencia de un episodio destinado al análisis de experiencias que suscitaba la lectura del texto en los alumnos.

Este episodio se situó entre dos episodios de desarrollo de tarea. Por otro lado, en la tercera y cuarta configuración no se apreciaron interrupciones de otros tipos de episodios, no obstante, en la cuarta se sumó un cuarto episodio dirigido a revisar la tarea centrado en el análisis de experiencias suscitadas por la preguntas del libro de texto de las alumnas. Finalmente la quinta configuración también se vio desfragmentada por un episodio, esta vez de interpretación de la lectura

En el caso de las dos configuraciones en las que fue posible identificar la irrupción de su articulación, se observaron diferencias en la función de los episodios que desfragmentaron la acción.

Analizando con más detención el primer caso, perteneciente a la ATA 2 (configuración 2), se pudo evidenciar que el episodio de análisis de experiencias no se relacionaba de ninguna manera con la tarea que se encontraban desarrollando los alumnos, tal y como se observa en los siguientes fragmentos iniciales del episodio de entrega de instrucciones y de análisis de experiencias

<b>Instrucciones tarea</b>	Profesora: eh ya amigo, Bryan siéntate. Ya vamos a borrar, ahora lo que van hacer en el cuaderno, ya pero tienen una pequeña, shhhh, ya, vamos a ser las siguientes actividades, no solamente hablando, van a dibujar a los personajes, en el orden en que aparecen en el cuento,
<b>Análisis de experiencias</b>	Profesora: a ver, ¿qué es lo que les gusto del cuento?, o ¿qué más le gustó del cuento? Alumno: cuando se tragó el ratón Profesora: cuando se comió el ratón



En estos ciclos observamos que la tarea consistía en dibujar secuencialmente el orden con que los personajes aparecieron en el cuento, sin embargo, en el episodio de análisis de experiencias los intercambios giraron en torno a las opiniones de los alumnos sobre el momento o acción que más les había gustado del cuento.

Esta situación fue diferente en el caso de la ATA 5, dado que el episodio de interpretación sirvió para profundizar sobre las ideas del texto que no fueron recogidas en las preguntas de la guía del libro del texto de las alumnas, como se aprecia en el siguiente fragmento

<b>Instrucciones tarea</b>	Profesora: Bien, a ver, ahora hay unas preguntas en la página. 161. Viviana diga la primera pregunta Alumna: De que se trata la historia que relata el poema
<b>Interpretación/ evaluación</b>	Profesora: esta era una historia que seguramente hizo la autora desde un pueblito hacia Concepción, pero ella durante el camino fue viendo ¿Qué cosas? Ella hablaba de un bote ¿Qué tiene que haber visto? Alumnas: El mar

En la entrega de instrucciones se distingue que una de las preguntas se orientaba a indagar sobre el contenido del poema, mientras que en el episodio de interpretación se profundizó sobre este contenido.

En consecuencia, se detectaron 5 configuraciones, de las cuales 4 se articularon exhibiendo los tres tipos de episodios característicos. De estas, en una oportunidad se añadió otro episodio, mientras que en otras dos (ATA 2 y 5) se identificó la presencia de otro tipo de episodios que fraccionó la acción, en el primer caso esta irrupción no se relacionaba con el objetivo perseguido por la tarea mientras que en el segundo caso si existía una vinculación.

Establecidas estas diferencias y similitudes en las configuraciones de realización de tareas, queda por dilucidar ¿de qué manera este tipo de acciones inciden en la estrategia de leer comprensivamente un texto? Como se planteó, estas configuraciones perseguían el mismo propósito que los episodios de interpretación/evaluación, es decir, elaborar contenidos públicos respecto a las ideas del texto, sin embargo, los objetivos de cada una de estas configuraciones estaría demarcado con anterioridad, ya sea que estas tareas hayan sido extraídas del libro o preparadas por la profesora. En este sentido, representaría una forma distinta de enfrentar el proceso de comprensión de un texto operando bajo una representación de *“después de leer debemos revisar lo que sabemos mediante tareas específicas”*



Por otro lado y al analizar el contenido y procedencia de las guías de trabajo planificadas para estas configuraciones, la tabla 35 ofrece un resumen de esta información.

**Tabla 35 Resumen de los objetivos perseguidos por las configuraciones de realización de tareas.**

	ATA 2	ATA3	ATA4	ATA5
<b>Nº Configuraciones detectadas</b>	2	1	1	1
<b>Objetivo</b>	Ordenación de oraciones acciones cuento Dibujo para secuenciación personajes	Cualidades personajes cuento	Extraída libro de textos, indagaciones sobre la lectura	Extraída libro de textos, indagaciones sobre la lectura

En la tabla se desprende, que las guías de trabajo que sustentaron la acción de las ATAS 2 y 3, fueron elaboradas por la profesora y se orientaban a trabajar sobre la ordenación de las principales acciones del cuento, la secuenciación en orden de presentación de los personajes y las cualidades de estos últimos. En este sentido, el objetivo de estas se vincula con algunas de las actividades y tareas propuestas por la campaña LEM y orientadas a la secuenciación de los personajes y acciones.

En el caso del resto de las guías que se trabajaron en las ATAs 4 y 5, están fueron extraídas en su totalidad del libro de textos de las estudiantes, por lo que cumplirían con los propósitos y orientaciones del MINEDUC.

Finalmente y respecto a los episodios de análisis de experiencias, los tres episodios detectados pertenecían a la Unidad “Los textos narrativos”. De ellos, en dos de los casos se revisó aquellas experiencias suscitadas por la moraleja de la fábula y el cuento (ATA 1 y 2), logrando explorar las ideas y vivencias generadas en los estudiantes, mientras que en el episodio situado en la ATA 3 sólo se revisó la tarea elaborada fuera del horario de clases y por tanto, profesora y alumnos se focalizaron en leer una de ellas y posteriormente iniciar una indagación orientada a peticionar opiniones o sugerencias sobre lo leído, sin profundizar en las respuestas brindadas por los alumnos.

**6.5.3.4 Recapitulación**

Al establecer una comparación entre la manera en que se articuló cada una de las ATAs y los lineamientos metodológicos planteados por el MINEDUC, se identificó que la gran mayoría de las ATAs desplegó actividades vinculadas a los tres momentos de la lectura,



no obstante, el tipo de actividad así como el número total de estas, presentaron diferencias entre una actividad típica y otra.

En este sentido y al profundizar en cada uno de los momentos de la lectura, se observaron semejanzas y diferencias en las maneras en que efectivamente se logró concretar el propósito de cada uno de estos momentos. Así por ejemplo, en el momento previo a la lectura, se apreció que en todos los casos la explicitación de los objetivos fue efectuada por las profesoras. Del mismo modo, los procesos motivacionales activados durante esa explicitación fueron distintos, dependiendo en parte por las formas en que cada una de ellas planteó la meta de lectura.

Por otro lado y en relación al desarrollo de la creatividad, se apreció que en dos de las ATAs, se logró enlazar las vivencias de los estudiantes con la moraleja de las narraciones. Mientras que en la tercera, perteneciente a la misma unidad, la revisión de las experiencias no logró vincularse con el contenido del cuento.

Otro de los aspectos relevantes que emergió tras los análisis, fue el papel jugado por las configuraciones de episodios, como estrategias dirigidas a supervisar o evaluar la experiencia de lectura en la mayoría de las ATAs. Al respecto, estas configuraciones desempeñarían un papel central como mecanismo articulador en la fase “durante la lectura”. En tanto que en la fase “posterior a la lectura”, su presencia mayoritaria en las ATAs (4 de 6) podría indicar que este tipo de acciones, de trabajar la lectura mediante guías, sería recurrente en las aulas.

Respecto a la totalidad de las tareas y actividades planteadas por los lineamientos del MINEDUC, se identificó que sólo la actividad típica 2 logró cumplir con la totalidad de los requerimientos metodológicos, es decir, con la fase previa a la lectura en la que se explicitan los objetivos y se activan los conocimientos previos, con la supervisión del proceso de lectura mediante las configuraciones lectura-revisión vocabulario y lectura e interpretación, y por último, con la fase de profundización a través de las configuraciones de realización de tareas y episodios de interpretación/evaluación y análisis de experiencias. El resto de las ATAs cumplió con una parte de estos requerimientos, siendo las ATAs 1 y 6 las que desplegaron un menor número de tareas.

#### ***6.5.4 Recapitulación análisis estructural***

Durante el transcurso de la presentación de los resultados se ha logrado, en primer lugar, identificar 11 tipos de episodios presentes en una u otra Actividad típica de lectura. De estos episodios, los únicos que se desplegaron en todas las ATAs fueron los



denominados lectura, el resto presentó variaciones en su inclusión y frecuencia en cada Actividad típica

En segundo lugar, cada uno de los episodios desplegados en cada ATAs se configuraron de una manera distintiva, representado patrones o estrategias que enmarcaron la manera o modo en que se encaró la lectura de un texto. Así, de las 6 ATAs, tres representaron patrones complejos asumiendo que al enfrentar la lectura se debe explicitar una meta, activar conocimientos previos, leer e interpretar la lectura, frente al resto de las ATAs que se definieron como patrones simples y en los que se abordó la lectura primero ejecutando el procedimiento y después interpretando el texto. Estos patrones dependieron por una parte, del número y tipo de episodios que articuló el trabajo conjunto, además de la secuenciación y organización de los mismos.

Desde esta perspectiva, el modo en que cada una de las Actividades típicas analizadas se estructuró, implicaría ayudar a los alumnos a alcanzar el objetivo principal de la Actividad, que es finalmente comprender aquello que leen. Estas ayudas se entenderían como elementos que organizan mentalmente el proceso, *primero planificamos, después activamos los conocimientos previos. Hechos estos pasos estamos preparados para leer, una vez concluida la lectura, focalizamos nuestra atención a descubrir y entender el texto.*

Al respecto, tres actividades lograron enmarcar estos pasos estratégicos en actividades complejas orientadas por planes, observándose diferencias en el modo en que se articularon dichos pasos. Así por ejemplo, en el caso de la ATA 2 se desfragmentaron las distintas tareas entremezclándose unas con otras *leemos, revisamos el significado de palabras o interpretamos el texto, volvemos a leer, y continuamos con el ciclo.* Mientras que en la ATA 4, estas tareas se concentraron siguiendo el orden propuesto por la actividad del libro de textos, *leemos damos instrucciones, desarrollamos la tarea, revisamos la tarea, leemos, damos instrucciones de otra tarea y continuamos con el ciclo.*

Ello implicaría que las ATAs complejas organizarían su actividad de manera más estratégica, considerando para esto una mayor gama de acciones que facilitaría el proceso de comprensión, frente a las Actividades típicas simples que representarían mentalmente dicho proceso como leer y evaluar la lectura. Sin embargo, al establecer una contrastación de las ATAs, considerando la perspectiva más amplia dada por la Unidad didáctica, estos patrones resultarían fenómenos aislados que no marcarían una tendencia habitual de las profesoras.

En tercer lugar, se estableció un nexo entre los lineamientos del Ministerio de Educación Chileno y los procesos que median en la comprensión de textos y que sustentan el sistema de análisis empleado. Esta conexión tendría como puntos de encuentro, la



estrategia general representada por los distintos patrones de Actividades típicas y los pasos estratégicos que articularían a estos patrones. Ambos elementos permitirían caracterizar cada una de las ATAS analizadas, proporcionando la posibilidad de entender la distancia entre cómo se configura la acción y cómo debiera estructurarse el proceso.

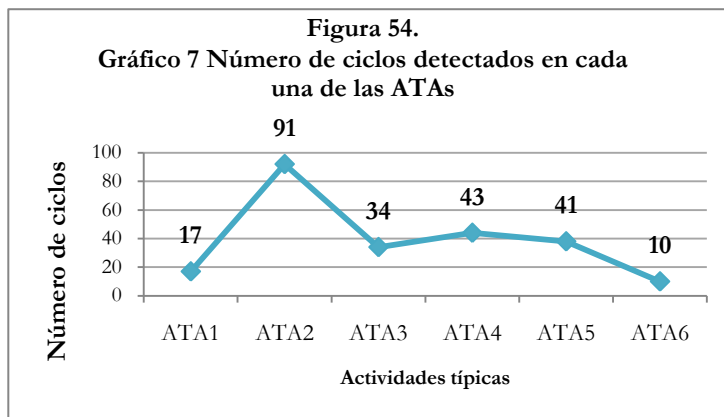
No obstante, esta sería una parte del análisis de la práctica relacionada con los modos en que se estructuran, organizan y articulan las distintas tareas (episodios) a lo largo de una actividad típica de lectura conjunta. Sin embargo, aún se debe considerar una segunda dimensión, la comunicativa, que permitirá entender el modo en que cada una de estas acciones fue construida verbalmente por los participantes de la interacción.

### 6.5.5 Dimensión comunicativa: La estructuración discursiva de las ATAS

Ahora bien, además del punto de vista estructural o de la articulación de actividades que posibilitó el cumplimiento o no de las orientaciones didácticas emanadas por el MINEDUC, desde los resultados del análisis podemos comprender la manera o modo en que estas metas fueron construidas. Al respecto, es necesario clarificar que el Ministerio Chileno no cuenta en la actualidad con directrices específicas que aborden el tema del discurso en el aula, si bien las orientaciones proponen cierto tipo de indagaciones, éstas se encuentran más orientadas a las metas de cada uno de los momentos de lectura.

#### 6.5.5.1 Número de ciclos identificados por ATA

Se identificaron un total de 235 ciclos distribuidos de manera desigual en cada una de las Actividades típicas analizadas. El siguiente gráfico permite observar el número de ciclos que articuló a cada una de ellas.



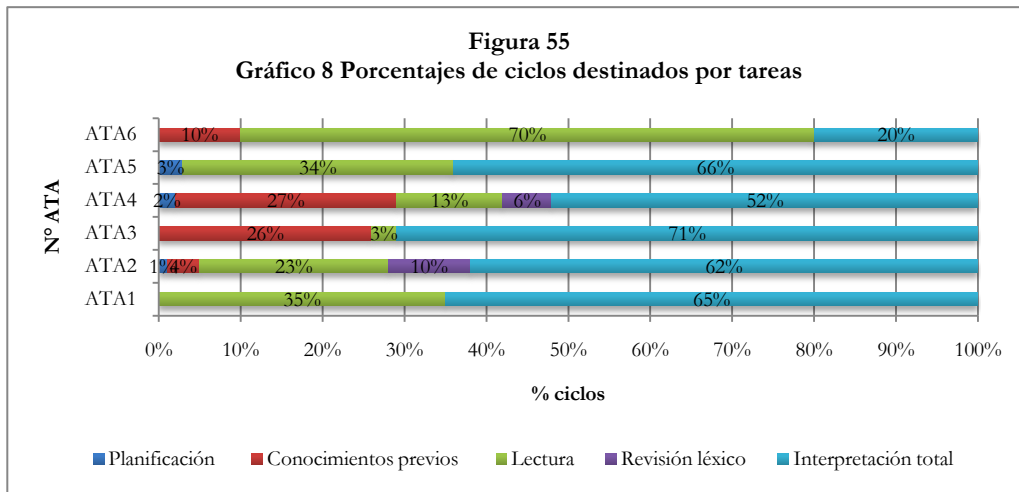
Al observarlo, se aprecia que la mayor concentración de ciclos se situó en la ATA 2 con 91 ciclos identificados, mientras que las ATAs 3, 4 y 5 mostraron cercanías en el número de



ciclos que articularon a cada actividad. Finalmente, las ATAs 1 y 6 se caracterizaron por una concentración menor de ciclos. Ello indicaría que en la segunda actividad típica, se detectó una mayor presencia de actividad discursiva.

**6.5.5.2 Constitución y porcentajes de ciclos por tareas**

Por otro lado, cada una de las ATAs concentró un porcentaje de estos ciclos en cada una de las tareas como se evidencia en el siguiente gráfico<sup>8</sup>



Al observarlo es posible apreciar que existieron variaciones en el número de ciclos dedicados a cada una de las tareas, salvo en el caso de las tareas orientadas a interpretar y/o evaluar las ideas del texto designadas en el gráfico como interpretación total. En este sentido, 5 de las 6 ATAs congregaron dos tercios de la acción discursiva de la Actividad típica. La excepción se identificó en la ATA 6, que privilegió las interacciones verbales orientadas a la ejecución del procedimiento de leer. Por tanto, estos datos sugerirían que en gran parte de las ATAs, la meta orientada a comprender el texto reguló un fragmento significativo de las interacciones verbales de aula.

Para el resto de episodios o tareas que enfrentaron conjuntamente profesoras y alumnos, los datos presentan una dispersión en los porcentajes de ciclos desplegados en cada una. Así por ejemplo, la tarea de activación de conocimientos previos presente en cuatro de las ATAs, mostró variaciones en los porcentajes de ciclos desplegados para su logro, evidenciándose el mayor porcentaje en las Actividades típicas 3 y 4. Mientras que el menor porcentaje se identificó en la ATA2.

<sup>8</sup> Para un mayor entendimiento del gráfico, se agruparon en una sola medida a todos aquellos episodios orientados a interpretar/evaluar las ideas del texto.

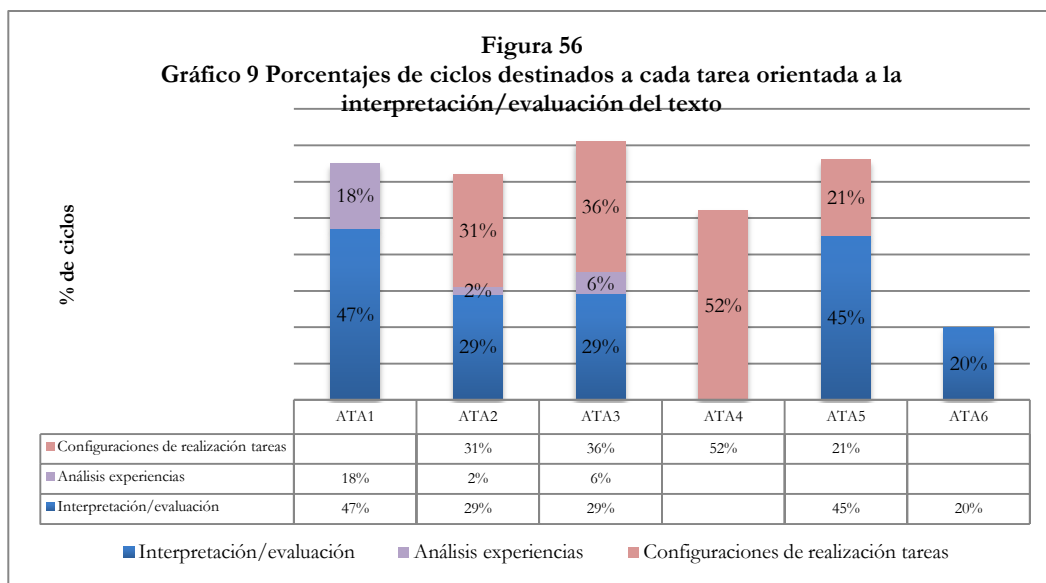




Del mismo modo, los episodios de lectura presentaron diferencias, estableciéndose que se dedicó un mayor número de ciclos destinados a leer el texto en la ATA6, frente al 3% obtenido en la ATA3. Por tanto, sólo se mantuvieron estables en la mayoría de las ATAs, el porcentaje de ciclos orientados a interpretar las ideas del texto.

### 6.5.5.3 Constitución y porcentajes de ciclos en las tareas de Interpretación.

En segundo lugar y profundizando en esta tareas dirigidas a elaborar contenidos públicos relacionados al texto, se encontraron los siguientes hallazgos resumidos en el gráfico 9.



En la representación gráfica se aprecia que en general, las tareas vinculadas con la interpretación/evaluación y realización de tareas presentaron un mayor porcentaje de ciclos. Es decir, ambos tipos de actividades representaron un porcentaje importante del habla desplegada por los participantes durante la actividad conjunta, siendo relegada a un posición minoritaria, aquellas tareas vinculadas al análisis de experiencias.

Por otra parte, si bien cada una de las ATAs se configuró discursivamente de modo particular, el gráfico permite evidenciar que dos de estas ATAs presentaron una cercanía en las proporciones de ciclos que conformaron aquellas tareas orientadas a la supervisión o profundización de la lectura. Estas eran las ATAs 2 y 3, ambas abordaron la misma lectura y formaban parte de la misma Unidad. En relación al resto de las ATAs, los resultados presentan variaciones en cada una de ellas.

En consecuencia, aún cuando cada ATA se articuló de un número distinto de ciclos, surgieron ciertas regularidades. Una de ellas es que en 5 de estas ATAs, los episodios



dirigidos a interpretar el texto mediante una diversidad de tareas (Episodios de interpretación, análisis de experiencias y configuraciones de realización de tareas), concentraron dos tercios de la actividad discursiva. Mientras el resto de los episodios presentaron un porcentaje variable. Ello supondría que aún cuando cada una de las ATAs se estructuró a partir de una diversidad de tareas, finalmente la gran mayoría de estas privilegió el trabajo en torno a la evaluación de las ideas y contenidos desprendidos de la lectura, ya sea mediante indagaciones directas o la utilización de instrumentos tales como las guías de trabajo, relegando a un segundo plano aquellos ciclos vinculados al análisis de experiencias promovidas por la lectura del texto.

Ahora bien ¿Cuáles finalmente fueron estas diferencias?. Para dilucidar esta pregunta, se debe profundizar en el comportamiento distintivo de cada una de estas tareas o episodios, con el fin de establecer las variaciones entre cada una. Para ello, a continuación se revisará la caracterización de cada uno de los episodios, de acuerdo al tipo de ciclos que los constituyeron. Se debe aclarar que se agruparon los tipos de episodios en cada una de las ATAs que los albergó.

#### ***6.5.5.5. Comparación tipos de ciclos por episodios***

##### ***6.5.5.5.1 Episodios de planificación***

En primer lugar y en relación a los episodios de planificación que se orientaban a determinar los objetivos de lectura, se identificó que en todos ellos (ATA 2 ,4 y 5), que la explicitación de los objetivos fue planteada por las profesoras, mediante patrones monologales.

##### ***6.5.5.5.2 Episodios de Conocimientos Previos***

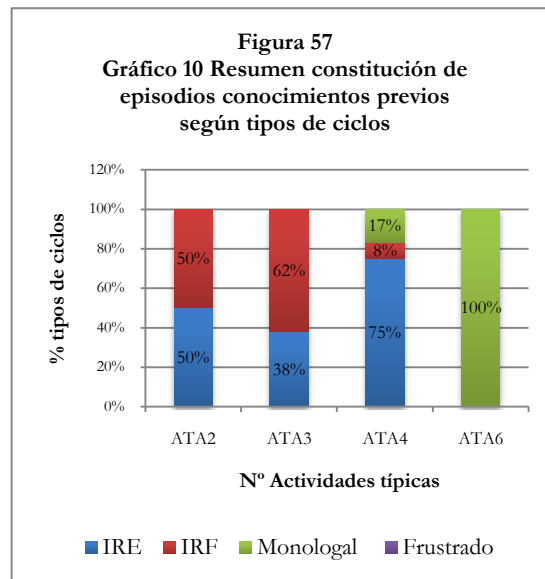
En segundo término, los episodios de activación de conocimientos previos presentaron las siguientes características presentadas en el gráfico 10.



Al contrastar la manera en que se articuló discursivamente estos episodios, se aprecia en la gráfica que en dos de las ATAs (ATA 2 y 3), se constituyeron principalmente mediante ciclos IRF e IRE, variando la proporción de estos en cada una.

Esto indicaría en parte, que las ideas activadas se hicieron mediante el recuerdo de información, mientras que en otras, se efectuaron a partir de negociaciones de significados, es decir, se construyeron contenidos públicos mediante aproximaciones sucesivas.

El siguiente extracto del episodio de la ATA 2 permite esclarecer las distinciones



N° ciclo	Transcripción	Tipo ciclo
4	<p>¿Quién tiene otra versión?  Alumno: yo no, paso  Alumno: yo paso, paso  Profesora: ¿no?, ¡más ratito nadie va a pasar!, a ver alguien más sabe algún cuento o tiene idea, bueno, <u>¿de qué se trata el cuento entonces?</u>  Alumno: del gato con botas  Profesora: y, ¿quién es el personaje principal?  Alumno: el gato con botas</p>	IRF

El ciclo se inició con una indagación efectuada por la profesora, quien pidió alguna otra versión del cuento. En este punto, los alumnos manifestaron que no deseaban contestar. Esta respuesta de los alumnos generó dos explicitaciones de la profesora, en la primera recogió el ánimo de los alumnos por no querer contestar, advirtiéndoles que más adelante deberán participar *¿no?, ¡más ratito nadie va a pasar!*, invitándolos de esta manera a continuar participando.

En el segundo, se volvió a centrar la atención en la trama del cuento *¿de qué se trata el cuento entonces?*. Frente a esta indagación, un alumno respondió, lo que permitió una segunda elaboración de la profesora, esta vez focalizándose hacia el personaje principal del cuento. En este sentido, el ciclo promovió la construcción conjunta de las ideas relativas a la trama del cuento y al personaje principal.

Respecto a la ATA 4, la mayor frecuencia detectada en los patrones comunicativos tipo IRE haría suponer que durante estos intercambios, se promovió los recuerdos de información manejados por los estudiantes.

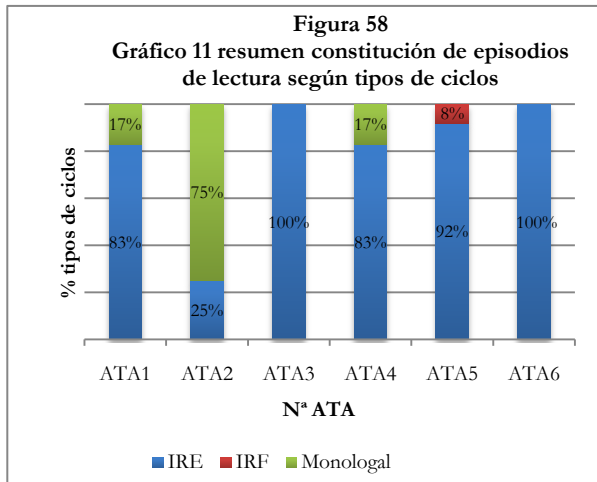


Finalmente en la ATA 6, la activación fue efectuada por la profesora, dado que sólo se identificaron estrategias discursivas monologales.

Desde esta perspectiva se podría indicar, que se dedicó un espacio o momento en las Actividades típicas para lograr activar ideas previas, pero difirieron en el modo en que se logró dicha activación. Así y para el caso de la ATA 2 y 3, además de estimular el recuerdo de información, se promovió la construcción de significados conjuntos.

### 6.5.5.5.3 Episodios de Lectura

En tercer lugar y referido a los episodios de lectura, comunes para todas las ATAs, el gráfico 11 sugiere que, en general, el formato predominante para esta tarea fueron los patrones IRE. Es decir, la gran mayoría de las ATAs operó bajo la designación de



turnos de lectura, orientados a supervisar la ejecución correcta del procedimiento. Las variaciones se presentaron en las ATA 2 y 5. En la primera de ellas, un porcentaje importante de la ejecución de la lectura, se encontraba a cargo de la profesora. En tanto que en la ATA 5, fue posible identificar un ciclo IRF.

A continuación se presenta el extracto de interacción verbal tipificado como IRF.

N° ciclo	Transcripción	Tipo de ciclo
14	<p>Profesora: Bien. El otro día dijimos que los poemas podían tener una entonación</p> <p>Alumna :entonación</p> <p>Profesora ¿Y cómo era?</p> <p>Profesora: Marca inicio</p> <p>Alumnas: (Repiten el poema con entonación, se equivocan bote y ríen) Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote</p> <p>Profesora: Bien, bastante bien, porque la escucharon una sola vez lo hicieron con una entonación, ayuda bastante la letra cada estrofa iba dando una entonación, pero variaban un poquito, a ver</p>	IRF



Anterior a este ciclo, las alumnas ya habían leído una parte importante del poema, no obstante, la profesora inició este ciclo preguntándoles a las alumnas acerca de un contenido revisado con anterioridad, relacionado con la entonación de los poemas.

Una vez aclarado este punto, se retomó la asignación de turnos de lectura controlados por la profesora, pero esta vez acompañados de una acción de ella, que consistió en marcar con las palmas, el tiempo. Esta indicación de la profesora, permitió a las alumnas lograr la entonación característica de este poema. Al finalizar la lectura, la profesora cerró el ciclo con una confirmación orientada hacia el logro de las alumnas, manifestando de esta forma que habían alcanzado lo esperado por ella.

Por tanto, sólo en esta ocasión fue posible identificar una participación mayor de las alumnas, en la que se logró conectar un contenido particular con el procedimiento correcto al leer o entonar un poema.

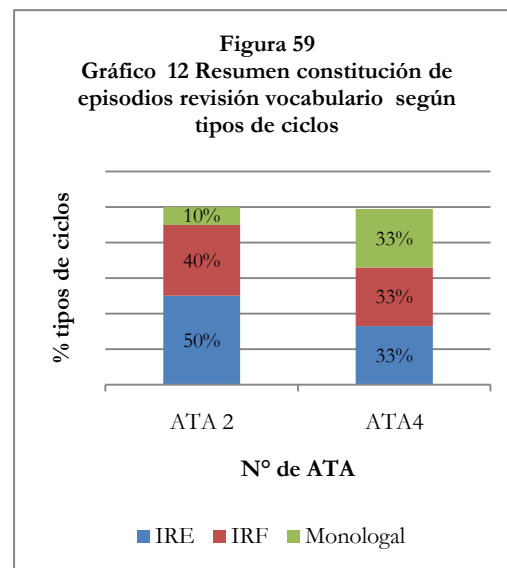
#### 6.5.5.4 Episodios de revisión vocabulario

En cuarto lugar y respecto a los ciclos destinados a revisar el vocabulario identificado en dos ATAs, los resultados representados en el gráfico 12, evidencian que en ambos casos, se logró identificar 3 tipos de formatos conversacionales. No obstante, los porcentajes obtenidos en cada ATA mostraron diferencias.

Dentro de estas diferencias, cabe destacar el porcentaje obtenido por las estrategias discursivas monologales en la ATA 4, que representó un tercio de la actividad discursiva en la ATA. En tanto, en la ATA 2, alcanzó un 10%, es decir, existió una

mayor presencia discursiva de la profesora en la revisión de vocabulario de la actividad típica de lectura n° 4, que en la actividad típica n° 2.

Por otro lado y analizando los resultados de manera individual, se aprecia que en la ATA 2 existió una proporción similar de ciclos IRE e IRF, revelando ello que la profesora orientó sus indagaciones tanto en la búsqueda de respuestas acotadas, como en aquellas que requerían de mayor elaboración. Mientras la ATA 4 se caracterizó por una igualdad en los porcentajes obtenidos por los tres patrones conversacionales identificados.





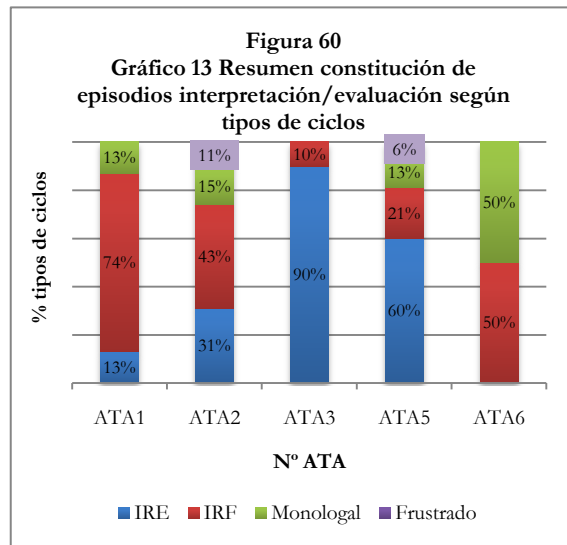
En síntesis aun cuando en ambas ATAs fue posible identificar los mismos patrones conversacionales, estos mostraron variaciones relacionados con los porcentajes que finalmente representaron cada uno de ellos.

**6.5.5.5 Episodios de Interpretación/Evaluación**

En quinto lugar, los episodios de interpretación/evaluación presentaron la mayor variabilidad en cada una de las ATAs, tal y como se aprecia en el gráfico 13. Al contrastar los porcentajes de tipos de ciclos desplegados en cada una, se aprecia que

la ATA 1 se configuró principalmente mediante ciclos IRF, es decir, se privilegió la negociación de significados compartidos. En el extremo contrario se situó la ATA 3, que se orientó principalmente a evaluar respuestas de carácter literal.

Algo similar aconteció en la ATA 5, aún cuando variaron los porcentajes de ciclos, también se concentró la mayor parte de estos en los patrones IRE.



En el resto de las ATAs los porcentajes de los tipos de ciclos presentaron diferencias en sus concentraciones. Así, en el caso de la ATA 6 se advirtió una proporción similar entre los porcentajes de ciclos IRF y monologales, indicando ello que durante este episodio, la acción discursiva se centró tanto en elaboraciones conjuntas de profesora y estudiantes, como en elaboraciones exclusivas de la profesora.

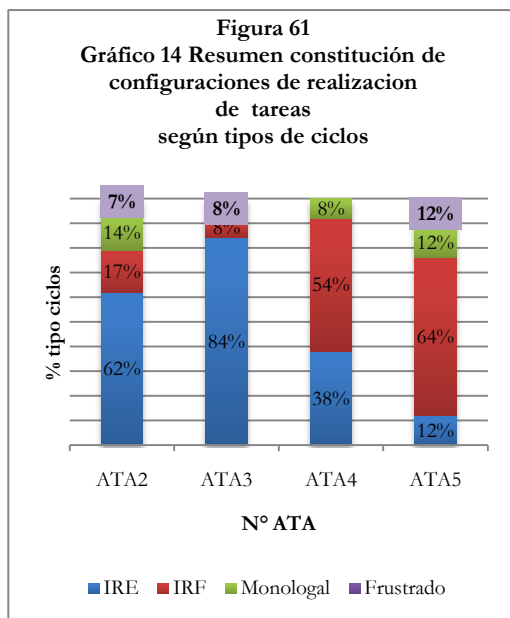
En última instancia, la ATA 2 mostró la mayor gama de patrones comunicativos desplegados. De estos, los ciclos IRF e IRE presentaron una proximidad en sus concentraciones, 43% para los IRF y 31% para los IRE. Estos datos revelarían que se evaluaron tanto respuestas que aludían a la identificación de contenidos textuales, como respuestas resultantes de la negociación de significaciones entre los participantes. Por otro lado, es en el transcurso de esta ATA donde se identificó la mayor proporción de ciclos de carácter frustrados, es decir, se generó un mayor porcentaje de rupturas discursivas, durante la interacción verbal entre los participantes.



En síntesis, aún cuando las seis ATAs mostraron tareas tendientes a trabajar directamente en la comprensión de las ideas del texto, en ninguna de ellas se observó similitudes en el modo de canalizar las acciones verbales de los participantes, incluso en aquellas ATAs pertenecientes a la misma Unidad Didáctica (ATAs 1, 2 y 3 y ATAs 5 y 6).

#### 6.5.5.5.6 Configuraciones de realización de tareas

Respecto a las configuraciones de realización de tareas, desplegadas en 4 de las 6 ATAs, se detectó una diferencia en el tipo de ciclo que constituyó a cada ATA, así como en los porcentajes alcanzados por cada uno de ellos, como se aprecia en el gráfico 14.



De este se desprende que existieron diferencias significativas en la concentración de los ciclos por ATAs. Por un lado, las ATAs 2 y 3 (ambas pertenecientes a la misma unidad) se caracterizaron por una mayor frecuencia y concentración de patrones IRE, es decir, en ambas actividades típicas, las indagaciones de la profesora se formularon con el objeto de supervisar el manejo de información literal de los alumnos, mientras que las ATAs 4 y 5 privilegiaron intercambios comunicativos de tipo IRF, permitiendo una mayor negociación de significados.

Otro de los elementos que destacaron en este tipo de configuraciones, es que se identificó una mayor presencia de ciclos frustrados, los que se presentaron en 3 de las 4 ATAs que albergaban a estas configuraciones. Por tanto, estas configuraciones se caracterizarían por contener una mayor frecuencia de quiebres en la interacción verbal entre los participantes.

En consecuencia, aún cuando se detectó una variación en los porcentajes de tipos de ciclos frecuentes en cada una de las ATAs, existió una regularidad en algunas de ellas, específicamente en las ATAs pertenecientes a la misma unidad en las que se abordó además, la comprensión de la misma lectura. En ambas se observó una tendencia a estructurar discursivamente las tareas mediante la utilización de ciclos que supervisaron el manejo de información literal.



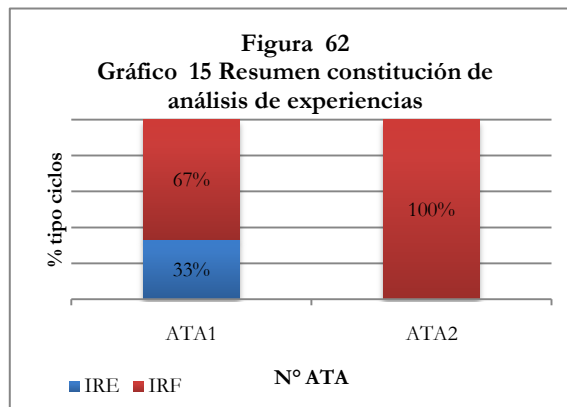
Por otro lado, las ATAs 4 y 5 situadas en Unidades distintas, compartieron el hecho de vertebrar estas configuraciones, mediante la utilización del recurso *libro de texto*. En ambos casos, se identificó una proporción más elevada de formatos IRF, permitiendo una mayor interacción verbal entre los participantes, caracterizada por intercambios contruidos a partir de aproximaciones sucesivas, logrando de esta manera, generar contextos de mayor negociación de significados.

#### 6.5.5.5.7 Episodios Análisis de experiencias

Finalmente, se detectó la presencia de este tipo de episodios en dos de las seis ATAs. Los resultados del porcentaje de ciclos característicos en cada uno de ellos se representan en el siguiente gráfico.

En él, se aprecia que no existieron concordancias en los tipos y porcentajes de ciclos, aún cuando ambas ATAs pertenecían a la misma Unidad.

Así, en la ATA 1 se identificaron ciclos IRE e IRF, siendo estos últimos los que concentraron un mayor porcentaje 67%.



Mientras que en la ATA 2, todos los ciclos detectados fueron de tipo IRF. No obstante, aún cuando se apreciaron diferencias en estos porcentajes, podríamos advertir que en ambas ATAs, la profesora encaró la interconexión entre las experiencias de los alumnos y los contenidos de los textos mediante ciclos IRF, permitiendo construcciones conjuntas de significados.

#### 6.5.5.6. Recapitulación dimensión comunicativa

Como expusimos al inicio de esta sección, cada una de las ATAs se articuló de un número distinto de ciclos, no obstante, en 5 de estas ATAs el mayor porcentaje de las secuencias conversacionales se situó en aquellas tareas destinadas a supervisar, evaluar o profundizar en la comprensión lograda tras la lectura.

De estas tareas, las que alcanzaron una mayor representatividad en la mayoría de las Actividades típicas fueron aquellas dirigidas a interpretar/evaluar el texto y a realizar tareas relacionadas con él. En tanto que la acción discursiva generada para analizar las experiencias suscitadas por el texto, desplegó el menor porcentaje. En el resto de tareas o





episodios que se desplegaron en cada actividad típica, los resultados mostraron una dispersión en el número de ciclos que finalmente articuló a cada una.

Por otro lado, y al descender en la constitución de dichas tareas, el análisis arrojó una dispersión tanto en los tipos de tareas desplegadas por cada AT, como en la concentración de ciclos por episodios.

Referente al análisis efectuado en cada uno de los episodios, los datos mostraron que en general no se produjeron coincidencias ni en los tipos de ciclos característicos de cada episodio, ni en la proporción en que estas secuencias conversacionales finalmente articularon las acciones discursivas en los episodios, incluso en aquellas ATAs pertenecientes a una misma unidad y por ende, desplegada por una misma profesora. La única excepción a esta regla fueron los episodios de planificación, que en todos los casos detectados, la responsabilidad por explicitar los objetivos fue exclusivamente de las profesoras.

Por otra parte y respecto a los ciclos frustrados, la gran mayoría de ello se detectó durante las configuraciones de realización de tareas.

Por tanto, aún cuando se presentaron ciertas similitudes, finalmente la manera en que cada ATA se articuló desde las interacciones verbales entre los participantes, presentó diferencias sustanciales entre unas y otras.

### ***6.5.6 Mirada global de las Actividades típicas***

Por tanto, hasta ahora hemos descrito dos tipos de dimensiones, la estructural y la discursiva, ambas operarían entrelazadamente, pero abordarían el proceso didáctico desde perspectivas distintas. En primer lugar, la dimensión estructural se relacionaría directamente con los pasos estratégicos para abordar la lectura y comprensión del texto, además tendrían estrecha relación con los distintos momentos propuestos desde los lineamientos del MINEDUC. Mientras que la discursiva se orientaría a esclarecer las formas de participación que enmarcaron el trabajo conjunto.

En este sentido, las metas y propósitos de cada uno de estos episodios o distintos momentos encuadraron los modos en que se organizaron cada una de las tareas, pero a su vez, la acción discursiva de las profesoras propició interacciones verbales en las que los alumnos lograron, en mayor o menor medida, una contribución relacionada directamente con los procesos que debieron activar para cumplir con dichos objetivos, es decir, identificar información literal o negociar significados.



Considerando ambas dimensiones, se puede establecer una lectura distinta de las diferentes Actividades típicas y a su vez, apreciar diferencias entre aquellas dirigidas a trabajar un mismo texto.

### **Lectura “Su majestad, el león”**

En primer lugar, esta actividad típica secuenció las tareas linealmente, comenzando con la lectura del texto, acción ejecutada por la profesora.

Posteriormente, se enfrentaron las tareas vinculadas a interpretar las ideas desprendidas de la lectura y analizar estas ideas desde las representaciones de los alumnos. En ambos casos, la presencia mayoritaria de ciclos IRF configuró un contexto de trabajo propicio para la contribución y participación de los alumnos en dichas tareas, promoviendo así procesos más complejos de apropiación de las ideas del texto.

### **Lectura “El gato con botas”**

En segundo lugar, las ATAs 2 y 3 abordaron el trabajo en torno al cuento “El gato con botas”, estructurando las tareas de maneras distintas. Así, una obedeció a un patrón estructural complejo frente al patrón simple lineal de la tercera.

En el caso de los ciclos que determinaron las interacciones verbales entre los participantes, en ambas se identificaron porcentajes distintos en los episodios de interpretación/evaluación lectura y las configuraciones de realización de tareas.

De esta manera, la configuración final de la ATA 2 privilegió durante la interpretación del texto, formatos comunicativos IRF, permitiendo una mayor interacción discursiva entre los participantes, en tanto que durante las configuraciones de realización de tareas, concentró mayoritariamente la acción discursiva a evaluar las elaboraciones de los estudiantes.

Algo distinto fue lo acontecido en la ATA 3, en que si bien se detectó una mayor concentración de ciclos IRE en las configuraciones de realización de tareas, el formato discursivo característico de sus episodios de interpretación también fue del tipo IRE.

Considerando estos hallazgos, se podría prever el carácter evaluativo de la ATA 3, mientras que en la ATA 2, se construyó la interacción discursiva mediante intercambios dirigidos a construir significados compartidos.



### **Lectura “Mercurio/Hermes, el de los pies alados”**

En tercer lugar, esta actividad típica se caracterizó por representar un patrón complejo que se articuló principalmente por intercambios comunicativos, desplazando así la acción monologal de la profesora a un 16% de la actividad verbal, lo que indudablemente implicaría que existió un alto nivel de participación de las alumnas durante toda la Actividad típica. No obstante, esta participación varió siendo de menor contribución en los episodios de conocimientos previos y lectura (75% y 83% ciclos IRE respectivamente) y logrando una mayor presencia en la configuración de realización de tareas (52% ciclos IRF).

Una de las características distintivas de esta ATA en particular, es que la gran mayoría de las acciones tendientes a revisar las ideas del texto se llevaron a cabo mediante el desarrollo de actividades, sin la existencia de episodios distintivos dirigidos a interpretar estas ideas. Los únicos episodios de estas características se focalizaron en dilucidar el significado de un término extraído del texto, acotando la interpretación sólo a este concepto.

### **Lectura “Viaje a Concepción”**

Finalmente, la ATA 5 y 6 enfrentaron la lectura del mismo poema mostrando variaciones en la manera de contextualizar y abordar dicha lectura. Por un lado, en la quinta de las Actividades típicas se desplegó una mayor riqueza en las tareas y actividades que en conjunto buscaban trabajar la comprensión del poema, revelando una estrategia orientada a leer el texto e interpretarlo. Asimismo, aún cuando esta ATA obedecía a una estructura tradicional de participación, se observó un mayor rango de participación de las alumnas en la elaboración de contenidos públicos sobre todo en los episodios dedicado a interpretar el texto. Es decir, en esta ATA se privilegió las tareas enmarcadas en interpretar el texto, las cuales se caracterizaron por una mayor participación de las alumnas en la construcción de significados fue mayor.

Por el otro y en relación a la sexta ATA, esta se caracterizó por una estructura simple lineal en la que primaron las tareas procedimentales.

#### ***6.5.7 Recapitulación final***

Considerando las distintas miradas con las que hasta ahora se han analizado las 6 Actividades típicas de lectura, se tendría en primer lugar, que desde el punto de vista estructural, esto es, la inclusión de actividades tendientes a recoger los propósitos de las orientaciones didácticas en los tres momentos de lectura, sólo la ATA 2 cumpliría con



todos ellos. El resto de ellas sólo lo realizarían parcialmente, vislumbrándose diferencias en el número de orientaciones detectadas, no obstante, en todas las ATAs se identificaron orientaciones didácticas relacionadas al tercer momento de lectura vinculado a la profundización de la comprensión

En segundo lugar y desde el punto de vista del porcentaje de la acción discursiva desplegada en cada una de estas tareas, en general 5 de las 6 ATAs concentraron las interacciones verbales en aquellos episodios dirigidos a interpretar la lectura, en otras palabras, en la mayoría de las Actividades típicas se privilegió acciones tendientes al tercer momento de lectura propuesto por los lineamientos del MINEDUC. Sólo la ATA 6 enmarcó la actividad enfocándose en el segundo momento, enfatizando de esta manera la ejecución del procedimiento de leer.

En tercer lugar, aún cuando la orientación de la mayoría de las Actividades típicas se focalizaron en la interpretación, se evidenciaron diferencias tanto en el tipo de tareas vinculadas con esta interpretación, como en el porcentaje de ciclos que articularon finalmente a cada una de ellas.

En cuarto lugar y considerando los distintos patrones comunicativos desplegados en cada una de las tareas, el análisis permitió identificar que en la mayoría de episodios y/o tareas, los porcentajes de los diferentes tipos de patrones fueron variables, incluso en aquellas actividades típicas que abordaron la misma lectura. Un único tipo de episodio mostró una coincidencia en el patrón característico, el definido como planificación, que en los tres casos identificados, se caracterizó por la acción discursiva monologal de la profesora.

En quinto lugar, otro de los elementos que marcó estas diferencias estratégicas a la hora de encarar el proceso de comprensión de los textos, es que además de no existir coincidencias entre las distintas ATAs, aquellas que se dirigieron a trabajar la misma lectura sólo compartieron ciertas características. Así por ejemplo, la ATA 5 y 6 se articularon bajo patrones distintos, complejo en el caso de la ATA5 y simple en la ATA 6, además, tampoco se evidenciaron coincidencias en los pasos estratégicos. Sin embargo, la ATA 5 intercaló momentos de lectura e interpretación, logrando enmarcarse dentro de los criterios didácticos del segundo momento de lectura, mientras que la ATA 6, se estructuró bajo un patrón simple lineal, en el que focalizó la mayoría de los ciclos al procedimiento de lectura, sin evidenciar el resto de las orientaciones didácticas del segundo momento.

Algo similar fue lo acontecido entre la ATA 2 y 3. Así, mientras la ATA 2 cumpliría con todos los criterios de las orientaciones didácticas, la ATA 3 lo haría en una proporción



menor (57%). Del mismo modo, los patrones de estructuración obedecerían a dos entidades distintas, compleja en la primera y simple para la segunda. Aún más, en la mayoría de los tipos de episodios que compartieron, se observaron distinciones significativas entre los tipos de ciclos que articularon a cada uno, siendo un único episodio que logro comportarse discursivamente del mismo modo, las configuraciones de realización de tareas.

### 6.5.8 *Contrastación entre la muestra chilena y la muestra española*

Al igual que lo hiciéramos en el primer estudio es necesario establecer un paralelo con los hallazgos obtenidos por Sánchez et al. Para ello, existirían tres puntos de encuentro entre ambas muestras, la primera vinculada con una mirada global de las actividades típicas de lectura conjunta, la segunda relacionada con los tipos de episodios identificados en ambas muestras y la tercera con las características de los ciclos en tres tipos de episodios: planificación, interpretación/evaluación y de lectura.

#### 6.5.8.1 *ATAs*

Como se planteó en el apartado teórico correspondiente al sistema de análisis, uno de los resultados alcanzados por Sánchez et al., ha sido la posibilidad de identificar ciertos patrones recurrentes en las 30 ATAs analizadas. Considerando estos hallazgos, la siguiente tabla ofrece un resumen de la contrastación entre ambos resultados

<b>Tabla 36, Cuadro comparativo de las frecuencias de tipos de ATAs, de acuerdo a cada muestra</b>					
<b>Tipo de ATAs</b>		<b>Resultados muestras españolas</b>		<b>Resultados muestras chilenas</b>	
		<i>Frecuencia</i>		<i>Frecuencia</i>	
<b>Simple</b>	<b>TIPO 1. Lineales</b> (un episodio de lectura seguido de un episodio de evaluación-interpretación)	8 (27%)	<b>14 (47%)</b>	3 (50%)	<b>3 (50%)</b>
	<b>TIPO 2. Intercaladas</b> (episodios de lectura y evaluación-interpretación alternos)	3 (10%)			
	<b>TIPO 3. Con búsqueda a posteriori de un orden</b> (lectura y evaluación-interpretación más mapa conceptual)	3 (10%)			
<b>Complejas</b>	<b>TIPO 4. Guiadas por planes</b> (episodio de planificación, activación de conocimientos previos, lectura, evaluación-interpretación)	14 (47%)	<b>16 (53%)</b>	3 (50%)	<b>3 (50%)</b>
	<b>TIPO 5. Proyecto para el texto</b> (episodio de planificación, justificación, lectura e interpretación-evaluación)	2 (6%)			
<b>TOTAL</b>		<b>30</b>		<b>6</b>	



Al observar los resultados, el primer antecedente que resalta es que existiría una similitud en los resultados globales alcanzados en ambas muestras, dado que en ambos casos casi la mitad de las ATAs analizadas formarían parte de un patrón simple, caracterizado por un número pequeño de tareas orientadas a la comprensión de textos. Mientras que el otro 50% correspondería a un patrón complejo, es decir, se incorporarían más tareas y actividades que facilitarían el proceso de comprensión final.

No obstante, si consideramos los resultados de manera individual, se apreciarían ciertas diferencias relacionadas con el tipo de ATA más característicos de una muestra u otra. En este sentido, en el caso de la muestras española, la gran mayoría de las ATAs analizadas cuadrarían con un patrón complejo guiado por planes ( 47% de la muestra) desplazándose a un segundo lugar las ATAs simples lineales (27%), en tanto que las muestras chilenas mantendrían similares los porcentajes entre ATAs simples y complejas. Es decir, gran parte de las Actividades típicas analizadas en la muestra española organizarían la lectura de un texto dotándolo de un propósito y un contexto, y sólo un porcentaje menor de estas circunscribirían la Actividad a la estrategia de leer y evaluar lo leído, a diferencia de las muestras chilenas en que un 50% de la estructuración de las actividades típicas de lectura obedecerían a la estrategia de leemos y evaluamos, mientras que el otro 50% incluiría otras tareas que facilitarían el proceso de comprensión llevado a cabo por los alumnos.

### 6.5.8.2 Episodios

Respecto a los tipos de episodios, la tabla 37 recoge por un lado, los distintos episodios identificados en las 30 ATAs analizadas por este equipo de investigadores, mientras que por otro, se recogen los tipos de episodios identificados en las seis ATAs pertenecientes a la muestra chilena.

**Tabla 37 Cuadro comparativo de los tipos de episodios y sus frecuencias, de acuerdo a cada muestra**

Tipos de episodios identificados Sánchez y colaboradores		Tipos de episodios identificados muestra chilena	
<i>Tipo de episodio</i>	<i>Frecuencia de aparición</i>	<i>Tipo de episodio</i>	<i>Frecuencia de aparición</i>
Lectura en voz alta	30 (100%)	Lectura en voz alta	6 (100%)
Interpretación o evaluación	30 (100%)	Interpretación o evaluación	5 (83%)
Planificación	16 (53%)	Planificación	3(50%)
Activación de conocimientos previos	14 (46%)	Conocimientos previos lectura	4 (67%)
Análisis de experiencias	8 (27%)	Análisis de experiencias	3 (50%)
Resumen-mapa conceptual	7 (24%)		
Aclaración de significados	5 (17%)	Revisión de vocabulario	2 (33%)



Subrayado	4 (13%)		
Lectura en silencio	3 (10%)		
Explicación	2 (7%)		
Justificación	2 (7%)		
Dramatización de lo leído	1 (3%)		
Resolución de actividades	2 (7%)	Realización de tareas 4 (67%)	
		<i>Instrucciones tareas</i>	4 (67%)
		<i>Desarrollo tareas</i>	3 (50%)
		<i>Revisión de tareas.</i>	3 (50%)
		<i>Revisión de tareas análisis de experiencias</i>	1 (17%)
Invencción de un final para la historia	1 (3%)	Invencción de un final para la historia	1 (17%)

Al analizar la tabla comparativa se pueden apreciar dos tipos de hallazgos. El primero vinculado con los tipos de episodios presentes en ambas muestras, y el segundo relacionado con las frecuencias alcanzadas por ellos.

Considerando en primer lugar los tipos de episodios, se observa que de los 14 tipos descritos por Sánchez et al, 8 de ellos han sido identificados en las muestras Chilenas. De estos, la gran mayoría son los que han logrado las mayores frecuencias de aparición en la muestra española. En este sentido, en ambos casos se detectó la presencia de los episodios de lectura, interpretación/evaluación, planificación, conocimientos previos y análisis de experiencias. En otras palabras, ambas muestras concordarían en incluir dentro de las actividades típicas de lectura conjunta, tareas representativas de los procesos más característicos de la comprensión de textos.

En segundo lugar y referente a las frecuencias obtenidas por los tipos de episodios, se observarían distinciones entre una muestra y otra. En general el único episodio que mantuvo una similitud en la frecuencia de recurrencia, fue el episodio de lectura, mientras que el resto de los episodios presentarían variaciones.

Al respecto, llama la atención que los episodios destinados a interpretar/evaluar la lectura no presentaran las mismas frecuencias en ambas muestras, quizás una de las razones se deba a las denominadas configuraciones de realización de tareas o su símil español, episodios de resolución de actividades. Como observamos en la tabla comparativa, en el caso de la muestra española este tipo de episodio presentó una baja tasa de frecuencia (7%), a diferencia de la muestra chilena en que este tipo de configuración se detectó en 4 de las ATAs, articulando una parte importante de las tareas dirigidas a lograr la comprensión de texto. Además en una ATA en particular, la número 4, todas las tareas tuvieron como eje central las guías planteadas por el libro de textos, en este sentido, podríamos inferir que este tipo de configuraciones es una actividad frecuente en las interacciones chilenas.



### **6.5.8.3 Ciclos**

En tercer lugar y vinculado a los tipos de ciclos más característicos en cada uno de los episodios, en los análisis elaborados por Sánchez et al (2008, 2009) se plantea que en general:

- los episodios de planificación se caracterizarían por formas monologales,
- los episodios de lectura concentrarían un mayor porcentaje de ciclos IRE,
- finalmente los episodios de interpretación/evaluación denotarían una mayor presencia de ciclos IRF.

En el caso de la muestra chilena y considerando sólo estos tres tipos de episodios tendríamos concordancias en dos de ellos, los denominados episodios de planificación y lectura, ya que en promedio las ATAs chilenas presentarían la misma caracterización.

No obstante, la diferencia se observaría en los episodios de interpretación y evaluación. En estos episodios la muestra chilena presentaría una similitud en la concentración de ciclos IRE e IRF, 40% para los primeros y 42% para los segundos. Estos resultados implicarían que una parte importante de la tarea de interpretar las ideas del texto se sucedería mediante intercambios dirigidos a evocar respuestas literales, mientras que otra parte de la interacción se construiría mediante aproximaciones sucesivas, es decir, a través de diversos intercambios verbales entre profesoras y alumnos que activarían procesos mentales de mayor complejidad orientados a compartir significados respecto a las ideas del texto, a diferencia de lo planteado por Sánchez et al. quienes identificaron que la mayoría de las secuencias conversacionales analizadas, encajaron dentro de un patrón IRF.

### **6.5.8.4 Recapitulación**

En síntesis, se han podido establecer comparaciones en las muestras a partir de tres unidades de análisis: Las ATAs, episodios y ciclos.

Así en primer lugar y respecto a la articulación final de las actividades típicas de lectura, si bien en un nivel global existirían similitudes, al considerar los resultados desde una mirada unitaria, se evidenciarían diferencias relacionadas con el mayor porcentaje de ATAs complejas guiadas por planes presentes en la muestra española.

En segundo lugar y respecto a los tipos de episodios, la contrastación arrojó que una parte importante de los mismos estaría presente en ambas muestras. Del mismo modo,





parte de las frecuencias alcanzadas por dichos episodios serían similares en ambas muestras, no obstante, una de las diferencias que se apreció fue la vinculada a las denominadas configuraciones de realización de tareas que serían más características en las muestras chilenas, es decir, una parte importante de los procesos vinculados con la interpretación y evaluación de las ideas del textos se llevarían a cabo mediante la ejecución y resolución de actividades, en tanto que en la muestras española se privilegiaría esta acción en los episodios de interpretación/evaluación. .

Por último y respecto a los ciclos, se detectaron similitudes en las formas de construir los episodios de planificación y lectura, mientras que se identificaron ciertas diferencias en los episodios de interpretación/evaluación.



## **6.6 *Discusión***

Al igual que se hiciera al finalizar el estudio 1, se hace necesario focalizar la discusión en tres aspectos, el primero relativo al comportamiento de las Actividades típicas desde la mirada de los lineamientos entregados por el MINEDUC, el segundo relacionado con las formas en que finalmente se articularon los distintos episodios y las decisiones tomadas por cada una de las profesoras para generar los contextos de trabajo propicios para el logro de la comprensión de textos y el tercero vinculado a las posibilidades entregadas por el sistema de análisis.

En primer lugar y vinculado a la propuesta metodológica del Ministerio de Educación Chileno, que concibe el trabajo en torno a la comprensión de textos como una articulación de tres momentos distintos, estrechamente relacionados con las denominadas didácticas específicas de la comprensión de textos, podemos indicar que la mayoría de las actividades típicas de lectura conjunta analizadas lograron incluir, dentro de su organización, ciertas tareas representativas de cada una de las fases. No obstante y como expresamos en el capítulo correspondiente a la comprensión de textos, el lograr desentrañar las ideas de un texto es una tarea compleja en la que conviven una serie de procesos que conjuntamente, posibilitan al lector apropiarse de dichas ideas. De esta manera, tanto la descripción teórica como los lineamientos del MINEDUC apuntan a la necesidad de estructurar el proceso formativo confiriéndole una articulación y organización, que permita a los estudiantes lograr esta comprensión.

Bajo esta perspectiva, sólo una de las Actividades típicas cumpliría con todos los requisitos, mientras que el resto lo harían parcialmente. Es decir, una única actividad típica logró organizar y articular la experiencia de lectura conjunta como una conjugación de distintas tareas y procesos orientados al proceso formativo de comprender un texto. Esta es la ATA 2, en la que se organizó, secuenció y articuló distintas acciones y pasos cumpliendo así, con todos los criterios descritos por estos lineamientos metodológicos. Sin embargo, la profesora que dirigió estas acciones planificando su proceso de enseñanza, también fue la responsable de organizar la experiencia de lectura en dos actividades típicas de la misma Unidad, que no lograron cumplir con la totalidad de criterios. En otras palabras, aún cuando una de las actividades típicas incluyó y desarrolló todos las tareas y procesos necesarios, finalmente se erigió como un caso único, sin lograr ser representativo de una constante en el diseño y planificación de las actividades conjuntas de lectura.



Esta situación se hace más patente al profundizar en cada uno de los momentos, sobre todo en aquellas ATAs pertenecientes a la misma Unidad. Es el caso de la Unidad “Los textos narrativos” de la cual forma parte la única actividad típica que cumplió con todos los criterios. En dicha unidad, se aprecia que no todas las ATAs lograron explicitar la meta de lectura, ni tampoco activar los conocimientos necesarios para enlazar lo dado con lo nuevo. De igual modo, el tratamiento que se le dio a los momentos *durante y después de la lectura* resultó distinto en cada una de las Actividades típicas.

Algo parecido se evidenció en la Unidad “Poéticamente hablando”, en que cada actividad típica se estructuró y secuenció de manera diferente. De esta manera, la primera actividad típica (ATA 5), focalizó el trabajo en torno al texto mediante una estrategia entremezclada, articulando episodios de lectura con interpretación, centrados en el tipo de rima característica de los textos poéticos. Posteriormente, se continuó en la profundización de la lectura, con el desarrollo de las actividades propuestas por el libro de textos, utilizando como eje central de estructuración, las configuraciones de realización de tareas. En tanto, la segunda actividad típica (ATA 6), concentró la mayor parte de la actividad a la ejecución de la lectura, y finalizó con un número reducido de intercambios dirigidos a interpretar ciertos aspectos del texto.

Finalmente, la ATA 4 que correspondía al trabajo de la Unidad “La comunicación construye historia”, operó con una estructura compleja, debido a que incorporó metas orientadas a facilitar el trabajo para interpretar y comprender el texto, tales como la planificación y la activación de conocimientos previos, sin embargo, el resto de las tareas operaron bajo un esquema lineal de *leemos y evaluamos lo leído*, utilizando como medio central, las actividades propuestas en el libro de textos y por ende, las configuraciones de realización de tareas.

Por tanto, no existió concordancia en el trabajo de las actividades típicas de lectura pertenecientes a una misma Unidad.

Considerando estos hallazgos podríamos advertir dos aspectos, el primero relacionado con la forma de estructurar las actividades típicas de lectura y el segundo relacionado a la caracterización discursiva de los episodios que constituyeron a cada una de las fases.

En el caso de la estructuración de de cada una de las fases, podemos evidenciar que aún cuando ninguna de las tres profesoras ha recibido capacitación formal acerca de la estrategia LEM (MINEDUC, 2005), en la práctica han configurado la planificación de su acción pedagógica considerando a lo menos la distinción entre los momentos, no obstante, quizás esta forma de operar se deba más bien a su conocimiento didáctico general (Shulman, 1986; Zabala, 1995; Giné y Parcerisa, 2003) y no a la consolidación de



un conocimiento didáctico específico (Solé, 1998; Sánchez, García y Rosales, 2009 ) respecto al tratamiento de la comprensión de textos en las aulas.

Esta situación se hace más palpable al comparar los resultados de los distintos momentos de lectura, desde el punto de vista de los procesos activados en cada uno de los episodios. Así por ejemplo, en el transcurso de los episodios de activación de conocimientos previos, todas las profesoras lograron enlazar las ideas previas de los estudiantes con los contenidos específicos de la lectura, sin embargo, sólo en uno de los casos esta explicitación además, se engarzó con la meta de la actividad típica. Es decir, si bien todas las profesoras reconocerían el papel que juegan los conocimientos previos en el proceso de comprensión, sólo en una de las ocasiones la profesora habría logrado activar los procesos inferenciales más estratégicos.

Algo similar habría ocurrido en los episodios de planificación, en que si bien se relevó un camino u objetivo de lectura, en sólo una de las ocasiones la profesora habría suscitado en los estudiantes, la curiosidad para leer el texto (Sánchez, 1993; King, 1994; Davey & McBride, 1986; Rosenshine, Meister, y Chapman, 1996; Mateos, 2001; Sánchez, García y Rosales, 2009)

Por otra parte y al revisar lo acontecido en la fase “durante la lectura”, se identificó que en las ATAs donde fue posible distinguir acciones tendientes a supervisar la lectura, las profesoras utilizaron configuraciones de episodios como movimientos estratégicos, que les permitirían apoyar esta supervisión. Es decir, estructuraron esta fase articulando episodios de lectura con revisión de vocabulario o interpretación del texto. Ello podría indicar en parte, la capacidad de las profesoras para ir enlazando los distintos contenidos sujetos a revisión (Van den Broek y Kremer, 2000, Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996), no obstante, en este nivel del análisis carecemos de información respecto al tipo de contenido público elaborado y por tanto, no se podría aventurar si efectivamente, estos movimientos estratégicos permitieron a los estudiantes comprender el significado de los conceptos o entender las ideas desprendidas del texto.

Algo similar se advirtió en la tercera fase “Después de la lectura”. En el transcurso de esta fase, se distinguió que en todas las ATAs, se incluyeron tareas relacionadas con la profundización y/o evaluación de la lectura, siendo las más características las configuraciones de realización de tareas. Sin embargo, en este nivel de análisis no fue posible identificar el tipo de contenido público elaborado y su relación con algunos de los niveles de comprensión del texto (Van Dijk y Kintsch 1983).

El segundo aspecto se relaciona con la forma estructural discursiva en cada una de estas fases. Al respecto y retomando uno de los hallazgos instruccionales surgidos en la



revisión efectuada por el Reading Panel (2000, ) en la que se establece la importancia de que en los intercambios entre profesores y alumnos, se logre brindar retroalimentaciones adecuadas y oportunas a la respuesta de los estudiantes. Considerando los hallazgos, se puede plantear que el número de ciclos frustrados identificados a lo largo del análisis, fueron de una cuantía menor a la totalidad de ciclos de tipo IRE e IRF, implicando ello que la comunicación entre profesoras y estudiantes en las distintas ATAs logró una continuidad, existiendo un porcentaje menor de rupturas comunicativas. No obstante, existiría una distinción entre la retroalimentación brindada en los ciclos IRE de carácter más evaluativos y los ciclos IRF que brindarían una oportunidad mayor a los estudiantes de participar en la construcción del conocimiento, gracias a las retroalimentaciones ofrecidas por los profesores.

Desde esta perspectiva y revisando los resultados de las secuencias conversacionales en la fase de prelectura, podemos destacar en primer lugar, que existieron coincidencias en los patrones discursivo monologales en todos los episodios de planificación, indicando ello que la responsabilidad por organizar y establecer las metas de lectura fueron responsabilidad de las profesoras, no mostrando variaciones vinculadas a la progresión y transferencia de responsabilidad en los distintos niveles de enseñanza, (Coll, Bolea, Colomina, De Gispert, Mayordomo, Onrubia, Rochera y Ségues, 1995; Coll, 2001; Onrubia, 1993; Coll y Onrubia, 1995, 1997, 1999; Coll y Rochera, 2000; Coll y Solé, 2000, 2001; Rochera, 2000; Colomina, Mayordomo y Onrubia 2000; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). En otras palabras, ningún estudiante participó en la creación explícita de la meta de lectura.

En segundo lugar y en relación a los episodios de activación de conocimientos previos, se evidenció cierta similitud en las secuencias conversacionales de aquellas ATAs pertenecientes a la misma Unidad. En ambos casos, los patrones discursivos presentaron una proporción parecida de ciclos IRE e IRF, es decir, se promovió de igual modo intercambios de carácter más evaluativo, como secuencias en las que la profesora brindó retroalimentación a la respuesta de los estudiantes.

El resto de los episodios mostró una tendencia distinta, es el caso de la ATA4 que se caracterizó por un elevado porcentaje de ciclos IRE, sugiriendo ello una mayor búsqueda de activación de recuerdos de los estudiantes. Finalmente, llamó la atención el carácter monologal identificado en la ATA 6, lo que supondría que quien activó sus conocimientos previos fue la profesora. Desde esta mirada y aún cuando el conocimiento activado durante estos episodios se enlazó con los contenidos de la lectura, sólo la profesora de la Unidad “Los textos Narrativos” brindó retroalimentaciones más complejas orientadas a apoyar la construcción de conocimientos de sus estudiantes.



Respecto a la fase “durante la lectura”, los resultados plantearon la existencia de tres patrones comunicacionales distintos en todos los episodios. Estos patrones plantearían por un lado, que los estudiantes participaron de esta revisión en la mayoría de los episodios, no obstante, la manera de participar varió, indicando ello que en algunas oportunidades las indagaciones se limitaron a revisar textualmente el concepto o palabra, y en otras, la profesora brindó retroalimentaciones más complejas dirigidas a apoyar la comprensión de los estudiantes.

Por último, en la fase “después de la lectura” se identificaron diferencias y semejanzas en los patrones comunicativos presentes en los episodios de interpretación/evaluación y configuraciones de realización de tareas. Dichas diferencias y semejanzas estarían supeditadas por un lado, a los resultados individuales alcanzados en cada episodio y por el otro, a la conjugación de estos resultados desde una perspectiva más amplia.

Así y desde una mirada más global, se puede indicar que existieron diferencias en el modo adoptado por las secuencias conversacionales, en cada una de las ATAs pertenecientes a la misma Unidad.

Por ejemplo, en la Unidad “Los textos narrativos” existió una tendencia a organizar discursivamente los episodios de interpretación /evaluación, privilegiando interacciones comunicativas más complejas, caracterizadas por una mayor retroalimentación de la profesora. Esta situación cambió radicalmente en las configuraciones de realización de tareas, en las que predominaron interacciones verbales evaluativas. Quizás esto podría explicarse en parte, por el carácter altamente pautado y delimitado de la tarea, es decir, en el transcurso de estas configuraciones, los intercambios discursivos se orientaron a esclarecer dudas respecto a instrucciones y sentencias, o a evaluar respuestas puntuales más que a interpretar las ideas o contenidos desprendidos del texto. Esta misma razón también podría explicar la mayor frecuencia de ciclos frustrados detectados en las configuraciones.

Por otro lado y respecto a la Unidad “poéticamente hablando”, también existió una diferencia entre los tipos de ciclos más frecuentes en uno u otro conjunto de episodios, no obstante y a diferencia de lo acontecido en la Unidad anterior, en esta la mayor frecuencia de ciclos IRF se identificaron en las configuraciones, en tanto que los ciclos IRE o de carácter más evaluativo fueron característicos de los episodios de interpretación/evaluación el tipo de ciclo o secuencia conversacional. En otras palabras, los patrones discursivos durante las configuraciones tendieron a construir interacciones discursivas en las que la profesora brindó un mayor número de retroalimentaciones a las respuestas de sus estudiantes, a diferencia de lo sucedido en los episodios de interpretación que se orientaron a evaluar las respuestas desde una simple acción



confirmatoria de las mismas. No obstante, en este nivel del análisis no podemos aventurar el tipo de ayuda específica brindada (Clarke y Graves, 2005), ni el grado de contribución real o autonomía (Sánchez, García y Rosales, 2009) alcanzada por los estudiantes.

En consecuencia, en ambos casos las profesoras mostraron una disparidad en la utilización de su discurso como mediador en la elaboración de respuestas por parte de sus estudiantes (Mercer y Edwards, 1988; Coll et al 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Lemke, 1997; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Cubillos et al, 2008). Asimismo, este hecho podría denotar que en ambos casos, faltaría un mayor dominio de las didácticas específicas de la comprensión lectora, producto de un desconocimiento de algunos de los principios del conocimiento del contenido (Shulman, 1986) y de ciertos fundamentos relacionados al papel del discurso como parte del conocimiento didáctico.

Por tanto, las diferencias y semejanzas adoptadas por las profesoras para secuenciar y articular las actividades típicas de lectura, tanto desde el punto de vista de la inclusión de actividades en las distintas fases, como la forma de construir discursivamente cada uno de los episodios incluidos en ellas, revelarían disparidades en la utilización de ciertos principios desprendidos del conocimiento didáctico general, del conocimiento del contenido y de las didácticas específicas de la comprensión de textos.

Como advirtiéramos al inicio de esta discusión, el segundo aspecto necesario de considerar es aquel vinculado con la manera final en que se articularon las distintas actividades típicas, representando distintos contextos de trabajo, y las decisiones tomadas por las profesoras durante el transcurso de dichos contextos.

Al respecto será necesario retomar otra de las conclusiones planteadas por el Reading Panel (2000), relacionada con la necesidad de utilizar una variedad de estrategias metodológicas para apoyar el aprendizaje de la comprensión lectora. Dicha conclusión es apoyada por la revisión efectuada Almasi, Garas-York, Shanahan (2006), quienes plantean la necesidad de focalizar la instrucción explícita a la utilización de las múltiples estrategias requeridas en las tareas de comprensión de textos.

Bajo esta mirada y considerando los hallazgos sobre los contextos de trabajo, se podría advertir que las ATAs complejas representarían en parte, la conjugación de múltiples actividades relacionadas a la comprensión, no obstante, dos de ellas supusieron una estrategia de ir entremezclando las distintas tareas, mientras que una lo hizo de manera lineal. Además de ello, cada una de las profesoras tomó decisiones durante el desarrollo de la actividad conjunta relacionada con ciertos aspectos emergentes en la acción.



Comenzamos con la revisión de la ATA 2 que representó la organización de las tareas desde una perspectiva compleja guiada por planes, adoptando un entrelazamiento de sus tareas. Como advirtiéramos, fue la única actividad típica que incluyó una gran gamma de tareas relacionadas con la comprensión, estableció una meta de lectura, activó conocimientos previos, realizó supervisión de la lectura mediante dos configuraciones orientadas a revisar vocabulario y a supervisar la comprensión de las ideas, finalizando con la profundización de la comprensión mediante actividades de trabajo diseñadas por ella. Ello implicaría por una parte, que dicha profesora diseñó y planificó de antemano la actividad conjunta, elaborando guías de trabajo vinculadas con la ordenación de acciones de la historia y secuenciación de personajes. Ambos elementos relacionados al esquema textual de una narración. Esta situación podría revelar de algún modo, la posición más experta de la profesora (Horsley y Walker; 2003) quien diseñó y escogió las guías de actividades o medio didáctico de acuerdo al tipo de texto y a las exigencias planteadas por el currículo chileno, que para este nivel de enseñanza, plantea logros de aprendizaje vinculados al entendimiento de la estructura de distintos tipos de textos y la identificación de su secuencia organizativa (MINEDUC, 2005).

Por otro lado y durante el transcurso de la fase de supervisión de la lectura, tomó la decisión de detener las configuraciones de lectura-revisión de vocabulario, para comenzar con un episodio de interpretación de la lectura, principalmente al reconocer que los estudiantes no habían logrado comprender algunos hechos relevantes del cuento *Profesora: ¿no?, no ya pue', es por eso que les pregunto, ¿no?, para que ustedes estén seguros, ¿a ver?, parece que no estamos entendiendo, a ver, ¿Joaquín?, ya, vamos recordando el cuento entonces, ¿qué pasó al principio?.* Esta decisión se tradujo en una serie de intercambios dirigidos a revisar lo leído y a supervisar la comprensión lograda por los alumnos.

Considerando estos elementos, el diseño, planificación, elección de medios didácticos vinculados a la superestructura del texto y las decisiones tomadas durante la actividad conjunta, podríamos suponer que las acciones de esta profesora revelarían algún grado del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986) dado que esta profesora logró organizar y planificar su acción pedagógica en actividades dirigidas al logro de los aprendizajes de sus alumnos, además de detectar en la acción, algunas falencias en la comprensión de sus estudiantes que la llevaron a decidir focalizar su atención a un tarea por sobre otra.

Una situación similar es la evidenciada en la ATA 5. Recordemos que si bien en esta ATA no se incluyeron la totalidad de tareas necesarias según los lineamientos del MINEDUC, se articuló la actividad típica utilizando una estrategia compleja, en la que se intercalaron los distintos episodios y por ende, distintas estrategias y tareas. En este sentido, la profesora organizó la supervisión de la lectura secuenciando la ejecución con





la interpretación, centrada esta última en revisar aspectos referidos a la entonación y características particulares de un texto poético, reflexionado así sobre aspectos referidos a las formas de lenguaje poético y los efectos que tiene este sobre la comunicación (MINEDUC, 2005).

Por otra parte, aún cuando la profesora diseñó y planificó la actividad típica utilizando principalmente la guía desprendida del libro de textos, es durante el transcurso de la configuración de realización de tareas que tomó la decisión de efectuar indagaciones dirigidas a profundizar aquellas ideas del texto no recogidas por estas guías. En este sentido, si bien la profesora recurre al material didáctico propuesto por el libro de texto, logró focalizar la atención en aquellos elementos no incorporados en él, revelando así una orientación y detección de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes en la acción.

Por último y en el caso de la ATA 4, actividad típica compleja secuenciada linealmente, se puede apreciar en primer lugar, que la secuenciación de los distintos episodios y tareas se llevo a cabo influenciada por las actividades preestablecidas por el libro de textos. Así, tanto los episodios de planificación, conocimientos previos y las configuraciones de realización de tareas fueron abordadas y planificadas considerando las preguntas y actividades propuestas por la guía. En segundo lugar, si bien se identificó un conjunto de episodios orientados a revisar una palabra desprendida, esta acción se realizó una vez concluidas todas las actividades del libro. Estos hechos llevarían a suponer que es una profesora novel en el diseño y planificación de actividades típicas de lectura, dado que y tal como expresan algunos autores (Armbruster, Anderson, Armstrong, Wise, Janisch, y Meyer, 1991; Hinchman, 1987, Smith & Feathers, 1983; Horsley y Walker, 2003), dichos profesores recurrirían más a los textos y recursos de aprendizaje, como fuentes de actividades, tareas y ejercicios, demostrando una dependencia de los mismos a la hora de planificar su enseñanza. En este sentido, aún cuando la actividad utilizó una estrategia compleja, no se vislumbró en ella alguna relación con el tipo de texto. Por otro lado, en el transcurso de esta actividad no se identificó alguna interconexión con el objetivo de la unidad referido a la comunicación como medio de construcción de la historia.

En consecuencia y considerando tanto la utilización de múltiples estrategias que debieran guiar la enseñanza de la comprensión lectura, así como al conocimiento didáctico del contenido que debiera guiar el diseño, planificación, elección y decisiones tomadas en las aulas en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje, podríamos advertir que dos de las profesoras evidenciaron una mayor grado de experiencia y por tanto de conocimiento, en generar y desarrollar contextos de trabajo orientados al logro de los aprendizajes de sus estudiantes. No obstante, en este nivel del análisis no se cuenta con información respecto al tipo de contenido elaborado públicamente y su relación con los niveles de comprensión.



Finalmente y respecto al tercer aspecto en discusión relacionado al sistema de análisis, se aprecia por una parte, la posibilidad de utilizar la propuesta de Sánchez et al., en muestras distintas. Y por la otra, a la ventaja que permite el sistema para establecer comparaciones en los resultados obtenidos, desde muestras curricularmente diferentes.

En relación al sistema de análisis, dos elementos centrales permitieron la posibilidad de su aplicación. En primer lugar, la existencia de unidades de análisis diferenciadas que posibilitaron segmentar la interacción mediante la utilización de criterios pre-establecidos. Muy relacionado con ello y en segundo lugar, dichos criterios han sido definidos a partir de una teoría del cómo comprendemos textos. En este sentido, recordemos que desde la visión de Sánchez et al., el cómo se estructura cada Actividad típica representaría pasos estratégicos que beneficiarían la construcción de contextos de trabajo necesarios, para que los alumnos logren activar ciertos procesos implicados directamente con la comprensión de un texto. Esta estructuración dependería de la articulación y secuenciación de cada uno de los episodios que conforman a la Actividad típica.

Del mismo modo, desde la propuesta del Ministerio de Educación Chileno se entregan ciertas orientaciones didácticas que conciben el trabajo en torno a la comprensión de textos, como una articulación de tres momentos distintos que deben articularse secuenciadamente. Por tanto, en ambas perspectivas se plantea que estructuralmente las actividades dirigidas a leer y comprender un texto, deben contar con una organización, articulación y secuenciación de distintas tareas necesarias para el logro de la comprensión. Dichas tareas estarían reflejadas por las metas que persiguen cada uno de los episodios, unidad de análisis desprendida del sistema. Asimismo, el sustento teórico que permite la segmentación del discurso educativo en distintos tipos de patrones comunicativos, beneficiaría la comprensión de los modos de construir la interacción y los patrones de participación adoptados por los participantes de la misma.

Por otra parte y al enfatizar en las comparaciones detectadas a partir de los hallazgos, podríamos establecer ciertas diferencias y semejanzas en las muestras. Dentro de las semejanzas advertimos que en ambas existirían ciertas coincidencias, desde una mirada global, en el tipo de ATAs y episodios más recurrentes. No obstante y al profundizar en los análisis, evidenciaríamos diferencias vinculadas al tipo de ATAs y episodios más característicos en una y otra muestra.

Así, en el caso de la muestra española, la mayor parte de las ATAs corresponderían con actividades típicas complejas guiadas por planes, en tanto que en la muestra chilena existiría un equilibrio de actividades típicas simples lineales y actividades típicas



complejas guiadas por planes. Respecto a los episodios, si bien en ambos casos se evidenciarían concordancias, una de las características principales en la muestra chilena, fue la frecuencia de las denominadas configuraciones de realización de tareas, erigiéndose como un conjunto de episodios de alta recurrencia utilizados para profundizar la comprensión.

En síntesis, hemos logrado

a.- Establecer la composición y articulación de cada una de las actividades típicas de lectura, las estrategias utilizadas para abordar la comprensión de textos en las aulas y los contextos de trabajo construidos durante la interacción.

b.- Establecer una contrastación entre la configuración final de las ATAs de lectura conjunta y los lineamientos metodológicos planteados por el MINEDUC. Al respecto, se evidenciaron semejanzas y diferencias en la inclusión de las distintas tareas consideradas en cada una de las fases o momentos de la lectura. En relación a ello, sólo una de las ATAs cumpliría con todos los criterios referidos al diseño y planificación de las experiencias de lectura conjunta.

c.- Identificar los patrones comunicativos característicos de cada una de las fases de lectura y las estructuras de participación más recurrentes en el abordaje de cada tarea. En este sentido, se evidenciaron diferencias y semejanzas en el papel que juega el discurso educativo como mediador de la acción y la construcción de los contextos de trabajo.

d.- Analizar el comportamiento de las ATAs desde una perspectiva global, considerando la concordancia en aquellas actividades típicas pertenecientes a una misma Unidad. Al respecto, no existiría una continuidad en el diseño y planificación de las experiencias de lectura conjunta en ninguno de los casos analizados.

e.- Establecer diferencias y semejanzas entre dos muestras de actividades típicas situadas en dos culturas distintas. Esta contrastación se debió en parte, a las ventajas del sistema de análisis que se encuentra sustentado por una teoría que recoge los principales lineamientos y procesos necesarios para comprender textos y la descripción de unidades de análisis delimitadas que benefician su utilización en la segmentación y análisis de la interacción profesor-alumnos.

f.- Finalmente, gran parte de las diferencias detectadas entre ambas muestras se vincularían al tipo de ATA de mayor frecuencia y al tipo o conjunto de episodios más característicos de una muestra u otra.







## CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Para iniciar este apartado, se debe recordar los dos grandes objetivos que enmarcaban este trabajo de investigación. El primero, vinculado a establecer la distancia entre algunos de los lineamientos propuestos por el Ministerio de Educación Chileno y las prácticas reales que tienen lugar en las aulas. El segundo, relacionado con establecer una comparación entre procesos de enseñanza-aprendizaje, estructurados a partir de lineamientos curriculares y metodológicos distintos.

Para el logro de estos objetivos, los análisis fueron abordados en dos estudios. En el primero se analizó la práctica de las profesoras desde una visión más global, considerando como unidad de análisis las secuencias didácticas. En el segundo se analizaron las actividades típicas de lectura conjunta, y por tanto, se consideraron las prácticas específicas en actividades de comprensión de textos.

Frente a la gran cantidad de resultados que han sido posibles de describir y analizar, debemos necesariamente decantarnos sobre algunos, los que a nuestro juicio, cobran mayor relevancia. En este sentido, tres grandes conclusiones emergen.

La primera relacionada con la distancia existente entre aquello esperado por el Ministerio de Educación Chileno y lo que realmente logran concretar los profesores en su práctica. La segunda vinculada a la importancia de contar con estudios que permitan describir lo que sucede en las aulas. Finalmente, la tercera referida a contar con sistemas de análisis que permitan efectuar contrastes y comparaciones entre procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la primera conclusión, debemos partir recordando parte de los hallazgos arrojados tras los análisis del primer estudio, en los que se consideraron como medidas esenciales la organización de las fases de enseñanza (inicio, desarrollo y cierre), y la estructuración de las Unidades.

Así, en primer lugar, se logró identificar que la estructuración final de las Unidades concordaba, de algún modo, con los lineamientos planteados por el MINEDUC. Es decir, desde el punto de vista estructural, la primera unidad “Los textos narrativos” se constituyó a partir de ATAs de lectura, implicando ello que el eje que vertebró a esta Unidad fue el abordaje de distintos tipos de textos literarios (MINEDUC, 2003b). La segunda unidad “La comunicación construye historia”, se articuló mediante una temática que permitió la inclusión de ciertas actividades permanentes requeridas en este nivel como la lectura, escritura y comunicación oral (MINEDUC, 2003d). Finalmente, la



Unidad “Poéticamente hablando”, correspondió a una estructuración integrada (MINUDUC, 2004b) en la que el eje articulador fueron los tiempos verbales.

No obstante, en las dos últimas unidades no fue posible verificar si existió una coherencia temática entre las distintas ATAs que constituyeron a las Unidades. Aun así, se puede indicar que la estructuración final concordó con la prescrita por el MINEDUC, implicando ello, que la distancia entre lo que sucede efectivamente en las aulas con los lineamientos propuestos, es menor.

En segundo lugar y respecto a las fases de la enseñanza que debieran ser incluidas en la organización de las Unidades y sesiones, los hallazgos indicaron que sólo una parte de estas fases fueron incluidas. En este sentido, la fase que presentó una mayor frecuencia fue la de desarrollo, presente en todas las Unidades y sesiones analizadas. Además, en cada una de las sesiones, esta fase se constituyó de ATAs complejas articuladas en episodios. No obstante, no fue posible describir y analizar el tipo de contenido público elaborado, su correspondencia con el objetivo de la Unidad, el grado de autonomía alcanzado y las mediaciones brindadas por las profesoras.

En relación al resto de las fases, su comportamiento e inclusión en cada Unidad fue dispar, evidenciándose una mayor presencia de la fase de inicio, mientras que la fase de cierre representó la menor frecuencia de las tres. Además, existieron diferencias en el tipo de criterio metodológico incluido, como en la forma de abordarlo. Así por ejemplo, recuérdese que la explicitación de objetivos, criterio de la fase de inicio, fue explicitada sólo por las profesoras, no evidenciándose intercambios comunicativos con los estudiantes que permitieran supervisar la comprensión de estos objetivos, así también, los modos de cierre identificados variaron desde una participación mayor de los estudiantes, en el caso de la Unidad “Poéticamente hablando” hasta un cierre efectuado monoloyalmente por la profesora, en la Unidad “La comunicación construye historia”

Estos resultados reflejarían que la distancia entre los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación Chileno con las prácticas reales en las aulas, es mayor en lo concerniente a la organización e inclusión de las fases de enseñanza. Ello supondría que las profesoras enfatizan, en el diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, aquellas acciones vinculadas a la presentación del nuevo contenido, pero no a aquellos momentos vinculados a la creación de un contexto común (lo dado), y la evaluación de lo aprendido. (MINEDUC, 2007, 2008, 209, 2010; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Giné y Parcerisa, 2003)

En tercer lugar y en relación al uso de los libros de textos como recurso de mediación del aprendizaje, los resultados revelaron una disparidad en su utilización, constituyéndose como recurso central de las actividades típicas de lectura conjunta, pero



no así en el resto de las actividades típicas. Estos hallazgos concordarían con lo planteado por los diversos estudios revisados en el apartado teórico (Wade y Moje, 2000; Armbruster, Anderson, Armstrong, Wise, Janisch, y Meyer, 1991; Hinchman, 1987, Smith & Feathers, 1983; Sánchez, Rosales y Suárez 1999; Donoso y Rosales, 2003, 2007; Sánchez, García, de Sixte, Castellano y Rosales, 2008; Sánchez, García y Rosales, 2009; MIDE UC, 2007; Horsley y Walker, 2005), además de lo expresado por Applebee (2009) sobre la necesidad de apoyar a los profesores, en el uso de los textos escolares.

Por tanto, desde una mirada global, se podría considerar que existe una mayor distancia entre lo que sucede en las aulas y lo propuesto por el MINEDUC, en aquellos aspectos relativos a la organización de las fases de enseñanza y la utilización del libro de textos como recurso mediador.

Estas diferencias entre la prescripción y la acción, se hicieron más patentes en el transcurso del estudio 2, centrado en el análisis de las actividades típicas de lectura conjunta. Para ello, se utilizó como medida esencial, la manera en que se secuenciaron y organizaron los distintos momentos de la experiencia de lectura. Estos distintos momentos desde la mirada del MINEDUC (2002; Sotomayor, 2006), así como desde los modelos de enseñanza de la comprensión de textos (McKeown y otros, 1993; Solé, 1998) plantean distintas acciones necesarias de contemplar antes, durante y después de la lectura conjunta. Cada una de estas acciones, activaría ciertos procesos cognitivos en los aprendices, que facilitarían (Kintsch y Van Dick, 1978; Van Dick, 1980) y regularían (Sánchez, 1993; Mateos, 2001; Sánchez, García y Rosales, 2009), la comprensión.

Considerando estos lineamientos, sólo fue posible identificar una actividad típica, la número 2, que cumpliría con todos los pasos, tareas y actividades necesarios de contemplar para lograr activar estos procesos cognitivos. Sin embargo, esta actividad típica resultó ser un proceso aislado de la práctica común de la profesora. En este sentido, recordemos que ella también fue la encargada de trabajar conjuntamente con sus estudiantes, en dos actividades típicas de lectura conjunta que no lograron cumplir con todos los criterios metodológicos.

De igual modo, el resto de las actividades típicas analizadas carecerían de una serie de pasos estratégicos, fundamentales para apoyar el proceso comprensivo de sus estudiantes. Así por ejemplo, la ATA 4 fue organizada en función de las actividades propuestas por el libro de textos, haciendo que finalmente la negociación entre profesora y alumnas se restringiera a aquello que proponían las preguntas de la guías del texto escolar, y no aquello que las estudiantes sabían, reconocían o lograron comprender de la lectura; menos aún, aquello vinculado con su modelo de situación.





Asimismo, los tipos de secuencias conversacionales variaron de un episodio a otro, y de una ATA a otra, inclusive en aquellas actividades típicas pertenecientes a la misma Unidad, en las que los participantes, profesoras y estudiantes eran los mismos.

Respecto a los distintos tipos de textos abordados y el reconocimiento de sus esquemas textuales, sólo la profesora de la ATA 5 trabajó en aquellos elementos característicos de un texto poético. Sin embargo, sus esfuerzos se diluyeron al trabajar conjuntamente con las alumnas, en la ATA 6.

Por tanto, al detenerse en las prácticas específicas de las profesoras en experiencias de lectura conjunta, se puede establecer que la distancia entre los lineamientos y las nuevas demandas propuestas por el Ministerio de Educación Chileno, respecto al trabajo en torno al eje de comprensión de textos, es muy grande.

En consecuencia, la primera conclusión que emerge es: Desde una mirada macro, focalizada en aquellos lineamientos vinculados a la planificación estructural de los tipos de unidades previstos en los programas de estudios, se puede establecer que la distancia entre lo prescrito por el Ministerio de Educación Chileno y la acción, es casi inexistente. No obstante, al profundizar en cada una de las formas en que finalmente se organizaron y secuenciaron las unidades, sesiones y Actividades típicas de lectura conjunta, la distancia se hizo mucho mayor. Es decir, en la medida en que el diseño, planificación y concreción de la práctica en las aulas requiere de un mayor manejo metodológico, didáctico y un mayor conocimiento de la naturaleza del contenido escolar, más se distancian las prácticas reales de lo idealmente prescrito.

Este hecho concuerda con la necesidad de que los profesores en ejercicio, manejen una serie de conocimientos (Shulman, 1987) que les permitan enseñar. Sin embargo, las exigencias para ello son indudablemente enormes, deben saber del currículo prescrito, de las didácticas o metodologías específicas en comprensión de textos, de las estructuras de las unidades, de las fases de enseñanza, del uso de los textos escolares como instrumentos de mediación, etc. Además de este conocimiento teórico, deben ser capaces de articularlo en las aulas, mediando en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Frente a estas exigencias, emerge nuestra segunda conclusión, vinculada con la necesidad de contar con investigaciones centradas en describir lo que realmente acontece en las aulas.

En este sentido, sólo recientemente se ha incorporado en la tradición investigadora, aquellas líneas emanadas desde la investigación cualitativa (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997, 2001; Lemke, 1997; Coll et al, 1992, 1995; Coll y Onrubia, 1999; Rochera,



2000; Sánchez, 1993, 2000, 2001; Del Río, Sánchez y García, 2000; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998; Sánchez, Orrantia y Rosales, 1992; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994; Rosales y Suárez, 1999; Perry y VandeKamp, 2000; Perry, VandeKamp, Mercer y Nordby, 2002; Meyer y Turner, 2002). Al respecto, tal y como proponen las conclusiones del Reading Panel (2000) o la revisión de los estudios cualitativos efectuadas por Almasi, Garas-York, Shanahan (2006), este tipo de investigaciones permitirían indagar sobre las formas, estrategias y prácticas que ponen en juego los profesores en las aulas, cuando trabajan conjuntamente con sus estudiantes contenidos escolares como la comprensión de textos.

Estas descripciones permitirían entender las actuaciones de los profesores y cuáles son los cambios que estos debieran acometer. Así, y en el caso de las profesoras analizadas, podríamos situarlas desde realidades distintas.

Así por ejemplo y respecto a las fases de enseñanza, la profesora de la Unidad “Poéticamente hablando” logró cumplir con casi todos los criterios de la fase de inicio, además de incluir en dos de las sesiones, la fase de cierre. Distinto es el caso de la profesora de la Unidad “Los textos narrativos”, en la que si bien, incluyó la fase de inicio en las ATAs, en ninguna de ellas fue posible identificar fases de cierre. Por lo que los cambios que requieren una u otra son distintos. Una debiera trabajar en lograr una mayor continuidad en la inclusión de la fase de cierre, mientras la otra debería incorporar esta fase dentro de su diseño, planificación y acción.

O respecto a las ATAs de lectura conjunta, en la que la profesora de la Unidad “Los textos narrativos” participó y construyó con sus estudiantes, una ATA altamente compleja, en la que se incluyeron la mayoría de los criterios metodológicos de las distintas fases. No obstante, estas acciones no fueron continuas, resultando finalmente, un caso aislado. De igual modo, aún cuando la profesora de la ATA 4, planificó y secuenció la experiencia de lectura conjunta basándose en las actividades planteadas por el texto escolar, logrando cumplir con las distintas fases, esta misma situación impidió una exploración mayor de las características propias del texto descriptivo o de las comprensiones reales alcanzadas por las estudiantes.

Desde esta mirada, podríamos nuevamente suponer que las transformaciones que debieran lograr una u otra profesora, partirían desde puntos iniciales distintos.

Es justamente a partir de estas reflexiones, que se forja la segunda conclusión: El análisis de las prácticas reales en el aula, permite contar con descripciones de las actuaciones de los profesores, que además de otorgar la posibilidad de comprender dichas actuaciones, proporcionan una visión respecto a la distancia entre lo real e ideal. En otras palabras,



permiten situar las actuaciones de los profesores desde el hacer práctico, para desde allí, bosquejar acciones futuras tendientes a mejorar dichas prácticas.

Finalmente, la tercera de las conclusiones se vincula directamente con las anteriores, en términos de contar con sistemas de análisis que posibiliten capturar la esencia del acontecer en las aulas.

Respecto a este punto, durante los dos estudios se logró identificar distinciones y puntos de encuentro entre dos muestras engarzadas en tradiciones curriculares distintas. Esto permitió establecer comparaciones entre ellas. Sin embargo, indudablemente el valor implícito fue comprobar que el sistema de análisis posee un carácter dinámico, forjado desde tradiciones teóricas distintas, que le conferirían la posibilidad de ser usado en muestras variadas.

Este carácter se debe a: la inclusión de distintas unidades y dimensiones de análisis, que abordarían el modo en cómo se secuencian las actividades y tareas en las aulas, respetando la temporalidad de las mismas; la manera en que se suceden los intercambios comunicativos que regularían los patrones de participación e interacción en las aulas, resultantes; y la forma en que se incluirían y utilizarían los medios didácticos. Debemos agregar, aún cuando durante esta investigación no se alcanzó a profundizar en esta vertiente, que el sistema de análisis provee además, de la posibilidad de analizar: el tipo de contenido público elaborado, el grado de autonomía en esa elaboración y las mediaciones discursivas brindadas por los profesores, en el proceso de aprendizaje.

En síntesis, la tercera conclusión se traduciría en: El sistema de análisis empleado en esta investigación, permitió capturar y describir las actuaciones de profesores y estudiantes cuando trabajaban conjuntamente en torno a un contenido escolar, presentando cualidades en su utilización y abriendo la oportunidad de explorar realidades distintas, generadas a partir de contextos curriculares diferentes.

En consecuencia, tres conclusiones que abren la posibilidad de: seguir profundizando en la descripción de las prácticas en las aulas, permitir establecer la distancia entre lo real y lo ideal, y seguir explorando en la utilización y validación de un sistema de análisis.

**8.- BIBLIOGRAFÍA**

1. Aamotsbakken, B. (2009) La importancia de la coherencia en los textos escolares de lenguaje (G.P.). *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación SITELC – 2009*, (pp. 31). Santiago de Chile, MINEDUC.
2. Adams, Mj. y Collins, A.M. (1979) *A schematheoretic view of reading* .En R.O. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives* Norwood, NJ.: Ablex Pub. Co.
3. Ajagan, L (2006) El texto escolar: apuntes para una didáctica crítica (A. M. J) . *Primer seminario internacional de textos escolares. SITE 2006*. (pp. 246-248) Santiago de Chile: MINEDUC.
4. Aliaga, Francisco. (2000). Bases epistemológicas y Proceso General de Investigación Psicoeducativa. Universidad de Valencia, España.
5. Almasi, J., Garas-York, K. Y Shanahan, L. (2006) Qualitative Research on Text Comprehension and the Report of the National Reading Panel. *The Elementary School Journal Volume 107*, (1) pp. 30-66. The University of Chicago.
6. Alonso J. y Mateos M.M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31- 32, pp. 5-19.
7. Alvermann, D.E., & Moore, D.W. (1991). *Secondary school reading*. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research: Volume II* (pp. 951-983). White Plains, NY: Longman.
8. Álvarez, M. (1996): *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Cuadernos de lengua, Madrid, Arco/libros.
9. Ampuero, J. A. (2008) *Literatura Española del Siglo XX Comentario de un Texto poético. Valores formales* Recuperado el 7 de septiembre de 2009 del sitio Web IES Los Rosales, Móstoles.<http://mimosa.pntic.mec.es/ajuan3/cuerpo.htm#texto>.
10. Anderson, R. C., y Pearson.P. D. (1984.) A schema- theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (ed.), *Handbook of reading research*, pp. 255-291. Nueva York: Longman.
11. Applebee, A. (1984). *Writing in the secondary school*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.



12. Applebee, A. (2009) Textos escolares y la enseñanza de la lengua y la literatura (G.P.). *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación SITELC – 2009*, Santiago de Chile: MINEDUC.
13. Arellano, J. P. (2001) La reforma educacional chilena. En Revista de la CEPAL N°:73. (PP: 83-94) Santiago de Chile: CEPAL.
14. Armbruster, B.B., Anderson, T.H., Armstrong, J.O., Wise, M.A., Janisch, C., & Meyer, L.A. (1991). Reading and questioning in content area lessons. *Journal of Reading Behavior*, 23, pp. 35-60.
15. Bauman, Hoffman, Duffy-Hester y Moon Ro (2000) The First R Yesterday and Today: U.S. Elementary Reading Instruction Practices Reported by Teachers and Administrators. *Reading Research Quarterly*, v35 (3) pp. 38-77.
16. Bellei, C. (2003). “¿Ha tenido impacto la reforma chilena?”, en C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
17. Bolivar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Recuperado el 30 de junio de 2009 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf>
18. Brown, A. L. y Palincsar, A. S. (1989). *Guided, Cooperative Learning and Individual Knowledge Acquisition*. En L. B. Resnick (Ed.). *Knowing, Learning And Instruction*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
19. Bustos Gisbert, J.M. (1996) *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Univ. De Salamanca.
20. Brunner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
21. Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula *En: Revista Mexicana de Investigación Educativa*. VI: (12), pp. 317-333.
22. Cazden, C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje* Barcelona, temas de educación. Paidós.



23. Cazden, C.B. & S.W. Beck (2003). Classroom discourse. In Graesser, A.C., Gernsbacher, M.A. & Goldman, S.R. (Eds.). *Handbook of discourse processes*, pp. 165-197. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Chi, M.T. H., Siler, S.A., Jeong, H., Yamauchi, T. & Hausmann, R.G. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25, pp. 471-533.
25. Clark, K. F., & Graves, M. F. (2005). Scaffolding students' comprehension of text. *The Reading Teacher* 58(6), 570-580.
26. Coll, C. (2001). Lenguaje, actividad y discurso en el aula. A: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios. J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 387-413) Madrid, Alianza.
27. Coll, C. ; Colomina R.; Onrubia, J. Y Rochera M. J. (1995) Actividad conjunta y habla. Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. A: Fernández, P. y Melero M. A. (comp.) *La interacción social en contextos educativos*. (pp. 193-326) Madrid. Siglo XXI.
28. Coll, C. ; Edwards, D. (1996) *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
29. Coll, C. y Onrubia, J. (1995a). El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula. *Revista Signos*, 14, 4-19.
30. Coll, C. y Onrubia, J. (1995b). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
31. Coll, C. Y Rochera, M. J. (2000). Estructuración y organización de la enseñanza, las secuencias de aprendizaje. A: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios. J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 373-393) Madrid, Alianza.
32. Coll, C. Y Solé, I. (2000 ). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios. J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 315-333) Madrid, Alianza.
33. Coll, C. Y Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. A: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios. J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 357-386) Madrid, Alianza.



34. Colomina, R.; Onrubia, J Y Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. A: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios. J. (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. (pp. 437-458) Madrid, Alianza
35. Coll, C.; Onrubia, J. y Mauri, T. (2008) Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación, 346. Mayo-agosto 2008*, pp. 33-70, España
36. Coll, C. y Sánchez, E. (2008) El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación. *Revista de Educación, 346. Mayo-agosto 2008*, pp. 15-32, España.
37. Cornejo, R. (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 4 (1)* pp. 118-129.
38. Cox, C. ed. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
39. Cubero, R.; Cubero, M.; Pérez, Santamaría, A.; Mata, M.; Benítez, Ignacio, M.J. y Prados, M. (2008) La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación, 346. Mayo-agosto*, pp. 71-104, España.
40. Daniels, H. (2003) *Vigotsky y la Pedagogía*. Barcelona, temas de educación. Paidós.
41. Davey, B., & McBride, S. (1986). Effects of question-generation training on reading comprehension. *Journal of Educational Psychology. 78 (4)*, pp. 256-262.
42. Decreto de Educación (2007) ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. España Ministerio de Educación y Ciencia.
43. Donoso, E. & Rosales, J. (2003). *Análisis de la interacción profesor-alumno: una experiencia de comprensión de textos basada en la conciencia textual*. Universidad de Salamanca.
44. Donoso, E. & Rosales, J. (2007). *Uso del texto en las Unidades Didácticas: precisión y coherencia*. Universidad de Salamanca: Tesis Doctoral





45. Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching, 4th Edition*. New York: MacMillan Publishing.
46. Edmonds, M. y Briggs, K. (2003) The instructional content emphasis instruments: Observations of reading instruction. Vaughn, S. & Briggs, K. (Ed.), *Reading in the Classroom Systems for the Observation of Teaching & Learning* (pp31-53). Paul H. Brookes Publishing.
47. Edwards, D. y Mercer, N. (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, temas de educación. Paidós.
48. Foorman, B. y Schatschneider, C. (2003) Measurement of teachings practices during reading/lenguaje arts instruction and its relationships to student achievement. Vaughn, S. & Briggs, K. (Ed.), *Reading in the Classroom Systems for the Observation of Teaching & Learning* (pp1-30). Paul H. Brookes Publishing.
49. 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 el 20 de enero de 2009 de WEB <http://www.curriculum-MINEDUC.cl/docs/apoyo/argumentos-favor-mapasprogr-en-chile.pdf>.
50. García Huidobro, J.E. (2004). Desigualdad y segmentación educativa. *Revista Docencia IX* (22).
51. Giné y Parcerisa (2003) *Planificación y Análisis de la Práctica Educativa*. Barcelona. Grao.
52. Gobierno de Chile
  - Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Constitución Política de la República De Chile. (2005, 17de Septiembre). *Diario Oficial de la República de Chile*, 38.268, Octubre 22, 2005. <http://www.leychile.cl/N?i=242302&f=2010-01-07&p=>
  - Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de la República De Chile. (2005, 24 de Noviembre). *Diario Oficial de la República de Chile*, 38.395, Febrero 21, 2006. <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=247551&idVersion=2009-09-12&idParte>





- Ley General de Educación de la República de Chile. (2009, 17 de Agosto). Diario Oficial de la República de Chile, 39.461, Septiembre 12, 2009. <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>
- Ley 19.15: Otorga un mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Última Versión 29-12-2006 Diario Oficial de la República de Chile, 38.650, Diciembre, 29, 2006. [http://www.leychile.cl/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar\\_formato=pdf&nombearchivo=LEY-19715\\_31-ENE-2001&exportar\\_con\\_notas\\_bcn=True&exportar\\_con\\_notas\\_originales=True&exportar\\_con\\_notas\\_al\\_pie=True&hddResultadoExportar=180817.2006-12-29.0.0%23](http://www.leychile.cl/Consulta/Exportar?radioExportar=Normas&exportar_formato=pdf&nombearchivo=LEY-19715_31-ENE-2001&exportar_con_notas_bcn=True&exportar_con_notas_originales=True&exportar_con_notas_al_pie=True&hddResultadoExportar=180817.2006-12-29.0.0%23)
  
- 53. Grossman, P.L., Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching”, en M.C. Reynolds (ed.), Knowledge base for beginning teacher. Oxford: Pergamon Press, 23-36. Edic. cast.: Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2). Recuperado el 30 de junio de 2009, de <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>
  
- 54. Hinchman, K.A. (1987). The textbook and three content area teachers. *Reading Research and Instruction*, 26, 247-263.
  
- 55. Horsley, M. y Walker, R. (2003). Textbook Pedagogy: A Socio-Cultural Analysis, International, Keynote Presentation, International Association for Research in Textbooks and Educational Media, September: Bratislava.
  
- 56. Iturra, C (2002) *La interacción profesor-alumno en el aula. Un estudio reflexivo sobre los sistemas de análisis empleados para su estudio*. Tesina, Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
  
- 57. Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1980). 'A theory of reading: From eye fixations to comprehension', *Psychological Review* 87(4), pp 329-354.
  
- 58. Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) *Hacia El Lenguaje: Del Feto Al Adolescente*. S.L. Ediciones Morata. Barcelona.
  
- 59. Kintsch, W. y van Dijk, T.A. (1978) Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, pp. 363-394.



60. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2009) Aportes para la enseñanza de la Lectura. Santiago. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
61. Lee, C.D. (2007). *Culture, Literacy, and Learning: Taking Bloom in the Midst of the Whirlwind*, New York: Teachers College Press.
62. Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4ª ed.. Washington, DC: AERA, pp. 333-357.
63. Leinhardt, G. & Steel, M.D. (2005). Seeing the complexity of standing to the side: Instructional dialogues. *Cognition and Instruction*, 23 (1), 87-163.
64. Lemke, J. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores.* Barcelona, temas de educación. Paidós.
65. León, J.A. (2001). Las inferencias en la comprensión e interpretación del discurso: Un análisis para su estudio e investigación. *Revista signos*, 34(49-50), pp. 113-125. Recuperado el 15 de abril de 2009 en sitio Web [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342001004900008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342001004900008&script=sci_arttext)
66. Lincoln, Y.S. y Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
67. Makuc, M. (2008) Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista. Signos*, 41, (68) pp. 403-422. Recuperado el 10 de noviembre de 2009 en Web <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n68/art03.pdf>
68. Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), pp. 3-11.
69. Mateos, M. (2001) *Metacognición y educación Aique*. Buenos Aires.
70. Mayer, R.E. (1985). "Structural analysis of science prose: can we increase problem-solving performance?" In B.K. Britton and J.B. Black (Eds.) *Understanding expository text* (pp. 65- 87). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
71. McKeown, M.G.; Beck, I.L., y Worthy, M. (1993). Grappling with text ideas: Questioning the author. *Reading and Teaching*, 46(7), pp. 560-66.



- 
72. McKoon, G. y Ratcliff, R. (1986) Inferences about predictable events. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 12, 82-91.
73. McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99, 440-466.
74. Mehan, H. (1979). *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
75. Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, temas de educación. Paidós.
76. Mercer, N. (2001) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, cognición y desarrollo humano. Paidós.
77. Meyer, B.J.F. (1984) Text dimensions and cognitive processing. En H. Mandl, N. Stein, T. Trabasso (Eds.): *Learning from texts*. Hillsdale: Erlbaum.
78. Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation. *Research. Educational Psychologist*, 37, pp. 107-114.
79. MIDE UC (2007) Informe final encuesta de seguimiento al uso de textos escolares. Unidad de textos escolares. Unidad de currículum y evaluación. Ministerio de Educación de Chile.
80. Ministerio de Educación Chileno (MINEDUC)
- Decreto Supremo de Educación N°232 (2002) Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Básica. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
  - Decreto Supremo de Educación N°220 (2005) Actualización Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Media. Chile: Santiago. Ministerio de Educación
  - Decreto Supremo de Educación N° 256 (2009b) Actualización Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales de la Educación Básica y Media. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
  - (2003a) Lenguaje y Comunicación. Primer Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
  - (2003b) Lenguaje y Comunicación. Segundo Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.



- (2003c) Lenguaje y Comunicación. Tercer Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- (2003d) Lenguaje y Comunicación. Cuarto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- (2003e) Marco para la Buena Enseñanza. Ministerio de Educación y Centro de Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de la Web en marzo de 2009. <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- (2004a) Resultados de Alfabetización en Lectura. Estudios Internacionales, SIMCE, Unidad de Currículum y Evaluación. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.  
[http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos\\_y\\_archivos\\_SIMCE/evaluaciones\\_inter/pisa\\_2000/capitulo\\_2.pdf](http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/evaluaciones_inter/pisa_2000/capitulo_2.pdf).
- (2004b) Lenguaje y Comunicación. Quinto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile
- (2004c) Lenguaje y Comunicación. Sexto Año Básico. Programa de Estudio. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile
- (2004 d) Asesoría en Lenguaje y Matemática (LEM). Coordinación Enseñanza Básica. Chile: Santiago. Ministerio de Educación.
- (2007a) Mapa de progreso del aprendizaje de lectura. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- (2007b) Jornada de Planificación de la Enseñanza. Nivel de Educación Básica. Coordinación Nacional Enseñanza Básica. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- (2008a) Jornada de Planificación de la Enseñanza. Nivel de Educación Básica. Coordinación Nacional Enseñanza Básica. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
- (2008b) Fundamentación del ajuste a los marcos curriculares vigentes de educación básica y educación media. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile
- (2009a) Política de Textos Escolares. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile
- (2009c) Jornada de Planificación de la Enseñanza. Nivel de Educación Básica. Coordinación Nacional Enseñanza Básica. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.



- (2009d) Actualización de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el sector de Lenguaje y Comunicación Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
  - (2010) Jornada de Planificación de la Enseñanza. Nivel de Educación Básica. Coordinación Nacional Enseñanza Básica. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago: Chile.
81. Moje, E.B. Willes, A.I. & Fassio, K. (2001). *Constructing and negotiating literacy in a seventh-grade writer's workshop*. In E.B. Moje & D.G. O'Brien (Eds.), *Constructions of literacy: Studies of teaching and learning in secondary schools* (pp. 193-212). Mahwah, NJ: Erlbaum.
82. Montanero, M. y García, G. (2005). ¿Qué hacen los profesores cuando los alumnos se equivocan? Un análisis de la interacción verbal en el aula de apoyo. *Infancia y Aprendizaje*, 28 (2), pp. 141-157.
83. National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, and the National Institute of Child Health and Human Development.
84. Newman, D.; Griffin P. y Cole Michael (1991) *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Morata
85. Nystrand, M., Wu, L. L., Gomoran, A., Zeiser, S. & Long, D.A. (2003). Questions in time: investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Processes*, 35 (2), pp.135-198.
86. OCDE (2003) Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. Recuperado el 23 de junio de 2009 <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
87. Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension- monitoring activities. *Cognition and Instruction*, (1) pp. 117-175.
88. Parra, M. (1996) *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Santafé de Bogotá Magisterio.



89. Peña, L. B. (1987) "El texto como facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje". *En Revista El Educador*. No. 8., pp. 6-9 Norma, Bogotá.
90. Perfetti, Ch. A. (1989): *There are generalized abilities and one of them is reading*. En L. Resnick (Ed.): *Knowing, learning and instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
91. Peronard M. et al (1998) *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Santiago: Andrés Bello.
92. Perry, N. E., Vandekamp, K.O., Mercer, L.K. & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37 (1), pp. 5-15.
93. Polman, J. L. (2004). Dialogic activity structures for project-based learning environments. *Cognition and Instruction* 22(4), pp. 431-466.
94. 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, pp.1-11.
95. Pressley, M., Wood, E., Woloshyn, V.E., Martin, V., King, A., & Menke, D. (1992). Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning. *Educational Psychologist*, 27, pp. 91-110.
96. Pressley, M., & McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins.
97. Pressley, M. (1998). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
98. Pozo, Scheuer, Pérez, Mateos, Martín y De la Cruz (2006) *Nuevas formas de pensar el aprendizaje y la enseñanza. Las concepciones de profesores y alumnos*. Grao. Barcelona.
99. Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro política*. Serie Estudios Sociales. Santiago: CIEPLAN.
100. Recht, D.R. & Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor reader's memory on text. *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 16-20.



101. Riesco, M. (2007) La necesidad de Reconstruir el Sistema Nacional de Educación Público desmantelado por la dictadura y la LOCE. *Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, (1)*. pp. 243-261
102. Rodrigo M.J.; Rodríguez A.; Marrero J., (1993) *Las teorías implícitas*. Primera edición. Madrid: Visor.
103. Rodríguez A. y González R. (1995) Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, Vol. 48, (3)*, pp. 221-229.
104. Roehler, LR, & Cantlon, DJ (1997). Scaffolding: A powerful tool in social constructivist classrooms. In K. Hogan & M. Pressley (Eds.), *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues* (pp. 6-42). Cambridge, MA: Brookline.
105. Rogoff, B. (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, cognición y desarrollo humano. Paidós.
106. Rosales, J. y Sánchez E. (2005) La práctica educativa: una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumno en el aula. C&E. *Cultura y Educación. 2005, 17, (2)*, pp. 147-174.
107. Rosales, J.; Iturra, C.; Sánchez, E. y De Sixte, R. (2006) El análisis de la práctica educativa. Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferente. *Infancia y Aprendizaje.*, 29,(1): pp. 65—90.
108. Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research, 66*, pp. 181-221.
109. Gimeno. J. (1995). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Editorial Morata.
110. Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. (1997) Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación, 6/7*, pp. 57-76.





111. Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. (1998) El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden sus alumnos lo que sus profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*, 81, pp. 65-81.
112. Sánchez, E.; Rosales, J. García R. y Suárez, S. (1998) *La comprensión de un texto como el resultado de la interacción entre el texto, el lector y las ayudas del profesor*. Memoria de Investigación Madrid. CIDE.
113. Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999) Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, pp. 71-89.
114. Sánchez, E.; García, R.; Rosales, J.; De Sixte, R. y Castellano, N. (2008) Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 105-104, España.
115. Sánchez, E.; García, R. y Rosales, J. (2009) La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. (en prensa).
116. Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* 8, pp. 43-64.
117. Sharkey, A.J. y Sharkey, N.E. (1992) Weak contextual constrains in text and word priming. *Journal of Memory and Language*, 31, pp. 507-524.
118. Silliman, E.R., & Wilkinson, L.C. (1994). Discourse scaffolds for classroom intervention. In G.P. Wallach & K.G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents* (pp. 27-54). Boston, MA: Allyn & Bacon.
119. Smith, F.R., & Feathers, K.M. (1983). The role of reading in content classrooms: Assumption vs. reality. *Journal of Reading*, 27, 262-267.
120. Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, pp. 1-13.
121. Solé, I. (2000) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.





122. Solé, Isabel (2001) "Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo?" en: Bofarull, M. et al. *Comprensión lectora.*, Barcelona. Graó.
123. Sotomayor, C. (2006) Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990 -2005).*Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 39, (2)* p. 255-271.
124. Spivey, M. (1996). An introduction to logic programming through Prolog. London: Prentice Hall.
125. Stein, N. L. & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing. Vol. 2: Advances in discourse processes* (p. 53-120). Norwood, NJ: Ablex
126. Stodolsky, S. (1991) *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en la clases de matemáticas y ciencias sociales.* Barcelona, temas de educación. Paidós.
127. Stone, CA (1993). What is missing in the metaphor of scaffolding? In EA Forman, N. Minick, & CA Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 169-183). Nueva York: Oxford University Press. Back .
128. Stone, CA (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31,* 344-364. Back.
129. Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform Harvard Educational Review; v57( 1) p1-22.*
130. Tabak, I And Baumgartner, E, (2004) The Teacher as Partner, Exploring Participant Structures, Symmetry, and Identity Work in Scaffolding. *Cognition and Instruction, 22(4)*, pp. 303-429.
131. Taylor, B.y **Frye, B.** (1992). Comprehension strategy instruction in the intermediate grades. *Reading Research and Instruction, 32 (1)*, 39 - 48.
132. Van Den Broek, P., & Kremer, K. (2000). The mind in action: What it means to comprehend. In B. Taylor, P. van den Broek, & M. Graves (Eds.), *Reading for meaning*, pp. 1-31. New York: Teacher's College Press.



133. Van Dijk, T. & W. Kintsch, (1983) *Strategies of Discourse comprehension*, New York: Academic Press.
134. VanDijk, T.A. (1980) "Story comprehension", *Poetics* 9(1/3). Número especial triple
135. Vigotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós
136. Wade, S. Y Moje, E. (2000) The Role of Text in Classroom Learning: Beginning an Online Dialogue. *Handbook of Reading Research: Volume III* Articles in the Summary. Series in Reading Online Consultada en Junio 2009. <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html>.
137. Wells, G. (2001) *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona, temas de educación. Paidós.
138. Wertsch, J. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, cognición y desarrollo humano. Paidós.
139. Willis, A.I. (1995). Reading the world of school literacy: Contextualizing the experience of a young African American male. *Harvard Educational Review*, 65, pp. 30-49.
140. Wilson, S. M., Shulman, L. S., y Richert, A. (1987). 150 different ways' of knowing: Representations of knowledge in teaching. En J. Calderhead (ed.), *Exploring Teacher Thinking*. Londres: Cassell. pp. 104-124.
141. Xandre, A.M. (2008) Elementos del género Lírico. Documentos de apoyo a la docencia. Departamento de Educación General Básica. Universidad Metropolitana de la Educación, Santiago Chile. Recuperado el 20 de mayo de 2009 del sitio Web <http://www.umce.cl/dad/principal.html>.
142. Zabala, A. (1995) *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona. Grao



**ANEXO 1: DOCUMENTOS MINEDUC**

Objetivos y contenidos por nivel de enseñanza, programas de estudios vigentes.

<b>Primero y segundo básico</b>	
<b>Objetivos Fundamentales para NB1</b>	<b>Objetivos fundamentales para primero básico</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Interesarse por leer para descubrir y comprender el sentido de diferentes textos escritos.</li> <li>• Dominar progresivamente el código del lenguaje escrito hasta leer palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.</li> <li>• Leer oraciones y textos literarios y no literarios breves y significativos, en voz alta y en silencio, comprendiendo y apreciando su significado.” (MINEDUC a, 2005; pág. 37)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Disfrutar de la lectura de textos breves y significativos, expresando las emociones y sentimientos experimentados, para ampliar su imaginación</li> <li>• Familiarizarse con el código escrito hasta poder leer en voz alta, captando el sentido, palabras, frases oraciones y textos breves con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.</li> <li>• Leer comprensivamente textos literarios y no literarios, breves y de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos</li> <li>• Leer comprensivamente extrayendo información explícita evidente y realizando inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global</li> <li>• Opinar sobre lo leído, apoyándose en información explícita e inferencias realizadas.” (MINEDUC b, 2008; pág.8)</li> </ul>
	<p>“Objetivos fundamentales para segundo básico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfrutar de la lectura de textos breves y significativos, expresando las emociones y sentimientos experimentados, para ampliar su imaginación.</li> <li>• Dominio del código escrito hasta poder leer, sin dificultad, en silencio y en voz alta, captando el sentido, palabras, frases oraciones y textos breves con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones</li> <li>• Leer comprensivamente textos literarios y no literarios, breves y de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos</li> <li>• Leer comprensivamente extrayendo información explícita evidente y realizando inferencias claramente sugeridas por el texto para captar su sentido global</li> <li>• Opinar sobre lo leído, apoyándose en información explícita e inferencias realizadas.” (MINEDUC b, 2008; pág.11)</li> </ul>
<b>Contenidos mínimos lectura NB1</b>	<b>Contenidos mínimos lectura Primer año básico (2008)</b>



#### “Interés por la lectura

- Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato.
- Lectura lúdica de textos breves con patrones de lenguaje claro y predecible, que utilicen reiteraciones, rimas y ritmos muy marcados.
- Lectura silenciosa de textos autoseleccionados.

#### Domínio del código escrito

- Reconocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos y sus variaciones:
  - sonidos iguales que pueden escribirse con dos más letras (c, k, qu; b, v; y, ll)
  - letras que representan dos sonidos (c, g, y, r).
- Reconocimiento progresivo de las sílabas que componen las palabras:
  - sílabas formadas por una sola vocal
  - sílabas directas (consonante y vocal)
  - sílabas indirectas (vocal y consonante)
  - sílabas complejas o combinaciones de las mismas (consonante, vocal, consonante)
- Reconocimiento de palabras que contengan agrupaciones de letras: dígrafos (ch, ll, rr), diptongos y grupos consonánticos (br, gl, pr, etc.).
- Identificación de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual).
- Lectura de palabras con todas las letras del alfabeto en diversas combinaciones.
- Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto.

#### Lectura comprensiva

- Lectura oral expresiva de oraciones y textos breves que incluyan diálogos, preguntas, exclamaciones, afirmaciones y negaciones con su correspondiente entonación.
- Lectura silenciosa, frecuente y organizada de cuentos, poemas y otros textos.
- Reconocimiento de expresiones clave de los diferentes momentos significativos de las narraciones: comienzo, desarrollo y final.

- “Reconocimiento de diferentes tipos de textos (cuento, poema, noticia, aviso, receta, carta) a partir de las claves dadas por la portada, las ilustraciones, los títulos, la tipografía, las palabras conocidas, el formato
- Participación en la actividad de “jugar a leer” textos breves, con patrones de lenguaje claros y predecibles, que utilicen reiteraciones, rimas, ritmos muy marcados, tales como rondas, poemas, retahílas y adivinanzas
- Identificación de los tipos de textos que leen, de palabras a primera vista a partir de sus características gráficas (vocabulario visual)
- Reconocimiento y denominación de todas las letras del alfabeto y su correspondencia con uno o más sonidos, para referirse a palabras encontradas en los textos que leen.
- Lectura de textos comprensivos en los que aparezca palabras con diversos tipos de sílabas.
- Lectura oral comprensiva de oraciones y textos breves y sencillos
- Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personas y personajes e identificación del tiempo y acciones, a partir de información explícita e implícita claramente sugerida por los textos leídos.
- Demostración de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos a través de : comentarios orales y la expresión oral y artística
- Reconocimiento del significado de palabras y expresiones a través de claves contextuales.  
Formulación de opiniones sobre el comportamiento de personas y personajes, basándose en los hechos presentados en los textos leídos.” (MINEDUC b, 2008; pág.9)

#### Contenidos mínimos lectura segundo básico

- Lectura oral expresiva de oraciones y textos breves que incluyan diálogos, preguntas, exclamaciones, afirmaciones y negaciones con su correspondiente entonación.
- Lectura silenciosa y frecuente de cuentos, poemas, noticias, avisos, recetas, cartas y otros textos breves y sencillos.
- Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personas y personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones, a partir de información explícita e implícita sugerida por los textos leídos.
- Demostración de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos a través de



- Descripción de lugares de las narraciones, caracterización de personajes e identificación del tiempo y secuencias de acciones.
- Expresión de la comprensión de los textos literarios y no literarios leídos, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.”(MINEDUC a, 2005; páginas. 39 y 40)

- Reconocimiento del significado de las palabras y expresiones a través de claves contextuales.
- Formulación de opiniones sobre el comportamiento de personas y personajes, basándose en los hechos presentados en los textos leídos.” (MINEDUC b, 2008; pág. 12)

### Aprendizajes esperados por semestre NB1

#### Primer semestre

- “Reconocen distintos tipos de textos de su entorno a partir de su formato, tipos de letras e ilustraciones.
- Participan atentamente en sesiones de lecturas compartidas.
- Memorizan la secuencia de las vocales y de las once primeras letras del alfabeto.
- Reconocen a primera vista (vocabulario visual), un rango de veinticinco palabras a partir de sus características gráficas.
- Establecen la relación fonema-grafema de vocales y consonantes de alta frecuencia: m, p, s, t, l, c y g (ante a, o, u), en palabras significativas.
- Reconocen rimas y aliteraciones de las palabras que aparecen en los textos que juegan a leer o que leen.
- Leen oraciones breves y demuestran que han comprendido su significado.”(MINEDUC a, 2005; pág.54 y 55)

#### Tercer semestre

- “Reconocen y describen los contenidos, propósitos y destinatarios de diversos textos.
- Dominan el alfabeto y su secuencia.
- Utilizan un vocabulario visual y claves fonéticas, gráficas y sintácticas para facilitar la lectura de textos y su comprensión.
- Leen comprensivamente, en forma guiada e independiente, textos breves y significativos.
- Reconocen los principales componentes de los cuentos leídos.” (MINEDUC b, 2005; pág.54 y 55)

#### Segundo semestre

- “Formulan hipótesis sobre el contenido, destinatario y propósitos de los distintos textos que tienen a su alcance.
- Reconocen las letras del alfabeto y su secuencia.
- Leen comprensivamente, en diferentes contextos, palabras que contengan distintos niveles de complejidad.
- Leen comprensivamente, en forma guiada o independiente, oraciones y textos breves y significativos.”(MINEDUC a, 2005; pág. 87)

#### Cuarto semestre

- “Comprenden el significado de los textos utilizando una variedad de estrategias antes, durante y después de la lectura.
- Utilizan destrezas relacionadas con el dominio del alfabeto para manejar textos ordenados alfabéticamente.
- Leen comprensivamente palabras en oraciones y textos breves y significativos, utilizando claves fonéticas, gráficas, sintácticas y contextuales.
- Leen en voz alta, textos literarios y no literarios, con fluidez, precisión, articulación y entonación adecuadas, en situaciones comunicativas que lo justifiquen.
- Leen en silencio en distintas situaciones educativas.” (MINEDUC b, 2005; pág.73 y 74)

**Tercero y cuarto básico****Objetivos Fundamentales para NB2**

- Leer fluida y comprensivamente textos de mediana complejidad, incluyendo novelas infantiles breves y textos no literarios de dos páginas o más.
- Leer comprensivamente diversos textos literarios y no literarios aplicando, flexiblemente, estrategias de comprensión lectora
- Leer en forma independiente con propósitos claros y definidos, diversos tipos de textos literarios y no literarios, de mediana extensión y dificultad, reconociéndolos a partir de su finalidad, estructura y contenidos.
- Pág. 27 y 38

**Objetivos fundamentales para tercero básico**

- Disfrutar de la lectura de obras literarias significativas, expresando las emociones y sentimientos experimentados, para ampliar su imaginación.
- Leer comprensiva y fluidamente, con distintos propósitos, una variedad de textos literarios y no literarios, de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos
- Leer comprensivamente extrayendo información explícita e implícita para captar el sentido global, respondiendo y formulando preguntas acerca de quiénes o de qué se habla y lo que se dice sobre estos.
- Opinar sobre el contenido de lo leído, apoyándose en información explícita e inferencias realizadas. (MINEDUC b, 2008; pág. 14)

**“Objetivos fundamentales para cuarto básico”**

- Disfrutar de la lectura de obras literarias significativas, expresando las emociones y sentimientos experimentados, para ampliar su imaginación.
- Leer comprensiva y fluidamente, con distintos propósitos, una variedad de textos literarios y no literarios, de estructura simple, en soportes impresos y electrónicos
- Leer comprensivamente extrayendo información explícita e implícita para captar el sentido global, respondiendo y formulando preguntas acerca de quiénes o de qué se habla y lo que se dice sobre estos.
- Opinar sobre diversos contenidos de lo leído, apoyándose en información explícita e inferencias realizadas. (MINEDUC b, 2008; pág.11)

**Contenidos mínimos lectura NB2**

- Lectura independiente
- Lectura en forma silenciosa, organizada y, en lo posible, diaria, de textos literarios y no literarios seleccionados por los propios alumnos.
  - Lectura en voz alta de variados textos, con propósitos claros y definidos, en situaciones comunicativas que la justifiquen.
  - Reconocimiento de los propósitos que determinan la lectura de distintos textos, tales como: interactuar, informarse, aprender, entretenerse, elaborar o confeccionar objetos, convivir.
  - Reconocimiento de diversos textos a partir de:
    - portadas, ilustraciones, tipografías, diagramación o estructura títulos y

**Contenidos mínimos lectura tercer año básico (2008)**

- Lectura de obras literarias significativas, incluidas al menos cuatro novelas breves, un texto dramático y otros cuentos y poemas, que aborden contenidos reales o imaginarios
- Lectura comprensiva frecuente de textos literarios y no literarios, breves y de mediana dificultad, utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, captando el sentido global, para:
  - Extraer información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes
  - Realizar inferencias de causa y efecto
- Demostración de la comprensión de lo leído, a través de la participación en



- subtítulos, índices y tablas de los textos informativos o expositivos,
- o palabras y expresiones claves episodios y capítulos de las narraciones
- o versos y estrofas de los poemas
- o diálogos, escenas y actos de las dramatizaciones
- o íconos y marcas en los textos digitales.

#### Dominio del código escrito

- Identificación y denominación (deletreo) de palabras que contengan sílabas de mayor complejidad.
- Identificación de la función de la acentuación en las palabras y su efecto en el significado.
- Interpretación de los signos de puntuación para marcar las pausas y entonación requeridas por el texto.
- Identificación a primera vista de palabras de cuatro o más sílabas que aparecen en los textos leídos.

#### Lectura comprensiva

- Lectura y comprensión literal e inferencial de textos literarios de mediana extensión y dificultad, que contribuyan a ampliar su gusto por la literatura, su imaginación, afectividad y visión de mundo, tales como:
  - o cuentos tradicionales y actuales
  - o algunos mitos y leyendas universales, latinoamericanos y chilenos
  - o diarios de vida, biografías, relatos de la vida diaria
  - o poemas significativos e interesantes
  - o dramatizaciones o libretos apropiados a la edad
  - o al menos tres novelas breves por año
- Comprensión literal e inferencial de textos no literarios, de mediana extensión y dificultad, tales como: noticias, cartas, recetas de cocina, textos informativos, instrucciones y fichas.
- Construcción del significado antes y durante la lectura de los textos a partir de:
  - o la activación de los conocimientos previos del lector sobre el contenido
  - o la formulación de predicciones e hipótesis
  - o la captación de las relaciones entre sus diferentes partes
  - o su vinculación con el contexto externo.
- Comprensión del sentido de los textos literarios, reconociendo:
  - o los temas

comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal

- Reconocimiento, a partir de las claves contextuales, o de la lectura de diccionarios, del significado de palabras no familiares provenientes de sus lecturas
- Reconocimiento en los textos leídos, a través de preguntas como quién, qué, cómo es, cómo está, qué hizo, de palabras y expresiones que contribuyen a la construcción del sentido y sirven para:
  - o Nombrar y reemplazar nombres;
  - o Señalar cualidades y características;
  - o Indicar acciones;
  - o Representar a las personas, cosas o ideas sobre las que se habla y lo que se dice sobre estas.
- Formulación de opiniones, apoyándose en información explícita e inferencias, sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en textos literarios y no literarios leídos. (MINEDUC b, 2008; pág.15)

#### Contenidos mínimos lectura cuarto básico

- Lectura de obras literarias significativas, incluidas al menos cuatro novelas breves, un texto dramático y otros cuentos y poemas, que aborden contenidos reales o imaginarios.
- Lectura comprensiva frecuente de textos literarios y no literarios, breves y de mediana dificultad, utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, captando el sentido global, para:
  - o Extraer información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes.
  - o Realizar inferencias de causa, efecto y secuencia referidas a información central del texto.
- Demostración de la comprensión de lo leído, a través de la participación en comentarios y discusiones, de la escritura creativa, del arte o de la expresión corporal.
- Reconocimiento, a partir de las claves contextuales, o de la lectura de diccionarios, del significado de palabras no familiares provenientes de sus lecturas.
- Reconocimiento en los textos leídos, a través de preguntas como quién, qué, cómo





<ul style="list-style-type: none"> <li>○ los personajes</li> <li>○ los diálogos</li> <li>○ las secuencias cronológicas</li> <li>• las intervenciones del narrador o hablante y las de los personajes <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la caracterización de los personajes y la descripción de ambientes.</li> </ul> </li> <li>• Comprensión del sentido de los textos no literarios, reconociendo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ la ordenación temática</li> <li>○ las ideas principales y los detalles que las sustentan</li> <li>○ el significado de abreviaturas, símbolos, siglas, gráficos, ilustraciones, íconos.</li> </ul> </li> <li>• Formulación de juicios fundamentados sobre personajes y su comportamiento, ideas y planteamientos, en los textos leídos.</li> <li>• Expresión de la comprensión del significado de lo leído, utilizando alternadamente recursos tales como: paráfrasis, resúmenes, organizadores gráficos, esquemas, comentarios, expresiones artísticas, lecturas dramatizadas, cómics y otras formas literarias, selección de nuevas lecturas. (MINEDUC, 2005 , pág.; 40, 41 y 42)</li> </ul>	<p>es, cómo está, qué hizo, de palabras y expresiones que contribuyen a la construcción del sentido y sirven para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Nombrar y reemplazar nombres;</li> <li>○ Señalar cualidades y características;</li> <li>○ Indicar acciones;</li> <li>○ Representar a las personas, cosas o ideas sobre las que se habla y lo que se dice sobre estas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulación de opiniones, apoyándose en información explícita e inferencias, sobre características y comportamientos de personas y personajes y sobre hechos presentados en textos literarios y no literarios leídos. (MINEDUC b, 2008; pág. 17 y 18)</li> </ul>
<b>Aprendizajes esperados por semestre NB2</b>	
<p>Primer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidan el dominio del código escrito a través de la lectura de textos que contengan palabras de distinto nivel de complejidad.</li> <li>• Leen en voz alta con propósitos claros y definidos, demostrando fluidez y expresión.</li> <li>• Identifican la información explícita, contenida en textos literarios y no literarios y su propósito comunicativo.</li> <li>• Reconocen la organización o estructura de los contenidos de textos narrativos, poéticos y dramáticos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. (56)</li> </ul>	<p>Segundo semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidan el dominio del código escrito a través de la lectura de textos que contengan palabras de distinto nivel de complejidad.</li> <li>• Leen en voz alta con propósitos claros y definidos una variedad de textos literarios y no literarios. Identifican la información explícita, contenida en textos literarios y no literarios y su propósito comunicativo.</li> <li>• Reconocen la organización o estructura de textos narrativos, poéticos y dramáticos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. (82)</li> </ul>
<p>Tercer semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen en voz alta, con fluidez, seguridad y expresión, textos que respondan a distintos propósitos comunicativos.</li> <li>• Identifican la información explícita, implícita y la idea global contenida en textos</li> </ul>	<p>Cuarto semestre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen en voz alta, con fluidez, seguridad y expresión, textos que respondan a distintos propósitos comunicativos.</li> <li>• Identifican la información explícita, implícita y la idea global, contenida en textos</li> </ul>



<p>literarios y no literarios, y su propósito comunicativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen la organización o escritura de los contenidos de textos narrativos, poéticos dramáticos e informativos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. (56)</li> </ul>	<p>literarios y no literarios, y su propósito comunicativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen la organización o estructura de los contenidos de textos narrativos, poéticos, dramáticos e informativos.</li> <li>• Valoran y practican la lectura personal e independiente como una actividad placentera incorporada a su vida cotidiana. (82)</li> </ul>
--	--

### Quinto básico

Objetivos Fundamentales para NB3	Objetivos fundamentales para quinto básico
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Decodificar y analizar comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación.</li> <li>• Disfrutar de obras literarias a través de su lectura, comentarios y transformación, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, su afectividad y su visión del mundo.</li> <li>• Leer comprensivamente distinguiendo realidad de ficción; hechos de opiniones e información relevante <b>de accesoria</b>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfrutar de obras literarias significativas, a través de lecturas personales y dirigidas, que amplíen su imaginación y su mundo</li> <li>• Leer comprensivamente, con diversos propósitos, textos literarios y no literarios de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, en soportes impresos y electrónicos, que aborden temas de diversos ámbitos.</li> <li>• Leer comprensivamente, extrayendo información explícita, realizando inferencias e integrando la información extraída para comprender el sentido global de lo leído.</li> <li>• Opinar sobre variados aspectos de los textos leídos, apoyándose en información explícita e implícita, considerando sus conocimientos sobre el tema.</li> </ul>
Contenidos mínimos NB3	Contenidos mínimos lectura quinto básico (2008)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de textos informativos: interpretar, hacer inferencias, sintetizar, generar preguntas, emitir juicios críticos con información relevante contenida en enciclopedias, textos de estudios, manuales o catálogos, o provista por los medios de comunicación.</li> <li>• Lectura de textos literarios: lectura de cuentos, novelas breves, fábulas, poemas u otros, elegidos libremente y de acuerdo con necesidades e interés personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Lectura de obras literarias significativas, incluidas al menos seis novelas breves, dos obras dramáticas y otros textos como cuentos y poemas, valorándolas como posibilidades de ampliación de la propia imaginación.</li> <li>• Lectura comprensiva frecuente de textos literarios y no literarios, de diversos ámbitos, de estructuras simples y complejas, con algunos elementos complejos (diversas maneras de caracterizar personas o personajes, textos con más de una historia, entre otros), utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, captando el sentido global del texto, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Extraer información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes.</li> <li>○ Realizar inferencias de causa, efecto y secuencia de hechos, relacionadas con contenidos del texto;</li> </ul> </li> <li>• Demostración de la comprensión de lo leído, a través de comentarios, transformaciones, dramatizaciones y otras formas de expresión artística.</li> <li>• Reconocimiento en los textos leídos, en función de la construcción del sentido, de: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ La comunicación de información (función referencial)</li> <li>○ La expresión de sentimientos y emociones (función expresiva)</li> <li>○ Las interacciones que se establecen entre personas o personajes (función apelativa)</li> </ul> </li> </ul>



- Reconocimiento en los textos leídos, a través de preguntas como quién, qué, a quién, para quién, dónde, cuándo, cómo, de palabras y expresiones que contribuyen a la construcción del sentido y sirven para:
  - Nombrar y reemplazar nombres (sustantivos y pronombres);
  - Señalar cualidades y características (adjetivos);
  - Indicar acciones (verbos y formas verbales);
  - Señalar circunstancias (adverbios),
  - Representar a las personas, cosas o ideas sobre las que se habla y lo que se dice sobre estas (sujeto y predicado).
- Descubrimiento del significado de nuevas palabras y expresiones, a partir de imágenes y de información clave que se entrega en el texto escrito para facilitar la comprensión de lo leído.
- Formulación de opiniones sobre variados temas, distinguiendo hechos de opiniones y fundamentando sus juicios con información relevante de los textos literarios y no literarios leídos.
- Identificación de las funciones de informar y entretener de los medios de comunicación y sus mensajes en programas de radio y televisión y prensa escrita, entre otros.(MINEDUC b, 2008; pág. 21 y 22)

**Contenidos mínimos y aprendizajes esperados según tipo de texto para NB3**

Tipo de texto	Contenidos	Aprendizajes esperados
<b>Argumentativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de textos argumentativos distinguiendo tesis (opinión) argumentos (razones en favor o en contra) y conclusión (justificación que relaciona los argumentos con la tesis).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican textos argumentativos.</li> <li>• Reconocen la estructura básica de los textos argumentativos.</li> <li>• Reconocen el argumento central en diferentes textos.</li> </ul>
<b>Narrativos literarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y producción escrita de cuentos de ficción y leyendas.</li> <li>• Lectura y audición de leyendas y cuentos tradicionales chilenos que representen la diversidad cultural del país.</li> <li>• Selección, audición, lectura oral y comentarios de textos narrativos.</li> <li>• Selección personal y lectura de a lo menos dos novelas y 20 cuentos o leyendas.</li> <li>• Valoración del libro como un medio para explorar y conocer otros mundos, y como medio de expresión personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Buscan libros de su interés en la biblioteca y en otros espacios de su entorno.</li> <li>• Seleccionan libremente cuentos, novelas o leyendas de su interés dentro de la variedad ofrecida en la biblioteca o por el docente.</li> <li>• Leen comprensivamente novelas, cuentos y leyendas adecuadas a sus intereses.</li> <li>• Aprecian la lectura y audición de textos narrativos como un espacio recreativo.</li> <li>• Aprecian la apertura de mundos y la posibilidad de desarrollo personal que les ofrecen la lectura y audición de textos narrativos.</li> <li>• Valoran las leyendas y cuentos tradicionales como un medio de aproximación a la diversidad cultural del país.</li> </ul>



<b>Informativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de la noticia como un tipo de texto informativo.</li> <li>• Lectura, audición y comentarios de textos informativos</li> <li>• Utilización de ejemplificaciones y explicaciones para ampliar y clarificar las ideas contenidas en el texto.</li> <li>• Identificación de las funciones de los textos informativos en la cultura y de los medios de comunicación como fuentes de información.</li> <li>• Obtención de información relevante de textos informativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoran los textos informativos.</li> <li>• Manifiestan una actitud de apertura a las correcciones gramaticales y ortográficas de sus textos.</li> <li>• Distinguen el carácter informativo de las noticias. Identifican el tema o tópico central del texto leído o escuchado.</li> <li>• Distinguen información relevante de información secundaria en un texto escuchado, leído o producido.</li> <li>• Sintetizan textos, manteniendo la información más relevante.</li> </ul>
<b>Poéticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura, audición y comentarios de numerosos y variados textos poéticos (al menos 20).</li> <li>• Selección de poemas y lectura expresiva ante una audiencia (compañeros, personas invitadas a un evento escolar).</li> <li>• Identificación y utilización de recursos lingüísticos que facilitan la comprensión y producción de poemas: silueta, fonética, figuras poéticas, uso de metáforas.</li> <li>• Reflexión sobre los efectos de la comunicación poética en sus propias vidas y en sus relaciones con los otros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparten respetuosamente con sus compañeros sensaciones, emociones, sentimientos e ideales a través del lenguaje poético.</li> <li>• Identifican y utilizan en sus producciones diferentes aspectos de los textos poéticos como: silueta, fonética, figuras poéticas, metáforas.</li> <li>• Escuchan y leen textos poéticos variados.</li> </ul>
<b>Normativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las instrucciones e indicaciones contenidas en textos normativos.</li> <li>• Identificación de las principales características lingüísticas de los textos normativos: utilización del imperativo e infinitivo; diagramación; su vinculación con la acción y la convivencia.</li> <li>• Reflexión sobre la importancia de los textos normativos para la acción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leen y siguen instrucciones al preparar una receta, fabricar un objeto, utilizar un artefacto o respetar las reglas de un juego.</li> <li>• Reconocen recursos lingüísticos característicos de los textos normativos: formas verbales tales como el imperativo, infinitivo y futuro; diagramación y vinculación de este tipo de textos con la acción.</li> </ul>
<b>Publicitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de avisos publicitarios (anuncios, volantes, afiches, avisos televisivos) destacando el papel de los recursos gráficos.</li> <li>• Análisis de publicidad radial (avisos y jingles).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubren intenciones en avisos publicitarios.</li> </ul>

### Sexto básico

Objetivos Fundamentales para NB4

Objetivos fundamentales para sexto básico



- Leer diversos tipos de textos, especialmente informativos de carácter histórico, científico, artístico y tecnológico, relacionados con necesidades de aprendizaje, distinguiendo realidad de ficción, hechos de opiniones, e información relevante de accesoria.
- Disfrutar de obras literarias significativas a través de lecturas personales y dirigidas.
- Reflexionar sobre las principales funciones y formas del lenguaje, y sus efectos en la comunicación, reconociéndolas en diversos tipos de textos.
- Disfrutar de obras literarias significativas de diversos ámbitos, a través de lecturas personales y dirigidas, para ampliar la imaginación y la visión del mundo.
- Leer comprensivamente con distintos propósitos, textos literarios y no literarios de estructuras variadas, con algunos elementos complejos, en soportes impresos y electrónicos, que aborden temas de diversos ámbitos.
- Leer comprensivamente, extrayendo información explícita relevante, distinguiéndola de la accesoria, realizando inferencias para integrar detalles significativos del texto y comprender su sentido global.
- Reconocer las funciones de informar, entretener y persuadir de los medios de comunicación y sus mensajes.
- Opinar sobre variados aspectos de los textos leídos, apoyándose en información explícita e implícita, considerando sus conocimientos específicos sobre el tema. (MINEDUC, 2008b; pág. 23)

#### Contenidos mínimos NB4

- Lectura de diversos tipos de textos: identificación de información relevante y desarrollo de habilidades para contrastar, inferir, sintetizar, relacionar, emitir juicios críticos, valorar información.
- Estrategias de comprensión lectora que favorezcan la comprensión y retención de la información.
- Literatura: lectura personal de cuentos, poemas, obras dramáticas, crónicas y al menos tres novelas de mediana complejidad, elegidos libremente y de acuerdo con necesidades e intereses personales.
- Lectura dirigida individual y colectiva de textos literarios representativos, seleccionados por el docente.
- El lenguaje en los medios de comunicación: análisis crítico, a partir de lo escuchado, visto o leído en los medios disponibles, y recreación de formas de mediana complejidad de los mismos.  
Lectura.  
Lectura en diversas situaciones comunicativas.
- Lectura de textos propios de situaciones formales e informales de la vida cotidiana.
- Lectura de textos informativos descriptivos y normativos.
- Análisis, interpretación y crítica de los textos leídos.
- Estrategias que llevan a una mejor comprensión de los textos escritos.  
Lectura de textos literarios.

#### Contenidos mínimos lectura sexto básico (2008)

- “Lectura de obras literarias significativas, incluyendo al menos seis novelas breves, dos obras dramáticas y otros textos como cuentos y poemas, valorándolas como creaciones, expresión de sentimientos y representaciones de realidad, que le permiten ampliar su visión de mundo.
- Lectura comprensiva frecuente de textos literarios y no literarios, de estructuras simples y complejas, con algunos elementos complejos (presentación del espacio, alusiones a múltiples tiempos, entre otros), utilizando estrategias antes, durante y después de la lectura, captando el sentido global del texto, para:
  - Extraer información explícita, distinguiéndola de otras próximas y semejantes.
  - Realizar inferencias de causa, efecto y secuencia de hechos, integrando detalles relevantes del texto;
  - Integrar conocimientos específicos sobre el tema y sus experiencias personales.
- Demostración de la comprensión de lo leído, a través de comentarios, transformaciones, dramatizaciones y otras formas de expresión artística.
- Reconocimiento en los textos leídos, en función de la construcción del sentido, de:
  - La comunicación de información (función referencial)
  - La expresión de sentimientos y emociones (función expresiva)
  - Las interacciones que se establecen entre personas o personajes (función



- Lectura y conocimiento de textos literarios y de sus características.
  - Lectura de al menos seis novelas, doce cuentos y 20 poemas.
  - Estrategias y técnicas para la lectura comprensiva de textos literarios.
  - Estrategias de difusión del gusto por las lecturas literarias.
  - Lectura de textos dramáticos.  
Medios de comunicación masivos
  - Lectura comprensiva de los mensajes de la prensa escrita  
Conocimiento del lenguaje
  - Funciones referencial, expresiva y apelativa del lenguaje.
  - Las funciones sustantiva, adjetiva, verbal y adverbial en el lenguaje, y sus formas.
  - Las funciones lingüísticas en diversos tipos de textos.
  - Dominio de la ortografía en los textos producidos.
  - Dominio del vocabulario en textos leídos y producidos.
  - Reflexión sobre el lenguaje de los textos leídos o producidos.
- Reconocimiento en los textos leídos, a través de preguntas como quién, qué, a quién, para quién, dónde, cuándo, cómo, de palabras y expresiones que contribuyen a la construcción del sentido y sirven para:
    - Nombrar y reemplazar nombres (sustantivos y pronombres);
    - Señalar cualidades y características (adjetivos);
    - Indicar acciones (verbos y formas verbales);
    - Señalar circunstancias (adverbios),
    - Mostrar personas y lugares para indicar cercanía o lejanía (demostrativos)
    - Representar a las personas, cosas o ideas sobre las que se habla y lo que se dice acerca de estas (sujeto y predicado).
  - Descubrimiento del significado de nuevas palabras y expresiones, a partir de imágenes y de información clave que se entrega en el texto escrito para facilitar la comprensión de lo leído.
  - Formulación de opiniones sobre variados temas, distinguiendo hechos de opiniones e información relevante de accesoria, en los mensajes escritos de los textos literarios y no literarios.
  - Identificación de las funciones de informar y entretener y especialmente, persuadir en los medios de comunicación y sus mensajes en las informaciones de prensa y en la publicidad.(MINEDUC b, 2008; pág. 24 y 25).

## Análisis diferencias entre propuesta actual y nueva propuesta MINEDUC

### NB1: Primer y segundo año básico

#### Propuesta Actual

<b><u>Objetivos Fundamentales</u></b>	<b><u>Contenidos</u></b>
<b>En este nivel se desprenden tres grandes objetivos fundamentales relacionados con la lectura</b>	Para ello, los contenidos mínimos giran en torno a tres aspectos denominados interés por la lectura, código escrito y lectura comprensiva.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr que los alumnos se interesen por descubrir y comprender distintos tipos de textos escritos</li> <li>• Lograr que los alumnos lean oraciones y textos de una extensión breve tanto en voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El primero de ellos alude a contenidos relacionados con el reconocimiento de algunos tipos de textos y propiciar actividades de lectura lúdicas y en silencio.</li> <li>• El segundo se focaliza al manejo del código escrito o alfabeto vinculando las letras</li> </ul>



<p>alta como en silencio,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lograr que los alumnos evidencien un progreso en la utilización del código de lenguaje, es decir, dominio de las letras del alfabeto.</li> </ul>	<p>con sus sonidos, además de trabajar en el reconocimiento de las palabras escritas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El tercer aspecto se relaciona con el acto de leer en voz alta o silencio diversos tipos de textos breves, identificando su secuencia organizativa (inicio, desarrollo y fin), las expresiones claves y su entonación (afirmaciones, preguntas, negaciones, etc.).</li> <li>• Del mismo modo, se enfatiza la expresión de la comprensión de lo leído mediante comentarios y participación en discusiones, además de la capacidad para describir los lugares, caracterización de personajes y la secuencia de acciones.</li> </ul>
---	--

Nueva propuesta (Para este nivel, los nuevos planes y programas empezarían a regir a partir del año 2011.)

<p><b>Desde la nueva propuesta, se confeccionan objetivos fundamentales separados para los cursos de primero básico y segundo básicos. En ellos se privilegia al eje de lectura y se espera que</b></p>	<p><b>En relación a los contenidos propuestos en el ajuste, se plantea que los contenidos</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los alumnos logren expresar sus opiniones basándose en información extraída del texto, además de expresar emociones y sensaciones generadas por la lectura.</li> <li>• En el mismo sentido, se alude a que desarrollen la capacidad de leer comprensivamente distintos tipos de textos breves en los que se evidencie familiaridad con el código escrito, logrando captar el sentido global del texto, mediante la extracción de información e inferencias claramente sugerida por él.</li> <li>• La diferencia entre un grado y otro radica en que el objetivo es primer año es la familiarización del alfabeto y código, mientras que en segundo año se tiende al dominio de este.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuevan el reconocimiento e identificación de distintos tipos de textos de acuerdo a claves como títulos, formatos, palabras, ritmos marcados, etc. Esto supone el reconocimiento de las letras del alfabeto y de los significados de palabras de uso común.</li> <li>• También se reitera el logro de la lectura comprensiva de textos breves, en voz alta o silencio, en la que puedan extraer información relevante y describir lugares y personajes.</li> <li>• Otro contenido se vincula a la construcción de opiniones de lo leído en base a los comportamientos de los personajes o a ideas presentes en los textos.</li> <li>• La diferencia entre un curso y otro está planteada en que una vez que los alumnos logren reconocer palabras e identificar distintos tipos de textos, desarrollen estrategias vinculadas a distintas formas de lectura (voz alta, silenciosa).</li> </ul>

NB2: Tercer y cuarto año básico

Propuesta Actual

<p><b>Desde los objetivos fundamentales propuestos por el programa,</b></p>	<p><b>Esto se traduce en contenidos clasificados en tres tipos, lectura independiente,</b></p>
---	--

**dominio del código escrito y lectura comprensiva.**

- se enfatiza el logro de la comprensión lectora demostrado en la capacidad que deben adquirir los alumnos para leer una diversidad de tipos de textos de mayor complejidad en los que se evidencien sus estrategias de lectura comprensiva, además de reconocer la finalidad, estructura y contenidos de cada uno de ellos.
- La lectura independiente se orienta al desarrollo de contenidos vinculados con la acción de leer de manera silenciosa y en voz alta, con la organización y distinción de los propósitos de la lectura de variados tipos de textos, con la capacidad de identificar su tipología de acuerdo a claves tales como portada, índice, tipo de escritura, íconos, etc.
- Por otro lado, el dominio del código apunta a contenidos referidos a la identificación y reconocimiento de palabras complejas, funciones de acentuación e interpretación de signos de puntuación requeridos para una lectura correcta.
- El contenido relativo a la comprensión lectora alude al logro de comprensión literal e inferencial de distintos tipos de textos de mediana complejidad, a la construcción de significados antes y durante la lectura, con el reconocimiento en textos literarios de paisajes, secuenciación, diálogos y en los textos no literarios la identificación de ideas principales y detalle, con la significación de la abreviaturas, etc., deben reconocer en los distintos tipos de textos.

Nueva propuesta

<b>En la nueva propuesta se indican como objetivos fundamentales</b>	<b>Esto se materializaría mediante contenidos referidos a:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que los alumnos sean capaces de expresar sus sentimientos a partir de la lectura de un texto literario opinando acerca de ella, basándose en información explícita e inferencial extraída del mismo.</li> <li>• Que logren leer comprensiva y fluidamente distintos tipos de textos de estructura simple en los que obtengan información que les permita captar el sentido global del texto y responder a indagaciones referidas a la temática planteada, personajes, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos y cantidad de textos que leen, a la utilización de estrategias antes, durante y después de la lectura que faciliten captar el sentido global de la misma, además de permitir realizar inferencias causa-efecto y extraer información, al reconocimiento de claves contextuales o usos del diccionario para extraer el significado de palabras no familiares.</li> <li>• Identificar elementos que les permitan nombrar personajes o cosas, señalar cualidades y características, indicar acciones o representar personas o ideas relacionadas con lo que dice o de las que hablan la lectura.</li> <li>• Evidenciar su comprensión mediante la participación en discusiones, expresando opiniones que revelen la utilización de información relacionada con hechos, personajes o acciones del texto leído.</li> </ul>





### NB3 Quinto Básico

#### Propuesta Actual

<p>El programa plantea como objetivos fundamentales en lectura,</p>	<p>Los contenidos mínimos de este curso escolar giran en torno a distintos tipos de textos que deben manejar los alumnos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La habilidad para decodificar y analizar críticamente, mensajes provenientes de los medios de comunicación masivos, además de lograr establecer las diferencias entre relatos reales y ficticios, hechos y opiniones, información principal e información accesoria.</li> <li>• Se incorpora un objetivo de corte actitudinal referido por el disfrute de la lectura, relacionando este con la posibilidad que otorga esta acción para transformar sus competencias lingüísticas y potenciar la imaginación.</li> </ul>	<p>Se orientan hacia la comprensión del sentido de los diversos textos (Informativos, Narrativos literarios, Poéticos, Publicitarios, Argumentativos, Normativos), su función y diferencias, de la estructura gramatical y recursos lingüísticos para su construcción</p> <p>La valoración que se debe efectuar de estos textos vinculándola con la oportunidad que brindan de conocer otras realidades.</p> <p>También hacen alusión a estrategias de lectura que posibiliten extraer información relevante. Finalmente, algunos contenidos referidos a los textos narrativos plantean la lectura de una serie de cuentos y leyendas asociados a la identidad cultural chilena</p>

#### Nueva Propuesta

<p>Por otro lado, el ajuste curricular propone como objetivos fundamentales,</p>	<p>En el mismo orden, los contenidos mínimos plantean</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura comprensiva que se traduce en dotar de propósitos a la misma,</li> <li>• Lograr estrategias para extraer información e inferencias que beneficien la creación del sentido de lectura.</li> <li>• Se reconoce la importancia de emitir opiniones significativas amparadas en la información o ideas del texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lectura de una variedad de textos literarios y no literarios, de estructuras simples o complejas que presenten una diversidad de temáticas, personales o historias, en las que se utilicen estrategias antes, durante y después d la lectura que beneficien la creación del sentido global del texto. Ello implica discernir entre la información relevante y realizar inferencias de causa, efecto, secuencia de hechos y relacionadas con los contenidos propios de la lectura.</li> <li>• Respecto a la función del texto, se hace necesario distinguir entre las funciones referenciales, apelativas o expresivas que este cumple, además de identificar elementos tales como, nombres, cualidades, características, acciones, circunstancias, personajes, tramas e ideas. Esto se relaciona con aspectos fundamentales que son el sentido propio del texto y la utilización de recursos lingüísticos y elementos gramaticales propios del conocimiento de la lengua.</li> <li>• Otro de los contenidos resaltados son aquellos vinculados al descubrimiento de palabras poco familiares mediante claves e información entregada por el texto.</li> <li>• Finalmente, la formulación de juicios u opiniones basadas en información relevante</li> </ul>



extraída del texto y en la valoración de la lectura como una herramienta que potencia la creatividad e imaginación.

#### NB4 sexto año

#### Propuesta Actual

Los objetivos planteados en lectura apunta a

- La capacidad que deben lograr los alumnos entre las que se incluyen leer una diversidad de textos con especial relevancia en los textos de carácter informativo, histórico, científico, tecnológico, en los que puedan distinguir realidad de ficción, hechos de supuestos e información primordial de accesoria.
- También se plantea la importancia de lograr que los estudiantes disfruten de todo tipo de lectura, que les permita reflexionar sobre aspectos referidos a las funciones y formas de lenguaje, así como los efectos que este tiene en la comunicación.
- Del mismo modo, se sostiene que este eje está en estrecha vinculación con el resto.

El logro de esto supone el tránsito de los estudiantes por una diversidad de contenidos entre los que se destacan

- Contenidos vinculados a la lectura en diversas situaciones comunicativas y de textos literarios, a los medios de comunicación masiva y al conocimiento del lenguaje.
- Contenidos relacionados al conocimiento del lenguaje aluden al manejo que deben lograr los alumnos respecto de las funciones del lenguaje, de los textos y sus formas, así como dominio en el vocabulario.
- El resto de los contenidos se relacionan con la lectura de una variedad de textos utilizados en la vida cotidiana, como los informativos o normativos en los que es necesario realizar análisis críticos e interpretaciones para desvelar la información relevante, y los textos literarios que buscan acrecentar los conocimientos generales. En todos los tipos de textos se alude la importancia de potenciar estrategias de lectura comprensiva.

**ANEXO 2. ACTIVIDADES TÍPICAS UNIDADES DIDÁCTICAS****Análisis transcripciones Unidades****Unidad “Los textos narrativos”**

<b>Primera sesión Unidad “Los textos narrativos”</b>		
<b>Transcripción</b>	<b>ATAs</b>	<b>Episodios</b>
<p>(comienza a leer una tarea) Su majestad..., ¿qué significa eso?  Alumno: era el rey  Profesora: su majestad el rey, no, su majestad “El León”, quiso conocer todos los pueblos, de los que él era...  Alumno: rey  Profesora: de los que él era rey, ya, envió una carta, para juntar a todas sus, no, a todos sus vasallos, esta anunciaba, que el rey celebraría una fiesta, que debía comenzar con un banquete, seguido de un musical de bufones. Los recibió en su palacio, ¡qué palacio!, era un basurero que les sacudió la nariz a todos, el oso se la tapó, el bufón se enojó tanto, que lo mandó a...¿decapitar?  Alumno: sí  Profesora: (mostrando con la mano que significa cortar la cabeza), ¡a cortar!, aprobó el mono aquella decisión y con vuelta ¿al lago?, (dirigiéndose al alumno que hizo aquella tarea? ahí  Alumno: sí, al lago  Profesora: al lago, elogió el enojo y las garras del rey, el olor, que desprendió la real caverna, era tan fuerte, que parecía que solo hubiera ajo, sus fuertes alabanzas, no tuvieron mayor éxitos, pero igualmente castigadas, cuando llegó el turno del ¿lobo?, ¿ah?  Alumno: del zorro  Profesora: del zorro, le dijo su majestad, ¿hueles algo?, dime la verdad, y el súper animal le contestó, ¡oh, señor!, tengo un fuerte resfriado y no puedo decir nada, porque he quedado sin olfato, y salió del apuro. Lección: frente a las poderosos, no hay que ser ni aduladores, ni insulsos, ni habladores imprudente y cuando nos veamos en algún apuro, lo mejor es hacernos los tontos,</p>	ATA 1 Duración 16 minutos	Lectura
<p>a ya, a ver, - ¿Quién entendió la moraleja?, a ver, Miguel, entendiste tú la moraleja  Alumno: no  Profesora: Matías  Alumno: no, no entendí na’  Alumno: yo tampoco  Profesora: no entendiste nada, ¿esto es una?... esto es una fábula  Alumno: él, le dijo que sí  Profesora: ah, ya, pero A ver, <u>recordemos</u>, ¿de qué se trata la fábula?  Alumno: de un rey  Profesora: ¿quién era el rey?  Alumno: el león  Profesora: <u>y ¿qué hizo el león?</u>  Alumno: hizo un banquete  Profesora: le hizo un banquete a la gente de la selva, ya <u>¿en dónde lo hizo?</u></p>		Interpretación lectura



<p>Alumno: en el castillo  Profesora: y, ¿cómo era su castillo?  Alumno: grande  Profesora: ya, tenía ¿buen olor o mal olor?  Alumnos: malo  Profesora: <u>el rey manda a la gente, ¿cierto?</u>  Alumnos: síiii  Profesora: el tiene como poder, tiene poder, él manda a todos y, ¿qué pasa con el oso?  Alumnos: lo mataron  Profesora: ¿por qué lo mató?, ¿por qué lo decapitaron?  Alumno: porque...  Profesora: Marcelo, ¿por qué decapitaron al oso?  Alumno: porque se tapó la nariz  Profesora: porque se tapó la nariz,  y ¿qué significa eso?  Alumno: que hay mal olor  Profesora: que hay mal olor (mueve la mano)  ), y ¿quién es el del mal olor?  Alumno: el zorro  Alumno: el león  Alumno: el rey  Profesora: la caverna del rey, ya, entonces fue como un insulto para el rey y él lo mandó a decapitar  Alumno: a cortar  Profesora: claro,  el mono ¿qué hizo el mono?  Alumna: elogió al rey  Profesora: el mono, elogió al rey y aprobó la decisión que hizo, pero ¿qué pasó?, el león se enojó, el rey se enojó y lo... y con las garras lo rasguño, o sea, a uno por decir que es mal olor ,se murió, al mono por elogiarlo mucho, también salió perdiendo. Después dice que la caverna parecía que había puro olor a ajo,</p>		
<p>ustedes, ¿han sentido el olor ajo?  Alumno: sí, yo lloro  Profesora: ¿lloras?  Alumno: sí, lloro cuando siento el olor a ajo  Alumna: sería cebolla eso  Profesora: sí, el ajo es chiquitito como esto, (muestra dibujo del ajo del cuaderno)  Alumna: el ajo sale de la tierra</p>		Análisis experiencia



<p>Profesora: y cuando le tocó al zorro, ¿hueles a algo?, le dijeron, ¿qué hizo el zorro?, <u>el zorro se caracteriza por ser un animal muy as...</u>  Alumnos: astuto  Profesora: muy astuto, muy inteligente, ¿qué hizo él?  Alumno: le dijo que estaba resfriado  Profesora: claro, entonces se salvó de responder cualquier cosa, porque si respondía que estaba hediondo, que estaba mal olor, le podía pasar algo y si decía algo bueno, también le podía hacer algo el rey ¿qué dijo entonces él?, dijo que estaba res...  Alumnos: resfriado  Profesora: claro, entonces, por eso se hizo que estaba resfriado y así se salvo y salió del apuro, entienden ahora, entonces la moraleja dice...  Alumno: se salvó el lobo  Alumno: no era lobo, era zorro  Profesora: un zorro</p>		Interpretación
<p><b>Transcripción</b></p>	ATAs	Episodios
<p>Profesora: shh, ya, silencio, el cuento que les voy a leer ahora, se llama: “El gato con botas”  Alumnos: eeeeh  Profesora: ya, a ver, pero me gustaría saber algo, primero, Bryan siéntate, Juan siéntate derecho, ¡así no se sienta!, si te apuras mejor. Ya, <u>¿quién ha escuchado o a leído o le han contado el cuento de el gato con botas?</u>, a ver, Joaquín, ¿cómo lo sabes tú?, o , ¿quién te lo contó?  Alumno: lo vi en una película  Profesora: ah, él lo vio en una película,  Cristian  Alumno: lo leí en un cuento, había un príncipe y el príncipe le regala botas  Profesora: ya, a ver  Alumno: lo vi en una película  Profesora: ya, y ¿de qué se trataba?  Alumno: no que primero, iba así un... un...caballero y que parece que se iba a caer al río y después el gato con botas lo salva y después el gato con botas le..., o sea el señor le pasa las botas y después le dice al rey y después iba a pasar una carreta con oro y después el gato con botas no se que le hizo o después se la robó y después tuvo harto oro  Profesora: ya ¿quién tiene otra versión?  Alumno: yo no, paso  Alumno: yo paso, paso  Profesora: ¿no?, ¡más ratito nadie va a pasar!, a ver alguien más sabe algún cuento o tiene idea, bueno, <u>¿de qué se trata el cuento entonces?</u>  Alumno: del gato con botas  Profesora: y, ¿quién es el personaje principal?  Alumno: el gato con botas</p>	ATA 2 Duración 74 minutos	Conoc. previos lectura
<p>Profesora: <u>yo, les voy a leer, lo que hace el gato con botas y cómo es que pudo ponerse las botas, ¿ya?</u>, a ver, ¡atentos!, porque a la próxima todos tienen que responder, ya, Joaquín.</p>		Planificación
<p>Había una vez, un molinero, que tenía tres hijos, pero como era muy anciano, un día se murió.</p>		Lectura 1
<p>Alumno: uyy  Profesora: molinero, ¿saben los que es un molinero?  Alumno: que trabaja en los molinos  Profesora: ¿qué es un molino?  Alumno: es como un ventilador</p>		Revisión Léxico 1



Profesora: tú dijiste la palabra recién (dirigiéndose a la alumna) Alumno: sirve para moler maíz Profesora: es una máquina, que gira y que muele maíz, ya Entonces el molinero, ya el molinero es la persona que trabaja en el molino, ¿ya?.		
Entonces dice, los tres hijos muy tristes, fueron ante el notario, para conocer el testamento de su padre.		Lectura 2
Notario, ¿saben lo qué es? Alumno: nooo Profesora: ya, es una persona que tiene, como su trabajo, es ser notario, que significa que la gente... Alumno: que tiene que anotar Profesora: eso, que la gente va a donde él y él anota todo lo que dicen y lo firma y eso tiene valor o sea eso se tiene que cumplir, ¿ya?, a veces yo digo, vivo en tal calle y tengo que hacerlo ante notario, o si soy soltera o soy casada, si soy soltero la única manera de poder comprobarlo es ir ante notario y firmar un papelito Alumno: como yo, yo soy soltero Profesora: ya, pero cuando uno quiere firmar algo, para que le crean, hay que ir ante el notario y el notario lo firma y si él lo firma, él da fe, o sea da la confianza de que eso es verdad, en este caso el molinero fue al notario y dijo a quien le iba a dar las cosas que él tenía, ¿ya?, aquí vamos a ver.		Revisión léxico 2
Fueron al notario, a ver el testamento que dejó para sus hijos. Para mi hijo mayor, mi molino blanco, para que trabajes en el, ¿ya?, le dejó el molino, la máquina; para mi segundo hijo le dejó un asno,		lectura 3
¿Saben qué es un asno? Alumno: un burro Profesora: (asiente)		Revisión léxico 3
Profesora: ya, que aunque es un poco testarudo, le servirá para cargar los sacos de harina; y a mi hijo pequeño le dejo mi gato que es muy listo, terminé de leer el notario. Los dos hermanos se marcharon al molino y dejaron al menor con su gato, quien se quedó analizando qué iba hacer con él, cuando el animal comenzó a platicar,		lectura 4
¿qué significa platicar?, Alumno: conversar Profesora: conversar, platicar		Revisión léxico 4
Ante el asombro del muchacho, ¡yo puedo hacerte rico!, no tienes que hacer, sólo tienes que hacer lo que yo diga, búscame ropa apropiada un sombrero con plumas de colores un traje y unas botas de cuero, ¿ya?, ¿quién pidió eso?		Lectura 5
Alumno: el gato		Indagación lectura
Profesora: el gato con botas, ¿cierto?.		
¿Unas botas de cuero?, - preguntó asombrado el joven-, exacto y ya verás lo que puedo hacer, -dijo el simpático minino.		Lectura 6
Minino ¿qué es? Alumnos: el gato Profesora: gato Alumno: felino Profesora: felino		Revisión léxico 5
El muchacho, lo vistió, con lo que le había pedido, el gato estaba tan elegante que no parecía el mismo. Se marchó hacia el castillo del rey y por el camino, cazó una hermosa liebre, ¿		lectura 7



<p>. ¿ya?, a las liebres ¿las conocen?  Alumnos: síiiii  Alumno: no  Alumno: son como los conejos  Profesora: se parecen a los conejos, ¡se parecen! .</p>	Revisión léxico 6
<p>Presentándose donde el rey, hizo una gran reverencia, reverencia (muestra a los niños que es una reverencia). Permitidme majestad que os entregue este regalo en nombre del ilustrísimo marqués de Carabas, un señor que se preocupa de su majestad desea que coma a gusto, - el gato le dice al rey-</p>	Lectura 8
<p>Alumno: ¿qué es Carabas?  Profesora: Carabas, aquí se supone un lugar, es un rango que le da..., en los tiempos antiguos le da su status o sea si dice que es un campesino, -ah no tiene plata-, pero si dice que es un Marqués, - ah tiene más plata-, y Carabas debe ser un lugar donde vive el rey ¿ya?, marqués de Carabas</p>	Revisión léxico 7
<p>(continúa con la lectura) El gato le dice al rey, escuche: permitidme majestad, que os entregue este regalo en nombre del ilustrísimo Marqués de Carabas, un señor, que se preocupa de su majestad desea que coma a gusto,</p>	lectura 9
<p>¿quién será el Marqués de Carabas?  Alumno: el rey del lugar  Profesora:¿ya?, ahí vamos a ver, el gato fue donde el rey, el rey tiene más poder que el Marqués, ¿ya?</p>	Indagación lectura
<p>, dice: el rey, se puso muy contento, aunque no sabía quién era aquel Marqués de Carabas, como el gato hizo lo mismo varios días, el rey pensó que era alguien muy importante. Cierta día el gato dijo a su amo: -ya va siendo hora que conozca a su majestad-, ¿cómo lo vamos hacer con esta ropa tan remendada que visto?, (Explica la Profesora), o sea el niño le dice cómo vamos a conocer al rey con la ropa que visto. – se lamentó el muchacho-, no te preocupes, le dijo el gato al muchacho, sólo tienes que esperarme bañándote en el río.</p>	lectura 10
<p>Ahí está lo que decía más o menos el Felipe, el gato le dice al muchacho que lo espere bañándose en el río, y ¿cómo se tiene que bañar en el río?  Alumno: peladito  Profesora: peladito, sin ropa</p>	Indagación lectura
<p>. (continúa la lectura). -Lo demás corre por mi cuenta-, contestó el animoso gato. El rey y la hermosa hija, la princesa, estaban paseando cuando se les acercó nuestro gato simulando estar muy agitado.</p>	Lectura 11
<p>¿Cómo es estar agitado?  Alumnos: cansados  Profesora: cansados</p>	Revisión léxico 8
<p>. (continúa la lectura), majestad, majestad el señor está bañándose en el río, cuando unos ladrones le han quitado su ropa, -¿podrías ayudarle?-  Alumno: ahí, después le dice al ayudante que le pase la ropa  Profesora: ya, el rey, -¿Daniela?- estaba muy agradecido con todos los regalos, mandó con sus criados, unos ricos vestidos para el joven, después de ponérselos, -¿Valeria?, después de ponérselos, se presentó ante el rey y estaba tan elegante y hermoso, que la princesa se enamoró al instante de él. Mi señor, tiene el honor de invitarlos a su castillo – dijo el gato</p>	lectura 12



<p>(pregunta la Profesora) miren, ¿quién era el Marqués de Carabas?</p> <p>Alumno: el gato</p> <p>Alumno: el...</p> <p>Alumno: yo sé, pero no lo quiero decir</p> <p>Profesora: pero, ¿Quién es el Marqués de Carabas?</p> <p>Alumno: el gato</p> <p>Profesora: ¿es el gato?</p> <p>Alumno: el hijo del...</p> <p>Alumno: el hijo del molinero</p> <p>Profesora: con o, con o</p> <p>Alumnos: del molinero</p> <p>Profesora: del molinero, este hijo del molinero, ¿es verdad que es el Marqués de Carabas</p> <p>Alumnos: sii</p> <p>Profesora: ¿sí?</p> <p>Alumnos: nooo</p> <p>Profesora: ¿no?, no ya pue', es por eso que les pregunto, ¿no?, para que ustedes estén seguros, ¿a ver?, <u>parece que no estamos entendiendo</u>, a ver, ¿Joaquín?, ya, <u>vamos recordando el cuento entonces</u>, ¿qué pasó al principio?</p> <p>Alumno: el molinero se murió y les dejó cosas a los hijos</p> <p>Profesora: a ver, pero hablen de a uno, ya a ver, al hijo mayor ¿qué le dejó?</p> <p>Alumna: el molino</p> <p>Profesora: ya, al de al medio ¿qué le dejo?</p> <p>Alumno: un caballo</p> <p>Alumno: una carreta</p> <p>Alumnos: un asno</p> <p>Profesora: ya, un asno . Ya a ver aquí el Benja, encontró notario, y dice funcionario público autorizado para dar fe de los contratos, testamentos y otros casos extrajudiciales, conforme a las leyes, ¿ya?, eso es un notario, ya Benja guárdelo. Ya, al hijo mayor le dejó un molino, al hijo de al medio le dejó un...</p> <p>Alumnos: asno</p> <p>Profesora: asno,</p> <p>y ¿al más pequeño?</p> <p>Alumnos: el gato</p> <p>Profesora: listo</p> <p>, después el cuento, ¿sigue hablando de los hermanos?</p> <p>Alumno: noooo</p> <p>Profesora: ¿de quién sigue hablando el cuento?</p> <p>Alumnos: del niño</p> <p>Profesora: del dueño del gato, que es el niño, ya, shhh, vámonos a la parte del gato y del dueño del gato, aquí no sale el nombre verdadero, ¿ya?, no, el dueño del gato no es un gato, el dueño, la persona, ¿ya?, ¿qué pasó?, ¿qué hizo el gato cuando el muchacho estaba pensando que hacer con este gato?, ¿qué hizo este gato?, comenzó a...</p> <p>Alumno: pensar</p> <p>Profesora: a...</p> <p>Alumnos: hablar</p> <p>Profesora: a hablar, y ¿qué le dijo?, ¿qué le pidió?</p> <p>Alumnos: las botas</p>	Interpretación
--	----------------





Profesora: ¿qué más?  
Alumno: el chaleco  
Alumno: el sombrero  
Profesora: el sombrero ¿con qué?  
Alumnos: con plumas coloridas  
Profesora: ya y le pidió un traje, ¿quién se vistió así entonces?  
Alumnos: el gato  
Profesora: ya, el gato Y ¿qué hizo el gato cuando se vistió así tan bonito?,  
Alumno: fue donde el rey  
Profesora: y, ¿qué hizo antes?  
Alumno: pescó un conejo  
Profesora: una liebre, ya, más silencio, ¿Daniela?, ¡Benjal, estamos entendiendo el cuento, porque o si no, no voy a poder seguir contando y de nada sirve, si no lo están entendiendo, ya. El gato atrapó una liebre y se fue a donde el rey, ¿le habrá dicho la verdad el gato al rey, cuando dijo que era del Marqués de Carabas?  
Alumno: sí  
Alumnos: no  
Alumno: sí  
Profesora: ¿es verdad eso?, a ver ¿por qué crees tú que es verdad?  
Alumno: eeee  
Profesora dígame  
Alumno: es mentira  
Profesora: ¿ah?, no, pero tiene que haber una razón, porque es verdad  
Alumno: es mentira  
Profesora: ¿por qué crees tú que es mentira?  
Alumno: eeee...  
Profesora: ayúdenles pues, a ver Matías yo a usted le dije si usted no va a opinar algo que sea productivo..., ya les voy a decir una pista, claro era mentira lo que dijo el gato, pero díganme ¿por qué?  
Alumnos: eee  
Profesora: ¿cómo sabemos que es mentira?, porque, él dijo que la liebre se la mandó el Marqués de Carabas, Valeria, dime tú, digan  
Alumnos: no sé  
Profesora: pero si me dijeron recién que el gato se vistió bien bonito, ¿qué hizo?, a ¿quién atrapó?  
Alumnos: a una liebre  
Profesora: a una liebre, fue donde el rey y le dice que se la mandó el Marqués de Carabas  
Alumnos: es mentira  
Profesora: ¿porqué?  
Alumnos: porque el gato la mandó  
Profesora: porque el gato la mandó  
y el Marqués de Carabas, ¿existe o no existe?  
Alumnos: nooo  
Profesora: no, solamente en la cabecita del gato, ya, no existe y ¿quién va ser el Marqués de Carabas después?  
Alumnos: el niño  
Alumnos: el hijo del...  
Profesora: el hijo del...



<p>Alumno: molinero  Profesora: del molinero, ya muy bien, ¿entienden más o menos?, ya, Daniela, sácate eso de la boca. El gato, se viste bien bonito, va donde el rey y le entrega esta liebre que se encontró en el camino y le dice, que se la manda el Marqués de Carabas, eso es ¿verdad o mentira  Alumna: mentira  Profesora: mentira, ¿por qué?  Alumna: porque, lo mandó el gato  Profesora: porque lo mandó el gato y el se la llevaba al rey, ¿ya? y este Marqués de Carabas, ¿existe o no existe?  Alumnos: nooo  Profesora: no existe, ¿es verdad eso?  Alumnos: síiii  Profesora: ¿es verdad que le habían quitado la ropa?  Alumnos: nooo  Alumno: no, señorita no  Profesora: no, es otra mentirilla, van dos mentirillas que ha hecho.</p>		
<p>Después dice: el rey, que estaba agradecido con todos los regalos, mandó con sus criados, unos ricos vestidos para el joven, o sea envió ropa muy bonita para el joven, después de ponérsela se presentó ante el rey y estaba tan elegante y hermoso, que la princesa se enamoró al instante de él, -mi señor tiene el agrado de invitarlos a su castillo-, yo, me adelanto, pero seguiré este camino y llegaré ante él, dice, -es aquel que se ve a los lejos dijo el gato-, ante la mirada extraña del muchacho, o sea, él, estaba diciendo hacia donde quedaba su castillo, hizo hacia allá (muestra con la mano) y el muchacho, el dueño del gato, no sabía de que estaba hablando el gato, no entendía. El gato con botas se fue corriendo al castillo del ogro malo,</p>		Lectura 13
<p>¿saben ustedes que es un ogro?  Alumnos: es como el del pantano  Profesora: entonces, es un ogro malo,</p>		Revisión léxico 9
<p>al que encontró en el gran salón, un bonito salón del ogro, dice: -¿qué haces aquí desgraciado gato?-, gruño el enorme ogro, he oído hablar mucho de tu maestría, pero no te lo creo, contestó tranquilamente el gato, infeliz no crees que puedo transformarme en el animal que yo quiera, anda dime un animal y me convertiré en el, -dijo enojado el ogro- ,a ver conviértete en un elefante, -dijo el gato-, nada más decirlo y el ogro se convirtió en un elefante gigantesco, bueno eso es muy fácil porque es muy grande, pero te convertirías en un ratón, preguntó el minino,</p>		lectura 14
<p>¿para qué le preguntaría eso?  Alumnos: para comérselo  Profesora: ¿creen ustedes?  Alumnos: síiii  Alumno: en una película, salió que el gato con botas, estaba en una puerta y el ratón paso por abajo y lo atrapó  Profesora: ya, entonces</p>		interpretación Lectura
<p>... dice, en un momento el ogro tomó la forma de un pequeño ratón. De ogro a ratón, o del elefante a ratón. Entonces el gato saltó sobre él y se lo comió. Cuando el rey llegó quedo impresionado, por aquel magnífico castillo, con el tiempo el humilde hijo del molinero y la hermosa princesa, se casaron y fueron muy felices. El muchacho, el muchacho, shhh, estuvo siempre muy contento con el gato que había heredado y aprendió la lección dada por su padre: más útil ha sido el minino, que juntos asno y molino,</p>		lectura 15
<p>¿ya?, ¿qué querrá decir eso?, o sea, el padre sabía lo que hacía, ¿cierto?, o sea, no le dejó el gato por dejarle el gato, le dejó el gato porque sabía que era muy astuto.</p>		Interpretación lectura
<p>(un alumno entrega diccionario a la Profesora para leer el significado de asno) Dice: mamífero de la familia de los équidos, empleados como especie de carga, ya tienen para llevar cosas, ya</p>		Léxico 10



<p>, aquí les voy a mostrar los dibujos, aquí donde está el notario leyendo el testamento, aquí ¿qué está haciendo el niño? (Levanta el libro y muestra las láminas)</p> <p>Alumnos: está pensando</p> <p>Alumnos: está pensando, en qué hacer con...</p> <p>Alumnos: el gato</p> <p>Profesora: Ya aquí (indica la lámina) el gato está hablando, ahí está hablando y aquí ya se cambió la ropa y se vistió tiene sus botas, su traje completo y su sombrero con plumas, ya. Shhh, silencio, ¡siéntate!, aquí cuando...</p> <p>Alumno: se está bañando en el río.</p> <p>Profesora: ¿ya?, aquí ¿quién es ella?</p> <p>Alumnos: la princesa</p> <p>Profesora: Asiente Profesora: y acá</p> <p>Alumnos: el ogro, como shrek</p> <p>Profesora: es feo, este era muy grande, y acá</p> <p>Alumnos: se están comiendo al ratón</p> <p>Profesora: Asiente Profesora: y acá al final</p> <p>Alumnos: se casaron</p> <p>Profesora: se casaron y fueron felices,</p>	<p>Actividad Láminas lectura</p>
<p>y ¿qué opinan de lo que pasó?, a ver ¿qué opinan de lo que hizo el gato?, a ver no niños, Bryan, no hagas eso debajo de la mesa</p> <p>Alumno: señorita, rescató al niño</p> <p>Profesora: ¿Quién?</p> <p>Alumnos: del gato</p> <p>Profesora: ¿de quién lo rescató?</p> <p>Alumno: del gato</p> <p>Profesora: a ver, el niño se estaba ahogando en el río</p> <p>Alumnos: nooo</p>	<p>Interpretación lectura</p>
<p>vamos a ver ahora, en el cuaderno van a escribir el gato con botas, ¿cierto?, (escribe en la pizarra: El Gato con Botas</p> <p>- Ordena secuencialmente estas oraciones, según el cuento</p> <p>___ El rey y la princesa pasean cerca del río.</p> <p>___ El gato se viste elegantemente para ir donde el rey.</p> <p>___ El molinero le deja un gato a su hijo de herencia.</p> <p>___ El gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo.</p> <p>___ El muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa.) acerca del cuento.</p>	<p>Instrucción actividad oraciones</p>
<p>(Comienza, hacer leer)</p> <p>Alumno: el rey y la princesa pasean cerca del río</p> <p>Profesora: ya, Catalina la segunda</p> <p>Alumna: el gato se viste elegantemente para ir donde el rey</p> <p>Profesora: ya, ahora Miguel</p> <p>Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia</p> <p>Profesora: ya, Marcelo</p> <p>Alumno: el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo</p> <p>Profesora: bien, ehm Catalina Aros</p> <p>Alumna: el muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa</p>	<p>Lectura oraciones</p>



<p>Profesora: ya, bien Cristian, ¿cuál crees tú que es la número uno?</p> <p>Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia</p> <p>Profesora: ya, la uno, yo voy a...no les voy a dar dos minutos más para que las ordenen en su cuaderno</p> <p>Alumno: Profesora a mi me falta</p> <p>Profesora: ya apúrese no más.</p>		<p>Desarrollo Tarea Oraciones</p>
<p>Léela fuerte Marcelo</p> <p>Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia</p> <p>Profesora: ¿están de acuerdo?</p> <p>Alumnos: Sí</p> <p>Profesora: ya , ¿qué pasó después que el molinero le deja un gato de herencia? De las cuatro que te quedan ¿cuál sería la número dos?, a ver, léela, ¿la vas a leer?</p> <p>Alumna: el gato se viste elegantemente para ir a donde el rey</p> <p>Profesora: ya, viste que puedes leer, ¡muy bien! Ya Federico, están bien sentadito y calladito. Federico no la leíste</p> <p>Alumno: ah, el rey pasea con la princesa cerca del río</p> <p>Profesora: ya, Matías</p> <p>Alumno: marca con un 5 en la pizarra la oración que dice “El muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa”</p> <p>Profesora: (asiente)</p> <p>Marcelo léela</p> <p>Alumno: el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo.</p> <p>Profesora: Ya, ¡muy bien!, entonces ¿estamos de acuerdo con ese orden?</p> <p>Alumnos: síiiii</p> <p>Profesora: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia. Dos, el gato se viste elegantemente para ir donde el rey; tres el rey y la princesa pasean cerca del río; cuatro el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo, cinco el muchacho se queda con el castillo y se queda con la princesa.</p>		<p>Rev. de activ. oraciones</p>
<p>Pregunta, ¿para qué el gato, quiso convertir al ogro en ratón y comérselo?</p> <p>Alumnos: para quedarse con su reino</p> <p>Profesora: para quedarse con su reino, niños y ¿estuvo bien lo que hizo el gato?, ¿hubo un final feliz o triste?</p> <p>Alumnos: feliz</p> <p>Profesora: feliz, pero lo que hizo el gato en todo el cuento fue engañar, ¿está bien eso?</p> <p>Alumnos: nooo,</p>		<p>Indagación Lectura</p>



<p>Profesora: eh ya amigo, Bryan siéntate. Ya vamos a borrar, ahora lo que van hacer en el cuaderno, ya pero tienen una pequeña, shhhh, ya, vamos a ser las siguientes actividades, no solamente hablando, van a dibujar a los personajes, en el orden en que aparecen en el cuento, ¿quién apareció primero?</p> <p>Alumnos: el molinero</p> <p>Profesora: ¿ah?, el papá no aparece, porque el papá estaba muerto, así que ya no aparece en el cuento, ¿quién aparece en el cuento?, el notario y los hijos</p> <p>Alumnos: síii</p> <p>Profesora: después, ¿quién aparece?,</p> <p>Alumno: el niño con el gato</p> <p>Profesora: ¡a ver, silencio!, Miguel te quedas callado, por favor, ¡ya!, silencio, Carla, van a dibujar, shhh, a los personajes del cuento, pero en el orden en que aparecen, pero que no se repitan, si el niño que apareció al principio del cuento, no lo voy a estar dibujando a cada rato, porque, este es como uno de los personajes del cuento que más aparece</p> <p>Alumno: el es la estrella</p> <p>Profesora: no, ¿quién es la estrella del cuento?</p> <p>Alumnos: el gato</p> <p>Profesora: el gato , pero además, ¿Quién era el amo del gato?</p> <p>Alumnos: el niño</p> <p>Profesora: ¿Quién aparece primero en el cuento?, a ver</p> <p>Alumno: los tres hijos del molinero</p> <p>Profesora: después aparece</p> <p>Alumnos: el gato con botas</p> <p>Profesora: el gato, pero no se confundan con el hijo . Ya el gato, después, ¿quién aparece?</p> <p>Alumnos: el rey</p> <p>Profesora : Asiente, después, ¿Quién?</p> <p>Alumnos: la princesa</p> <p>Profesora : Asiente, después</p> <p>Alumnos: el ogro</p> <p>Profesora: ya, entonces van a dibujar el orden</p>	Instrucciones Actividad
<p>Alumno: señorita, lo podemos hacer así, dice el Felipe</p> <p>Profesora: bueno, (mientras la Profesora escribe en la pizarra las instrucciones: Dibuja a los personajes del cuento según el orden en que aparecen en el cuento)no, mejor van a escribir los personajes del cuento según el orden en que aparecen en el cuento</p> <p>Alumnos: ahhhhh, mmmm nooo</p> <p>Profesora: no, nada que mmm ahhhh, y dibujamos al final, ¿ya?</p> <p>Alumnos: noooo</p> <p>Profesora: ¿quieren dibujar los personajes?</p> <p>Alumnos: nooooo</p> <p>Alumnos: síiiii</p> <p>Alumno: los que quieren dibujar lo dibujan y los que quieren escribir lo escriben</p> <p>Profesora: ya, pero lo dibujan y los escriben también, porque o sino yo no voy a saber que dibujo es y me van a...</p> <p>Alumnos: ah, nooooo</p> <p>Alumno: ah, pero solo le escribimos el nombre</p> <p>Profesora: claro, abajito el nombre, (arregla en la pizarra las instrucciones para la tarea: - Escribir y dibujar los personajes del cuento según el orden en que aparecen )</p> <p>Alumno: ah mejor es dibujar, yo voy a dibujar</p> <p>Alumno: yo también, voy a dibujar</p>	Desarrollo actividad dibujo



<p>Alumno: ¿quién quiere dibujar?  Alumnos: yoooo  Alumno: ¿quién no quiere dibujar?  Profesora: ya, háganlo, porque o sino no vamos a alcanzar</p>		
<p>Profesora: a ver, ¿qué es lo que les gusto del cuento?, o ¿qué más le gustó del cuento?  Alumno: cuando se tragó el ratón  Profesora: cuando se comió el ratón  Alumno: a la Francisca le gustó cuando se casó el niño con la niña  Alumna: a mí me gustó cuando se casaron  Profesora: cuando se casaron  Alumno: a mí me gustó cuando le pasó la ropa al otro  Profesora: cuando estaban en el río  Alumno: a mí me gustó cuando le mintió al rey  Profesora: cuando le mintió al rey, ¿por qué te gustó esa parte?  Alumno: porque le gusta decir mentiras  Profesora: no pue', a ver creen que está bien, el gato es mentiroso, ¿creen que eso está bueno?  Alumnos: noooo  Alumno: no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá  Profesora: claro, no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá, este cuento puede seguir, puede seguir y que puede pasar después cuando el Marqués de Carabas se casa con la princesa y qué pasa después, a ver ¿qué creen ustedes que pasa?  Alumno: la princesa se muere, le da un infarto  Alumno: le da un infarto cerebral  Profesora: a ver, shhhh  Alumno: descubre al niño  Profesora: ¿a ver?  Alumno: descubre al niño  Profesora: descubre al niño y ¿qué va a pasar, si descubre que no es el Marqués de Carabas?  Alumno: lo van a fusilar  Alumno: yo sé, lo fusilan  Profesora: Ya</p>		<p><b>Interpretación  modelo de la  situación</b></p>
<p>Profesora: (la Profesora va revisando por cada asiento)ya, Benja, ¿terminó?, ¿quieren tarea?  Alumno: noooooo  Alumno: síiiii  Profesora: ya, niños cálmense, sentaditos  Alumno: levante la mano el que quiere tarea  Profesora: ya, silencio  Alumno: ¿quién quiere estar libre?  Alumnos: yooooo</p>		<p>Desarrollo  actividad dibujo</p>



<p>Profesora: pero, Valeria en el orden en que aparece en el cuento, a ver Tamara venga a escribir los primeros personajes que estaban en el cuento, (tocan el timbre)ah, no, alcanzamos vamos a nombrarlo, ¿Quién es primero?          Alumna: al molinero          Profesora: la Tamara dice que primero se nombra al molinero, que es el papá,          ¿después?, ¿a quién llamaron cuando se murió el molinero?, ¿ah?, ¿a quién llamaron, a ver?          Alumnos: a los hijos          Profesora: en el diccionario lo buscamos, porque el Benja lo buscó          Alumnos: al relator          Alumno: al hereditario          Profesora: ¿cómo se llamaba?          Alumnos: el notario          Profesora: ya, el notario, después          Alumnos: los hijos          Profesora: después          Alumnos: el niño con el gato con botas          Profesora: el gato . Bryan, ¿te estás acordando quien aparece?          Alumnos: el rey          Profesora: el rey, después          Alumnos: la princesa          Alumno: el ogro          Profesora: después, ¿quién más?          Alumnos: el ogro          Profesora: el ogro, shhh, sí ya , pueden salir a recreo</p>		<p>Eval. de la actividad de dibujo</p>
---	--	--

Segunda sesión Unidad “Los textos narrativos” segundo básico		
Transcripción	ATAs	Episodios
<p>Profesora: ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento?          Alumno: el gato con botas          Profesora : El gato con botas ¿y de que se acuerdan?          Alumnos: Que había un niño que tenía un gato y ese gato le pidió la ropa y le dijo que se fuera al río          Profesora: El Paco, la Javiera, Francisca están escuchando          Alumnos: sí          Profesora: sí. Ya Josefa, ya lo vamos a leer, siéntate no más, ¿ya?, entonces, ¿qué le dice el gato al niño?, que se metiera al río y se fuera a bañar y que el gato iba a ser lo demás, cuando iba el rey y la princesa iban paseando, ¿qué pasó?          Alumno: que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa          Alumno: y que unos ladrones le habían robado la ropa          Profesora: ya, y ahí solucionó el problema de la ropa          Alumno: sí y después el rey le dijo al..al          Profesora: los criados, el sirviente          Alumno: al sirviente que le entregará ropa bonita al joven          Profesora: ya,          Alumna: y quedó tan elegante que la princesa se enamoró de inmediato de él          Profesora: ¡eso!, se veía tan elegante que la princesa se enamoró, pero él sigue pobre, ¿qué hizo el gato para solucionar este problema?</p>	<p>ATA 3            Duración 90 minutos</p>	<p>Conocimientos previos</p>



<p>Alumno: fue donde el ogro, hizo que se convirtiera en ratón y se lo comió</p> <p>Alumnos: sii, nooo, pero eso no más no</p> <p>Profesora: shhh, esperen un poquito, Katty ¿qué pasó con el ogro y que le dijo?</p> <p>Alumna: que se convirtiera en elefante</p> <p>Profesora: ¿ya?, ¿y lo hizo el ogro?</p> <p>Alumna: sí</p> <p>Profesora: sí, se convirtió en elefante y después se convirtió en...</p> <p>Alumno: ratón</p> <p>Profesora: ratón, ¿para qué se convirtió en ratón?</p> <p>Alumnos: para comérselo</p> <p>Profesora: para comérselo, y después</p> <p>Alumna: se quede con el castillo</p> <p>Profesora: se quedara con el castillo del ogro, ya, entonces el gato se comió al ratón y el ratón, ¿quién era?, si yo les digo el gato se comió al ogro, ¿es verdad?</p> <p>Alumnos: verdad</p> <p>Alumnos: falso</p> <p>Profesora: pero si yo digo, el gato se comió al ogro, ¿es verdad o mentira?</p> <p>Alumno: es verdad, porque el ogro se convirtió en ratón y el gato se lo comió</p> <p>Profesora: es verdad, el ratón, el cuerpo era del ratón pera la mente era del ogro, ¿ya?, o sea le dijo conviértete en ratón, pero el cuerpo no más, o sea el cuerpo se parecía a un ratón y el gato se lo comió, entonces, ¿a quién se comió el gato?</p> <p>Alumnos: al ogro</p> <p>Profesora: al ogro convertido en ratón, ya, que otra cosa ¿qué pasó después entonces?, ¿para qué se comió el gato al ogro?</p> <p>Alumnos: para quedarse con el castillo</p> <p>Profesora: para quedarse con el castillo y ¿qué pasó después?</p> <p>Alumno: después el niño con la princesa se casaron</p> <p>Alumna: y fueron muy felices para siempre</p> <p>Alumno: y ahí no más sabemos</p> <p>Profesora: y hasta ahí no más, o sea no sabemos qué pasó después. Pero espérense, ustedes saben que esto es un...</p> <p>Alumnos: cuento</p> <p>Profesora: y es fá...</p> <p>Alumnos: fábula</p> <p>Profesora: fantástico, es fantasía en esta fantasía el engaño del gato se ve como una buena acción, ¿cierto?, porque es un cuento, es una fantasía y en la realidad, el engaño, la mentira, ¿es buena o mala?</p> <p>Alumnos: mala</p> <p>Profesora: eso que les quede claro, ¡ya!</p>		
--	--	--





<p>miren la Josefa, recuerdan que ayer vimos que pasaría si la princesa se enterara que no existe el Marqués de Carabas, la Josefina inventó un final ya al pasar el tiempo la princesa se dio cuenta de la mentira del rey del Marqués de Carabas, ya que no tenía bienes y su forma de hablar no era como la de un Marqués. Ella lo expulsó del castillo para siempre y se fue el Marqués para siempre y se fue el Marqués, nunca más se vieron y el rey formó no, y el Marqués formó su propio reino junto al gato con botas y prometieron nunca más mentir, ¿ya?</p> <p>Alumno: oi, bueno el final yo pensé que era un pacto</p> <p>Profesora: ¿qué otro final pudo haber sido?</p> <p>Alumno: que la princesa le pegara una cacheta'</p> <p>Profesora: que le pegara una cacheta', ya, está muy bien Josefina, ya, podía haber sido el final que la princesa como estaba tan enamorada del Marqués, ¿qué hace?</p> <p>Alumno: no se pudo</p> <p>Profesora: ¿lo perdona o no lo perdona?, como estaba tan enamorada, lo perdona y siguen tan felices para siempre, ya,</p>		Invencción de un final
<p>miren, Víctor, acá está escrito un trocito del cuento, ¿qué parte del cuento es esta?(mostrando el trozo de lectura escrito en la pizarra que dice: Dejo a mi hijo mayor mi molino blanco. A mi segundo hijo le dejo mi asno testarudo. Y a mi hijo menor mi gato que es muy listo.), el inicio, el desarrollo o el final</p> <p>Alumnos: el inicio</p> <p>Profesora: ya, esta parte es el inicio, ¿quién no puede ver, no ve bien las letras?</p> <p>Alumnos: yooooo</p>		Indagación de la lectura
<p>Profesora: vamos a leer todos juntos el trocito del cuento</p> <p>Alumnos: dejo a mi hijo mayor mi molino blanco. A mi segundo hijo le dejo mi asno testarudo. Y a mi hijo menor mi gato que es muy listo.</p>		Lectura grupal
<p>Profesora: ya, de esta lectura que está aquí, vamos a buscar algunas cualidades, ¿se acuerdan de las cualidades?</p> <p>Alumnos: sí</p> <p>Profesora: ¿ah?</p> <p>Alumno: hijo</p> <p>Profesora: no, cualidades. Guarde el diccionario. Pero el significado de cualidad, ¿qué significa?</p> <p>Alumnos: menor, menor</p> <p>Profesora: no, cualidad, ¿qué significa?</p> <p>Alumno: listo</p> <p>Profesora: me están diciendo que listo, ¿es una cualidad?</p> <p>Alumnos: sí</p> <p>Profesora: sí, es una cualidad, pero yo estoy preguntando, ¿qué es significa cualidad?, cuando me dicen una cualidad, ¿qué debo buscar?, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace?</p> <p>Alumno: el gato</p> <p>Alumno: me dicen como es</p> <p>Profesora: shhh, las cualidades me dicen como es, o como son, las personas, los animales o las cosas</p> <p>Entonces por ejemplo si yo les coloco, sólo piensen no lo digan, (escribe en la pizarra: molino _____ asno _____ gato _____ )</p> <p>Alumno: blanco</p> <p>Alumno: no lo digan, dijo</p> <p>Profesora: (pregunta a los alumnos ¿cómo es el molino, el asno y el gato? y escribe al lado la cualidad.) el molino, ¿cómo es?</p> <p>Alumnos: blanco</p> <p>Profesora: ¿ah?</p>		Instrucciones actividad



<p>Alumnos: blanco Profesora (anota en la pizarra blanco Alumno: testarudo después Profesora: ya, el asno, ¿cómo es? Alumnos: testarudo Profesora: ¿saben lo qué significa testarudo? (escribe testarudo en la pizarra Alumnos: nooooo Alumno: odioso Alumno: tonto Alumna: malo Alumno: listo Profesora: ya. El José, busca la tarea. El gato, ¿cómo es? Alumnos: listo Profesora: ya, Alumno: Ven ahí está yo les dije también nos dice las cualidades de cada hijo (indica el trozo de lectura y pregunta, como es cada hijo para que los alumnos indiquen la cualidad y la escribe en la pizarra), sabe que como hijo se repite nos va a confundir, ¿cómo es este hijo? Alumnos: mayor Profesora: al hijo que le regaló el molino, ¿qué hijo es? Alumnos: el mayor Profesora: al que le regaló el asno... Alumno: más o menos Profesora: el segundo y ¿cómo es al que le regaló el gato? Alumnos: menor Profesora: el hijo menor. El dueño del gato</p>		
<p>Ya, en el cuaderno van a escribir Alumno: ¿en qué cuaderno? Profesora: lenguaje. (La Profesora lee la actividad escrita en la pizarra). Les explico lo que tienen que hacer, dice primero, leer las cualidades de éstas son cualidades (apunta las cualidades escrita en la pizarra: rico, malo, bello, listo, humilde), después dice escribe al lado de cada una de ellas el nombre del personaje al cual se refiere</p>		Desarrollo actividad



<p>Vamos revisando, ¿quién era rico en el cuento?  Alumnos: el rey  Profesora: (escribe rey en la pizarra): ¿quién era el malo?  Alumnos: el ogro  Profesora: el ogro, ¿quién era bella?  Alumnos: la princesa  Profesora: (escribe en la pizarra la princesa) ¿quién era listo?  Alumnos: el gato  Profesora: (Escribe en la pizarra gato) ¿quién era humilde?  Alumno: el dueño del gato  Profesora: el dueño del gato,  Alumno: señorita no borre  Profesora: ya debería haber terminado</p>		<b>Revisión tarea oraciones</b>
<p>ahora vamos hacer una prueba (los alumnos están sentados en forma grupal, pero la prueba es individual)  Alumno: de matemáticas  Profesora: no, una evaluación de la lectura, ¿ya?, vamos a evaluar la comprensión lectora, van a ver preguntas con alternativa, niños, en donde ustedes tienen que responder lo que saben del cuento, lo que yo no les dije, es quién había escrito este cuento, tiene un autor, ¿ya?, el título del cuento, ¿cuál es?  Alumnos: el gato con botas  Profesora: que texto es: de noticia, cuento o aviso  Alumnos: cuento  Profesora: es un cuento y tiene un autor, la persona que lo escribió  Alumno: ¿se llama Acevedo?  Alumno: Acevedo  Profesora: se llama Charles Perrault  Alumno: Charles  Alumno: perro, guau, guau  Alumno: guau, guau  Profesora: (la Profesora escribe el nombre en la pizarra), vamos a escribir el nombre, pongan el nombre a la hojita, ya haber es individual, no se estén mirando, solamente miren la hoja, de ahí les paso la segunda, ahí en la número siete, ¿ven la número siete?  Alumnos: síii  Profesora: en la alternativa b, ¿la encontraron?  Alumnos: nooo  Profesora: ¿la encontraron?, está debajo de donde está borrado con corrector, ¿la encontraron?  Alumno: nooo  Alumno: síii  Profesora: haber, busquen la pregunta número siete, ¿la encontraron?  Alumno: síii  Profesora: ya, la alternativa a – b, la b está borrado con corrector una palabra,  Alumnos: síii  Profesora: en algunos, convirtiera en...  Alumno: convertirse en ratón  Alumno: convierta de ratón  Profesora: en, borra el de y pon en, ¿a quién más le falta?</p>		Prueba



<p>Alumno: a mí  Alumno: está re desordena'o  Alumno: no entiendo, señorita  Profesora: ya, no debería estar conversando, ya, escribe no más, Matías lee en silencio. Ya, lean en silencio. No se paren, levanten la mano solamente (la Profesora revisa por asiento si los alumnos tienen dudas)  Alumno: señorita, ¿qué dice aquí?  Profesora: dice, encierra la alternativa correcta, tienes que leer la instrucción, vayan a sentarse, se sientan.  Alumno: Rafael, no copí, si dijeron que no hay que copiar Profesora: ya, ¿cómo van?, ¿terminaste?, cierren los ojos y busquen lo que más le gustó, ordenen la ideas y la escriben.</p>		
<p>(comienza a revisar la evaluación). El texto leído es un ...  Alumnos: cuento  Profesora: ¿era un cuento?  Alumnos: síiiii  Profesora: Ya, el texto leído se llama: el gato pata(revisar), el gato con patas, el gato con botas  Alumnos: el gato con botas  Profesora: Ya: ¿el autor del cuento se llama?  Alumnos: Charles Perrault  Profesora: Charles Perrault, ¿qué oficio tenía el padre de los tres jóvenes?: molino, molinero o zapatero  Alumnos: molinero  Profesora: molinero, porque molino es la má-quina, ¿o no?, molinero es la persona que trabaja con la máquina. Francisca ¿qué le dejó de herencia al hijo menor?  Alumna: el gato  Profesora (asiente con la cabeza)  Profesora: ¿qué le quitó el gato al pobre chico?  Alumnos: botas  Profesora (asiente con la cabeza) ¿qué trampa le puso el gato al ogro?  Alumnos: que se convirtiera en ratón  Profesora (asiente con la cabeza)  Profesora: ¿con quién se casó el hijo del molinero?  Alumnos: con la princesa  Profesora (asiente con la cabeza)  Profesora: con la sobrina del rey, con la prima del rey o con la hija del rey  Alumnos: con la hija del rey  Profesora: ya, salgan a recreo.</p>		<b>Revisión prueba</b>

### Unidad “La comunicación construye historia”

Primera sesión Unidad “La comunicación construye historia” cuarto básico		
Transcripción	ATA	Episodios



<p>Profesora: Libros y cuadernos todo sobre la mesa y vamos a comenzar una mini unidad que se llama: La comunicación construye Historia. Bien, ustedes saben que no siempre, por ejemplo en el caso de lo escrito, es cierto, hace muchos años atrás los textos que ustedes por ejemplo tienen u otro tipo de libro no existía ¡ya!...pero llegó un tiempo donde un señor, se le iluminó digamos como la ampolletita e ideó un aparatito una máquina que lo utilizó y se llamó la imprenta. ¿Alguien sabe quién fue el creador de ese invento?</p> <p>Alumna: Noooooooo</p> <p>Profesora: ¡Nadie! ¿Nadie? Ya, haber... este fue un señor que se llamaba o se llamó Johann Gutemberg, (escribiéndolo en la pizarra) ya el en compañía de otros señores, ya, que le aportaron un poco en el dinero ¿verdad? para que pudiera el crear esta maquinita y ¿con qué fin creen ustedes que el sintió esta necesidad de crear esta máquina? ¿A ver a alguien se le ocurre? Levantando la manito... ¿A ver por qué creen ustedes que a este señor se le puede haber ocurrido?</p> <p>Alumna: eeeeh, para...</p> <p>Profesora :levantando la mano Claudia</p> <p>Profesora: A ver Claudia por qué crees tú... haber</p> <p>Profesora: ¿Quién la quiere ayudar?... ¿Carmen?, ¿se te ocurre?</p> <p>Profesora: haber por acá, alguien (dirigiéndose a otro lugar de la sala) por qué creen ustedes que al señor Johann se le ocurrió, no se, inventar esta maquinita...</p> <p>Niña: Para hacer trabajos</p> <p>Profesora: Para hacer trabajos... ¿cómo que tipo? haber... ¿Denis?</p> <p>Alumna (Denis): Para trabajar en ciencia</p> <p>Profesora: haber, haber...</p> <p>Profesora: Para trabajar en ciencia, haber de que tipo, haber</p> <p>Alumna: Para inventar la tecnología</p> <p>Profesora: ¿Para inventar la tecnología? , precisamente no, ya así como que a partir de eso que se haya inventado, así como la tecnología, no, tiene algo que ver pero no así como tan puntual, tuvo una haber, tuvo una... un afán, un querer digamos como distinto, fue más que nada porque ellos necesitaban no cierto lo que iba ocurriendo en esos tiempos eeee poderlo poner ¿no cierto? , en alguna parte ya sea en algunas telas en algunos papeles, ¿verdad? que esto pudiera quedar ahí impreso ya... y esto fue como súper rústico, primero una máquina en donde a base de como de tapones ¿no? iban marcando estas letras iban no cierto grabando ahí todas estas impresiones.</p> <p>Cuentan que la primera impresión con estas imprentas, con estas máquinas que inventó este señor fue la sagrada Biblia latina, estos fueron los primeros escritos en esta maquinita ya.</p> <p>Lo que vamos a hacer ahora, bueno y de ahí ha estado pasando mucho tiempo, mucho, mucho y hasta que en todas partes del mundo este invento llegó y también llegó a nuestro país, ¿sí?, llegó a nuestro país y entonces también en esos tiempos donde el país todavía estaba en manos ¿en manos de quién estaba nuestro país haber? , fuerte no escucho...</p> <p>Alumna: De los españoles...</p> <p>Profesora: De los españoles, pero ya se visualizaba no cierto esos tiempos de independencia por lo tanto había mucha controversia o sea mucha cosa que si que no, que podría ser a lo mejor es conveniente, a lo mejor no es tan conveniente podernos independizar, surgió la idea no cierto con un señor, José Miguel Carrera, uno de los próceres de nuestra patria en donde a él se le ocurrió que podría, no cierto, aparecer, un periódico, un diario, en nuestro país fundamentalmente era para ir contando lo que iba pasando en nuestro, en nuestro Chile en ese tiempo ya ... entonces ese diario iba a servir también para poder establecer no cierto las ideas de estos patriotas, ¿verdad?, para que la independencia si se pudiera realizar y como bien convencido de ello, nosotros llevándolo al tiempo actual ¿dónde nos informamos de lo que pasa? por ejemplo allá ....en.... Estados Unidos, en Arica aquí en Chañaral ¿dónde?</p> <p>Niñas: en las noticias</p> <p>Profesora: ya en las noticias, pero puede ser, en la radio y en un diario, verdad como estamos hablando del diario en este momento nosotros podemos hojear uno de ellos y nos vamos a informar y casi al otro día de cuando suceden las cosas. Antiguamente no, era muchísimo más lento, no había internet los correos también eran demasiado lentos, no había toda esa tecnología que existe ahora, por lo tanto, también los diarios no tenían como esa noticia tan fresquita como la de ahora, pero, así y todo la gente trataba de hacer cosas para que manteniendo no cierto al pueblo muy bien informado ya...y de ahí que</p>	<p>Conocimientos previos</p> <p>Duración</p> <p>24 minutos</p>
---	--



<p>nace entonces un diario, el primer diario chileno ¿alguien sabe cómo se llama?  Niñas: el diario Atacama, Chañarillo.  Profesora: haber... noooo  Niñas: la cuarta...  Profesora: haber levantando la manito, no fue ni Chañarillo, ni el Atacama ni menos la Cuarta ya, este se llamó. (escribiéndolo en la pizarra)  Niñas: La Aurora de Chile...  Profesora: La Aurora de Chile, por allá por el año..bueno hace mucho tiempo...fue por el año 1812, no interesa mucho el número, pero fue hace mucho tiempo atrás, ya 1812 sale la primera publicación de la Aurora de Chile.</p>		
<p>Ya y entonces ahora yo les voy a pasar primero por grupo un material, el primero consiste en una hoja con láminas en donde ustedes van a poder decir, visualizar primero que es lo que están haciendo estas personas,(mostrando la lámina) más o menos en que tiempo las van a situar...  Tenemos acá....todo lo que yo haga en la pizarra se copia en el cuaderno. ¿Qué hacen las personas? ¿Más o menos en tiempo crees tú que ocurrió? Bien ahora viendo cada lámina primero darse cuenta que están haciendo todas las personas Niñas: Están trabajando ( gritando)  Profesora: A ver Claudia, por favor, eee si podemos ver a través de los rasgos de cada una de ellos situarlos de donde serian esas personas, si son todas de un mismo lugar o no y entonces pones ahí en su cuaderno lámina número uno corresponde a una persona de tal lugar ya, que es lo que está haciendo esa persona y así con la lámina dos y con las nueve láminas que tenemos aquí enseguida vamos a contestar un par de preguntas la idea es que ustedes lo van a ir compartiendo cada una del grupo visualícelo, discutan pongan un acuerdo y lo anotan en su cuaderno para después poder informar ¿está claro?  Niñas: Sí señorita  Profesora: Alguna duda, alguna duda Denis?  Alumnas: nooo</p>	<p>Desarrollo actividades  Duración  60 minutos</p>	<p>Instrucciones actividad</p>
<p>Profesora: Bien trabajen entonces...( las alumnas comienzan trabajar en forma ordenada)</p> <p>Profesora: haber niñas la hoja de color es para que puedan pegar las láminas ya, se pega la lámina y me contestan el par de preguntas....  Profesora: (Después de unos minutos) nos quedan cinco minutos de esta actividad (la Profesora se pasea por la sala observando el trabajo de las alumnas y aclarando algunas dudas)  Alumnas: ¿Qué tenemos que hacer señorita?  Profesora: A ver aquí ustedes deben observar que es lo que están haciendo estas personas, que hacen ellos en común algunos de formas más manual, otras más sofisticada....todo eso deben observar, aquí está es una máquina muy, muy rústica de a poquito se le fue poniendo un poquito más de color, pero son distintas formas de poder dejar impreso cosas que pasaban en esos tiempos, por ejemplo  ustedes ¿quién tiene diario de vida?  Alumnas: yo, yo....  Profesora: ¿y que escriben en el?  Alumnas: lo que pasa...  Profesora: y son sus cosas verdad? Es parte de su historia, estos hombres también tenían esa necesidad de ir dejando las cosas que sucedían ya sea manuscrita o a través de la imprenta, la idea es que ustedes pongan el trabajo en común que hacen todos ellos que visualicen que no todos los hombres de acá corresponden a un mismo lugar del mundo, bien, pero terminen pronto esto porque una de cada grupo tendrá que salir a exponer lo que hicieron delante del curso.  Alumnas: Señorita hay que poner el año  Profesora: No exactamente el año, pero si yo creo que podrían identificar, más o menos los lugares donde esto ocurrió porque ahí en que nos podemos fijar, en los rasgos de las personas ¿son todos iguales?  Alumnas: Noooo  Profesora: Entonces una ya más o menos sabe de donde podrían ser, ahora por el tipo de vestimenta de la tercera lámina de donde podría ser  Alumnas: De Egipto</p>	<p>Desarrollo actividad</p>	



<p>Profesora: Muy bien, entonces ustedes identifiquen los lugares donde esas situaciones están pasando, acá por ejemplo en la lámina dos en la tres y en la cuatro nosotros tenemos modelos de imprenta ¿son todas iguales?</p> <p>Alumnas: Noooo</p> <p>Profesora: No y al no ser todas iguales que se les ocurre a ustedes</p> <p>Alumnas: Que son de distintas partes</p> <p>Profesora: Ya que son todas de distinto origen, de Distintos países ¿serán todas de la misma calidad?</p> <p>Alumnas: Nooo</p> <p>Profesora: No serán todas del mismo nivel como bien básico o fueron a lo mejor avanzando o retrocedieron ¿qué habrá pasado? ¿cómo habrá sido la primera máquina? haber, ¿cómo te la imaginas tú?, ¿habrá sido algo muy sofisticado? A lo mejor para la época sí, pero a medida que fueron pasando los años esto se fue perfeccionando ¿sí?</p> <p>Alumnas: si</p> <p>Profesora: Ya haber como vamos por acá...terminaron?</p> <p>Alumnas: No</p> <p>Profesora: A ver primero la primera pregunta que dice...¿Qué hacen las personas? ¿y qué están haciendo?</p> <p>Alumnas: La mayoría está escribiendo</p> <p>Profesora: La mayoría ya esta escribiendo, muy bien, todos lo están haciendo de la misma forma?</p> <p>Alumnas: No</p> <p>Profesora:¿Cómo lo están haciendo?...a mano porque así se comenzó primero ya y después se inventó la imprenta, entonces bueno ustedes lo que tienen que identificar es que si todos los personajes son del mismo lugar ¿son del mismo lugar?</p> <p>Alumnas: No</p> <p>Profesora: ¿Y cómo nos damos cuenta de que no son del mismo lugar?...Por su vestimenta ¿por qué más? Ya por el rostro...si bueno eso es lo que deben identificar en cada lámina, ok y me hacen después un comentario de las primeras imprentas, como creen que fueron y a medida que fueron pasando los años como también terminaron ya, quedo claro?</p> <p>Alumnas: si</p>	
<p>Profesora: Y una de ustedes va a ir adelante a exponer el trabajo que hicieron ¿sí? De ahí continuamos con la segunda parte, pero necesito que eso ya lo lleven escrito para empezar a exponer sí?... ya niñas haber vamos terminando porque vamos comenzar lo de aquí adelante, cada grupo va a tener su representante y van a exponer lo que cada una trabajo, ya bien comenzamos, primero un grupo voluntario o si no yo decido. Bien pasen ustedes y las demás dejan de trabajar, y se pone atención. Bien uno, dos, tres, guardamos silencio</p> <p>Niñas: La comunicación construye historia. ¿Qué hacen las personas? Las personas están escribiendo.</p> <p>¿Más o menos en que tiempo crees tú que ocurrió? Yo creo que ocurrió en 1800</p> <p>¿Todos son del mismo lugar? No todos son del mismo lugar, uno por que están vestidos de diferentes formas y dos por que están en diferentes lugares.</p> <p>Profesora: Bien, ahora yo quiero que me muestres la lámina y me digas que está simbolizando cada una de ellas.</p> <p>Niña: Ahí está escribiendo como con una pluma en una cosita así como un cuaderno que lo está afirmando y está escribiendo y como que esta traspasando a limpio.</p> <p>Profesora: Ya, pero más fuerte Karen que yo no te escucho, siga</p> <p>Niña: Esta escribiendo así (haciendo una seña con su mano)</p> <p>Profesora: pero, ¿qué tipo de persona es?, ¿de dónde es?</p> <p>Niña: Como un...</p> <p>Profesora: A ver la tercera lámina de ¿dónde es?</p>	Revisión actividad



<p>Alumnas: De Egipto  Profesora: A ya... de Egipto entonces, después  Niña: Está como midiendo  Profesora: ¿Cómo?... ese es otro tipo de imprenta Karen... ya haber hija... se supone que eso ya estaba todo muy bien hecho por el grupo y ahí como que están recién mirando haber de que se trata, sí o no? Ya pues siga con lo que analizaron en el grupo, ya bien vayan a sentarse. Bien ¿algún otro grupo voluntario?  Alumnas: Señorita acá  Profesora: Bien vengan entonces, fuerte y claro  Alumnas: ¿Qué hacen las personas? Las personas  Están escribiendo ¿Más o menos en qué año crees tú que ocurrió? Yo creo que ocurrió en tiempos pasados.  Profesora: Muy bien, ya vayan a sentarse entonces está claro lo que es una imprenta y para qué sirve ¿verdad?  Alumnas: Si señorita  Profesora: ¿Y qué es...?  Alumnas: Una máquina que sirve para escribir...</p>		
<p>Profesora: Bien, Y ahora como nos queda poquito tiempo van a escribir en su cuaderno, haber pongan atención, silencio, van a buscar en sus casas el significado de la palabra crónica, le pueden pedir a sus mamás que les ayuden a buscarla en un diccionario y lo escriben en su cuaderno bien ordenada y con letra muy clara, esto es para mañana no se olviden, y ahora guarden sus cositas ordenadas y esperamos que toquen el timbre para salir al recreo...ya falta poquito. (la Profesora comienza a ordenar los materiales usados durante la clase)</p>	Tarea	Duración 5 minutos

Segunda sesión Unidad “La comunicación construye historia” cuarto año		
Transcripción	ATAs	Episodios
<p><b>Profesora:</b> a ver, vamos a empezar la clase. Empecemos a recordar un poquito lo de la clase anterior. Ayer, ¿Qué estuvimos viendo?  <b>Alumnas:</b> lo de la imprenta  <b>Profesora:</b> levantando la manito, a ver Catalina  <b>Alumna:</b> ¿qué es una imprenta?  <b>Profesora:</b> muy bien, que es una imprenta.  <b>Alumna:</b> Es una máquina que sirve para escribir  <b>Profesora:</b> Muy bien...ya ahora... se acordaron de la tarea que les pedí  <b>Alumnas:</b> síii</p>	Conocimientos previos Duración	
<p><b>Profesora:</b> Y cuál era la tarea  <b>Alumnas:</b> Buscar que era una crónica  <b>Profesora:</b> Haber Gisela, ¿Qué es una crónica?  <b>Alumna:</b> es un...  <b>Profesora:</b> a ver Javiera  <b>Alumna:</b> es un relato real  <b>Profesora:</b> es un relato real, ya, ¿qué más?, ¿a ver?  <b>Alumna:</b> es como..  <b>Profesora:</b> shh, escuchemos, ¿Catalina?  <b>Alumna:</b> es un hecho histórico  <b>Profesora:</b> ya sí, es un hecho histórico, relatos ordenados de hechos históricos, ¡muy bien!  <b>Profesora:</b> a ver, escuchemos a Gina, la Gina en su casa buscó una definición de crónica, ¡ya!, párese y léala bien fuerte.  <b>Alumna:</b> expresión cronológica esboza que narra la historia de una nación y un homenaje real de una constitución como la iglesia de una determinada masa.</p>	Revisión tarea Duración	





<p><b>Profesora:</b> ya, a ver dice que es una expresión cronológica de hechos históricos ¿ya?, es más menos lo mismo que vimos ayer como fue renaciendo las crónicas, ¿Quiénes las hacían?, y en qué consistía hacer una crónica y también ¿para qué nos sirve hacer una crónica?, a ver levantando la manito</p> <p><b>Profesora:</b> ¿para qué nos sirve hacer una crónica?</p> <p><b>Alumna:</b> para comprender historia</p> <p><b>Profesora:</b> ¿ya!, para comprender historia, ya sea familiares, ¿Qué más?</p> <p><b>Alumna:</b> para comprender casos policiales</p> <p><b>Profesora:</b> para comprender casos policiales bien, ¿para qué más sirve?</p> <p><b>Alumna:</b> para saber más de otra ciudad</p> <p><b>Profesora:</b> para saber más de otra ciudad, ¿qué más? ¿a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> para comprender casos policiales</p> <p><b>Profesora:</b> sí, lo dijo la otra compañera</p> <p><b>Alumna:</b> para saber cómo se produce una enfermedad</p> <p><b>Profesora:</b> para saber no cierto como se originó una enfermedad, ¿para qué otra cosa más?</p> <p><b>Alumna:</b> para hacer una investigación</p>		
<p><b>Profesora:</b> Bien, lo que vamos a ver ahora, es que vamos a trabajar en el libro, vamos hacer una lectura, vamos a comprender esta lectura, por eso el título dice “leer por puro gusto”, Mercurio el de los pies alados.....esperen un poquito ya van a comprender por qué (mientras la Profesora pega un dibujo los niños observan y comentan) ya, esta medio gordito de pierna..... ya, ahí tenemos un Dios, miren, observen, el se llama Mercurio o también en otro nombre Aerwes, la página es la 90, página 90 del texto de lenguaje. Muy bien, vamos a ver primero antes de leer, nadie todavía lee. Sofía ponga atención, siéntese derechita, a ver Sofía, la mesa como corresponde, estas cositas me las pasa, ¿no?, entonces las guarda ya a ver.</p>	Lectura conjunta	Planificación
<p>Acá dice la primera, la palabra Mercurio tiene diferentes significados ¿a cuál de ellas se referirá el texto?: a un dios de la mitología griega y romana , a un metal o a un periódico</p> <p><b>Alumnas:</b> a un dios de la mitología griega y romana</p> <p><b>Profesora:</b> a ver, ya a un dios de la mitología griega y romana ¿ya? Todavía nadie ha leído, estamos solamente suponiendo de que se puede tratar la lectura, bien entonces marquemos ahí con tic la primera opción.</p> <p>Profesora: después dice ¿por qué representarán a Mercurio con alas en los pies?, observemos (muestra la fotografía pegada en la pizarra), y también la pueden ver en la página del libro, este Dios tiene alitas en los pies ¿por qué creen ustedes que podrá tener alitas en los pies?, las alas ¿para qué nos sirven?</p> <p>Alumnas: para volar</p> <p>Profesora: para...</p> <p>Alumnas: volar</p> <p>Profesora: entonces partamos por ahí, a ver, ¿qué habrá hecho este Dios para tener alitas en los pies?, ¿Para qué creen ustedes que le servían?</p> <p>Alumnas: para volar</p> <p>Profesora: para volar ya,</p> <p>Profesora: pero él tenía una particularidad, algo muy especial ¿ya?, el volaba para llevar no cierto un mensaje de un lugar a otro, era como el cartero de aquellos tiempos, ¿ya?, dentro de todos los dioses era como el cartero de todos ellos, entonces para poder trasladarse de un lugar a otro él tenía alitas en los pies ¿ya?, entonces bien, pongamos ahí el ¿porqué se representará a Mercurio con alas en los pies?, hay que escribir en la línea el porqué ¿ya?, la respuesta completa, ya no más voy a empezar a leer algunas de las respuestas. Ya, vamos escribiendo la respuesta ya a ver ¿Quién ya terminó? Gina, ¿tu respuesta?, ¿por qué crees tú que el dios Mercurio tiene alas en los pies? <b>Alumna:</b> para volar y llevar mensajes,</p> <p>Profesora: Ya</p> <p>Profesora: a ver, ¿Denise?</p>		Conocimientos previos lectura



**Alumna:** yo creo que es para volar  
**Profesora:** ¿solamente?, hay que completar un poquito más  
 , ¿a ver?, otra respuesta, Ayleen  
**Alumna:** para volar y entregar información  
**Profesora:** ya,  
 ¿qué más?, Javiera  
**Alumna:** para llevar mensajes  
**Profesora:** para llevar mensajes, bien

La segunda parte de la pregunta que tenemos ahí, ¿conoces a alguien o algo que se llame Mercurio?  
**Alumnas:** el diario  
**Profesora:** el diario, verdad ese diario grande y gordito no cierto que trae muchos suplementos  
**Alumna:** planeta mercurio  
**Profesora:** Muy bien  
 ¿qué otro más?  
**Alumna:** el diario  
**Profesora:** sí, ya dijimos el diario, el planeta mercurio,  
**Profesora** ahora estamos conociendo este dios mercurio ya, y en donde más encontramos otro mercurio.  
 Se han fijado que cuando la mamá observa y dice ah mi hija tiene mucha fiebre y marco tanto 39 o 40 supongamos de fiebre de temperatura lo que hay dentro, porque es como un tubito este termómetro, lo que hay dentro es mercurio, ¿ya?, entonces cuando se pone debajo de la axila como estamos muy calentitas tenemos mucha temperatura este metal se dilata tanto, sube, crece, ¿ya?, y entonces es capaz de marcar los grados de temperatura que usted tiene, entonces ahí lo encontramos en forma de metal, que ahí hay una de las opciones, en este termómetro encontramos el mercurio que es capaz de dilatarse por la temperatura, por los grados de temperatura y nos marca entonces cuanto de fiebre tenemos ya, en todo caso observen ustedes un termómetro en la casa y es la franja más oscura que cuando a ves la hacemos así (muestra la Profesora sacudiendo la mano), eso se acumula abajo ¿ya?, y después cuando lo ponemos empieza a subir y queda justo marcando la cantidad de grados que tenemos de estar muy afiebrada ¿ya?, bien, entonces ahora vamos hacer la lectura, Natalie póngase de pie y de su lugar bien fuerte  
**Alumna:** (interrumpe a la Profesora) también hay un negocio que se llama mercurio  
**Profesora:** ¿Cómo?  
**Alumnas:** también hay un negocio que se llama mercurio  
**Profesora:** ah, también hay un negocio que se llama mercurio, si también puede ser,

---

**Profesora** ya Natalie, lea fuerte, las demás siguen la lectura  
**Alumna:** Mercurio, Hermes el de los pies alados, los antiguos romanos tomaron mucho de sus dioses y de los griegos, pero le dieron diferentes nombres uno de esos dioses es mercurio a quien los griegos llamaban Hermes que significaba mensajero, mercurio era hijo de Júpiter el rey de los dioses y fue un muchacho tan hábil y precoz que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo el deseo de tocar música y creó las citaras  
**Profesora:** cítaras, mira fíjate donde lleva el tilde  
**Alumna:** cítaras y un hermoso instrumento de cuerda, por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo quien solo acepto sus disculpas, cuando mercurio le regaló las cítaras que acaban de construir el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras, sin embargo cuando mercurio Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo, por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.  
**Profesora:** ¡muy bien!,  
**Profesora** ¿se entendió la lectura?  
**Alumnas:** sí

	lectura



<p>Profesora: ¿sí?, ahora...</p> <p><b>Alumna:</b> Profesora, ¿Qué es hermético?</p> <p>Profesora: de ahí lo vamos a ver, vamos a ir paso por paso ¿ya? Voy hacer, préstame un poquito tu libro, voy a ser un seguido de la lectura ¿ya?, ustedes dos que no trajeron libro atentas a la lectura porque les voy a preguntar</p> <p><b>Profesora:</b> Mercurio Hermes el de los pies alados, los antiguos romanos tomaron mucho de sus dioses y de los griegos, pero le dieron diferentes nombres uno de esos dioses es mercurio a quien los griegos llamaban Hermes que significa mensajero, Mercurio era hijo de Júpiter el rey de los dioses y fue un muchacho tan hábil y precoz que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo deseo de tocar música y creo las cítaras y un hermoso instrumento de cuerdas, por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo, quien solo acepto sus disculpas, cuando mercurio le regaló las cítaras que acaban de construir el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras, sin embargo cuando mercurio Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.</p>	
<p><b>Profesora:</b> Ya, después de leer vamos a contestar la actividad n° 1 que aparece en el libro que es, ¿qué hizo este dios, no cierto, durante la mañana?, dice que cuando apenas nació, verdad por la mañana hizo algo y por la tarde hizo otra ¿qué hizo por la mañana?</p> <p><b>Alumnas:</b> a él le gustaba la música</p> <p>Profesora: a él le gustaba la música, por lo tanto el hizo ¿cierto?, construyó un ¿cómo se llamaba ese instrumento?</p> <p><b>Alumnas:</b> cítara</p> <p>Profesora: a ver, todas</p> <p><b>Alumnas:</b> cítara</p> <p>Profesora: ya, una cítara que dice que es un hermoso instrumento de cuerda, bien, entonces y por la tarde ¿Qué hizo?, el sintió primero mucha</p> <p><b>Alumnas:</b> hambre</p> <p>Profesora: mucha hambre, ¿verdad?, entonces se robó por ahí unas</p> <p><b>Alumnas:</b> vacas</p> <p>Profesora: ¿de quién eran esas vacas?</p> <p><b>Alumnas:</b> de Apolo</p> <p>Profesora: del dios Apolo, y cuando él fue a ofrecer las disculpas a Apolo lo disculpó ¿o no?</p> <p><b>Alumnas:</b> síii</p> <p>Profesora: pero, ¿siempre y cuando?</p> <p><b>Alumnas:</b> le diera su música</p> <p>Profesora: un instrumento ¿verdad?, muy bien, entonces la actividad 1 respondemos, durante la mañana ¿Qué hizo?, y después durante la tarde, respuestas completas por favor</p> <p><b>Alumna:</b> listo señorita</p>	<p><b>Instrucciones guía de trabajo</b></p>
<p>Profesora: (a Alumnas que no llevaron el libro) Ustedes saquen su cuaderno de lenguaje, sino trajeron su cuaderno saquen uno de borrador, pero trabajen ¿ya?,</p> <p><b>Alumna:</b> (saca su cuaderno)</p> <p>Profesora: guarde eso, saque su cuaderno, copie la pregunta y escriba la respuesta. (dicta a niñas que no llevaron libro)¿qué hizo mercurio por la mañana?. Sofía, recuerda cuando sacamos hojas del cuaderno, ¿qué pasa?, recógela</p> <p><b>Alumna:</b> hay que pagar \$50</p> <p>Profesora: ya, la multa, nadie puede sacar hojas del cuaderno</p>	<p><b>Desarrollo guía</b></p>



<p><b>Alumna:</b> esta no es hoja del cuaderno</p> <p>Profesora: a ver Catalina, léame su respuesta completa de la N° 1, pregunta n° 1 ¿a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> durante la mañana se hizo un instrumento llamado cítara</p> <p>Profesora: ¿ya?, ¿y la?, ¿a ver Carmen?, la n° 2</p> <p><b>Alumna:</b> durante la tarde se robó unas vacas que era del dios Apolo</p> <p>Profesora: la n° 2 ¿Qué hizo durante la tarde?, no te escuché bien</p> <p><b>Alumna:</b> se comió unas vacas que eran del dios Apolo</p> <p>Profesora: ¿ya?, ¡bien!, entonces ¿quedamos claras con esas dos respuestas?</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡sí!</p> <p>Profesora: ¡bien!, la actividad n° 2 dice, ¿Por qué se dice que a mercurio le creen incluso las mentiras que inventa?, ¿por qué es muy veloz?, ¿por qué se ríe cuando habla?, o ¿por qué es el dios de la elocuencia?</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡porque era el dios de la elocuencia!</p> <p>Profesora: ¿y que lo que era elocuencia?, <u>a ver pero está ahí, está en la lectura, y nadie se dio cuenta</u></p> <p><b>Alumna:</b> ¿mensajero?</p> <p><b>Alumnas:</b> ¿es mensajero?</p> <p>Profesora: ¿a ver, a ver?, ¿a ver?, ¿qué es una persona elocuente?</p> <p><b>Alumna:</b> es decir que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras</p> <p>Profesora: ¿ya?, una persona, entonces, que puede convencer y conmovier con sus palabras, es decir, una persona que habla ¿no cierto?, que habla bonito, ee tiene mucho digamos, utiliza mucha palabra, mucho vocabulario, entonces, es capaz de llegar a todas las personas, y las personas se quedan ahí, como casi hipnotizadas escuchando lo que esta persona habla ¿verdad?, entonces la que está hablando dice, es capaz de conmovier y de convencer de lo que ella está diciendo ¿ya? eso es una persona elocuente, aquella que tiene esa capacidad de hablar y todo el mundo le crea ¿sí?, ¿está claro ser una persona elocuente? o la palabra ¿elocuencia?, ¿sí?, bien</p> <p>¿A ver si quedó claro?, Leti, ¿Qué es ser una persona elocuente?</p> <p><b>Alumna:</b> que pueda conmovier y convencer con sus palabras</p> <p>Profesora: ¿ya?,</p> <p>Profesora: Loli hay que tratar de ir comprendiendo y metiéndose en la cabecita ¿no cierto?, los significados de las palabras ¿ya?, porque no siempre vamos a tener ahí la pizarra como punteo para recordar, sino que tenemos que ir digamos incluyéndolas en nuestro vocabulario, todas las palabras que vamos viendo en las clases de lenguaje se supone que no van quedando en el cuaderno, sino que son para ir introduciéndola en nuestro hablar cotidiano, ¿sí?, ¡bien!,?</p> <p>sigamos, dice una persona elocuente es capaz de comunicarse con ¿facilidad o con dificultad</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡con facilidad</p> <p>Profesora: con facilidad, entonces ahí vamos a trabajar en la completación.</p> <p>Lea la n° 2 ¿Carmen?, la n° 2, la Carmen no está concentrada en la clase</p> <p><b>Alumna:</b> señorita yo</p> <p>Profesora: ¿a ver?, Gina</p> <p><b>Alumna:</b> ¿leo todo?</p> <p>Profesora: sí, ¿a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> ¿el porqué?</p> <p>Profesora: sí, pues ya, no, el ¿Por qué? lo pone usted, de acá</p> <p><b>Alumna:</b> ya que puedo convencer a la gente que una persona elocuente debe hablar</p> <p>Profesora: ya, ya que una persona elocuente puede convencer, entonces ella debe hablar con</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡responsabilidad!</p>	<p style="text-align: center;"><b>Revisión guía</b></p>
--	---



<p>Profesora: responsabilidad ¡bien, muy bien!, pongamos ahí en la respuesta ¿Por qué creen ustedes que una persona elocuente debe hablar con responsabilidad?, ¿a ver?, ¿a ver? <b>Alumna:</b> porque así todo el mundo le cree a él Profesora: ¿ya?, porque todo el mundo le cree a él y ¿qué pasa si el habla puras tonteras?, habla así no se po' <b>Alumna:</b> no pasa nada Profesora: ¿ah? <b>Alumna:</b> no pasa nada Profesora: ¿cómo no va a pasar nada?, ¿a ver?, ¿qué pasa si yo vengo y les digo una mentira?, ustedes me van a <b>Alumnas:</b> creer Profesora: a creer, pero después eso se va a descubrir que no es así, y ¿qué va a pasar? <b>Alumna:</b> si dice la verdad después no le van a creer Profesora: puede pasar eso</p>		
<p>o yo también puedo hacer que a ustedes les pase algo y grave, si yo en este momento digo ¿a ver?, ¿a ver? un ejemplo ee, en la noticia dijeron que a medio día va haber un grave, un gran temblor, fuerte ustedes se lo van a creer y por ahí cinco para las doce ustedes ¿van a andar todas...? <b>Alumnas:</b> corriendo Profesora: corriendo, todas asustadas, algunas llorando, algunas se van a querer ir a sus casas, la otra quiere a su mamá y se va a armar un desorden, un caos más o menos importante ¿sí o no?, y entonces ¿qué pasa con la gente si hay alguien que va a decir una mentira?, todos van a caer en el juego, ¿verdad?, todos van a creer esa mentira <b>Alumna:</b> ¿y a quién le van a echar la culpa?, nosotras le pudimos ir a decir a cualquier persona Profesora: claro, ustedes van a ir transmitiendo esa mentira, se va a armar a la final todo un problema ¿porqué?, porque a mí se me ocurrió decir esa mentira <b>Alumna:</b> señorita, pero nosotras vamos a inspección y nos expulsan porque estamos diciendo mentiras Profesora: también, ahora yo les puedo decir, ya niñas ahora yo les voy a preparar ee... <b>alumna:</b> un recado Profesora: a ver, no se me ocurre <b>Alumnas:</b> un chocolate, un pastel Profesora: ya, un pastel, y está rico este pastel, ¿ya?, y entonces no les va a pasar nada, pero a lo mejor el pastel está vencido, ¿ya?, entonces yo les reparto un pedazo de pastel a cada una de ustedes, y ¿qué va a pasar con ustedes?, <b>Alumnas:</b> nos enfermamos Profesora: se van a enfermar ... <b>Alumna:</b> de la guatita Profesora: entonces, es un acto muy irresponsable lo que yo estoy haciendo y ustedes como creen en mí, van a confiar y se van a comer ese pastel, entonces por eso una persona que tiene la capacidad de llegar a mucha gente debe tener mucha responsabilidad para hacerlo porque a veces si dice una mentira puede provocar daños muy... <b>Alumna:</b> serios Profesora: muy graves, y muy serios ¿ya?, y ustedes también a veces dicen alguna mentirilla por ahí, que dicen noo si es por.. <b>Alumnas:</b> eeee, tocaron el timbre Profesora: ya, fue una mentirita blanca, y aunque muy blanca podrá ser, pero es una mentirita igual, ¿ya?, entonces hay que ser muy responsable cuando se tiene esa capacidad de poder convencer a las personas, ¿ver? <b>Alumna :</b> señorita corramos las cortinas</p>		<p><b>Revisión tarea Análisis de experiencias</b></p>



Profesora: ya, ¡a ver!, no se queda ahí no más y se terminó, sigamos con la otra página, ¿conoces algún personaje de la radio o de la televisión que tenga esta capacidad?

**Alumnas:** ¡noo, siiii!

Profesora: ya Gina, ¿usted conoce a esa persona que tenga esa capacidad de convencer, de conmover al resto de la gente ya sea de la radio o de la televisión?, ¿usted ha visto?,

**Alumna:** ¡sí!,

Profesora: a ver, a ¿quien?

**Alumna:** a Ruperto

Profesora: a Ruperto, ya bueno, ese es un cómico Gina, pero pongámonos un poquito más serias

**Alumna:** Rebelde!

Profesora: un poquito más serias, a ver, silencio niñas, alguien, ubica alguien de televisión, de revista ya, a ver Claudia, perdón Francisca, siempre le digo Claudia

**Alumna:** al pololo de mi abuelita, el ahora está trabajando en la radio carnaval y una vez me iban a entrevistar ahí, y yo nunca fui

Profesora: ¿ya?, y eso es grave

**Alumna:** mao meno

Profesora: ¿ah?, ya, entonces no es tan grave que digamos, ya no, ¿a ver?, pero como ejemplo está bien,

**Alumna:** ¿señorita, ee?

Profesora: ¿a ver?

**Alumna:** señorita, en “la momia regresa”, las cosas parecen de verdad

Profesora: ¿Cómo es eso?

**Alumna:** cuando en la película “la momia regresa”, las cosas parecen real

**Alumnas:** ¡sí, parecen que fueran reales!

Profesora: ya, no pero, no nos vayamos como a la fantasía niñas, hablemos de personajes,

ustedes leyeron, ya, por ejemplo si sale la presidenta de la república

**Alumnas:** yaaaaaaaaaaaa

Profesora: ¿por qué no?, si sale en la televisión, ¿o no?

**Alumna:** la señora Michelle Bachelet

Profesora: ya, la señora Michelle Bachelet, ya muy bien, y ella habla por la televisión, ¿ustedes le creen?

**Alumna:** sí

**Alumna:** no

Profesora: ¿Cómo que no?, ¿le creen o no?

**Alumna:** noo

Profesora: ¿Por qué no?

**Alumna:** porque es muy mentirosa

Profesora: a ver, hay que ser responsable con esas acusaciones

**Alumna:** señorita, yo sí le creo

Profesora: ¿a ver?

**Alumna:** yo sí le creo porque es nuestra presidenta

Profesora: ¿sólo porque es nuestra presidenta?

**Alumnas:** noooooooooo

Profesora: a ver una respuesta más, a ver escuchemos a la Javiera

**Alumna:** señorita yo no le creo porque cuando ella era candidata ella prometió muchas cosas y todavía no las cumple.

Profesora: bueno tampoco podemos esperarlas de un rato para otro, las cosas se hacen y se hacen con tiempo, cuantas veces yo les he



<p>preguntado ¿y nos vamos a poner las pilas con las notas?, sí señorita y estamos en la misma ¿o no?, ¿han cumplido?</p> <p><b>Alumnas:</b> noooooooooo</p> <p>Profesora: entonces, ¿cuesta o no cumplir las cositas?, con mayor cumplir todas las cosas de un país, se va haciendo de a poquito, ya a ver vamos hacer una cosa cada una, trabaja individual, cada una va a buscar un personaje de la televisión, de la radio o bien alguien que ustedes conozcan ¿ya?, puede ser incluso un profesor, puede ser, estoy dando ideas, otras persona, personas ¿cierto?, que puedan hablar, que a ustedes las convencen, que ustedes, saben lo que dicen pucha que bonito habló, ¡qué lindo!, me llegó lo que habló,</p>		
<p><b>PROFESORA:</b> ¡muy bien!, ya ok, ahora ya descubrimos nuestro personaje ¿verdad?, cada una tienen distinto personaje que le llega ¿no?, bien, las últimas dos preguntas son que van a reflexionar, la siguiente pregunta es ¿te estás comunicando bien?, o ¿qué es lo que te falta para poderte comunicar bien?, esa es una pregunta y la otra ¿de qué manera crees que puedes mejorar tu forma de comunicarte? En caso que creas que falta, ¿ya?, todo el mundo nos comunicamos ¿ya?, hablamos incluso el de mirarnos ya nos estamos comunicando ¿ya?, incluso una se da cuenta cuando las, ustedes llegan con problemas a veces solamente con verles la forma de hablar, una sabe cuando tiene problemas o vienen contenta o que está preocupada y eso es también una comunicación, una comunicación corporal que tiene que ver también con los gestos, con la forma ¿no cierto? como movemos la cara, como movemos las manos, eso también es una forma de comunicación, no solamente utilizando el lenguaje ¿ya?, entonces todo eso lo vamos a meter en un saquito y vamos a ver como estamos, ¿me estoy comunicando cómo es?, ¿hablo como corresponde?, ¿utilizo bien mis palabras?, ¿me dirijo a alguien?, ¿levanto mi manito en la sala de clases para poder opinar?, o soy desordenado luego y tiro no más</p> <p><b>Alumnas:</b> sí, soy desordenada</p> <p><b>PROFESORA:</b> todas esas cositas, las quiero escrita ¿dónde?</p> <p><b>Alumnas:</b> en el cuaderno</p>		Instrucción actividad
<p>Profesora: ya, vamos trabajando ya, Francisca, ¿tiene lista su respuesta?, bien ¿hay otra palabra nueva? Ahí vemos una palabra nueva (mostrando la pizarra), la palabra</p> <p><b>Alumnas:</b> hermético</p> <p>Profesora: la palabra hermético, que viene no cierto del nombre de este dios Mercurio Hermes,</p>		Revisión vocabulario
<p>a ver léeme esa parte cuando él dice que lo que devuelta no lo dicen, se queda ahí calladito guarda muy bien los secretos, ¿sí?, a ver leyendo la Denisse</p> <p><b>Alumna:</b> Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo, por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.</p>		Episodio Lectura
<p>Profesora: ya, bueno este dios, no cierto, transmite primero un mensaje él, se traslada de un lugar a otro transmitiendo mensajes, por lo tanto, el también tiene una capacidad de elocuencia, que es capaz ,no cierto, de transmitir cosas a las demás personas, a esas personas las tiene súper convencidas de lo que les está diciendo, pero también dice que cuando se le cuenta un secreto el es capaz de quedarse muy bien calladito, por eso se dice, que cuando algo está muy cerrado ¿ya?, se dice que está hermético, que viene de esta palabra, el nombre de este dios Hermes y hermético es algo que está muy cerrado, por ejemplo cuando a veces la mamá compra estas fuentes plásticas para alimentos y dice debe conservarlo herméticamente, es decir, bien cerrado que no le entre ni le salga nada , ¿ya?, todo esto para que no se contamine este alimento, entonces todo lo que está muy bien cerradito se dice que está hermético, ¿ya?, ¿de dónde se origina entonces esta palabra?</p> <p><b>Alumna:</b> de Hermes</p> <p>Profesora: del nombre de este dios, que era capaz de guardar muy bien los secretos que a él le contaban, se entiende ¿verdad?</p> <p><b>Alumnas:</b> sí</p> <p>Profesora: entonces pongamos el significado en nuestro cuaderno, bien a ver</p>		Revisión vocabulario
<p><b>PROFESORA:</b> entonces pongamos el significado en nuestro cuaderno, bien a ver, ¿Cómo esta mi comunicación?, ¿Paula?, ¿Cómo está, como crees tú que te comunicas?, shh las demás escuchamos</p> <p><b>Alumna:</b> algunas veces sueño</p> <p><b>PROFESORA:</b> ya, algunas veces sueñas, ¿ya?, y ¿crees que eso está bien?</p>	Desarrollo actividades	



<p><b>Alumna:</b> no</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿ah?, tú crees que ¿no es bueno comunicarse por sueños?, ah, ya, en este mismo momento tu está así (afirmando y negando con la cabeza), es una forma también de ir señalando si es, sí o es no, en algunas ocasiones no es adecuado ¿ya?, otras veces sí, cuando a ves estamos gritando nos hacemos una seña (señala con la mano), ven quédate ahí, puede ser para no estar gritando de un extremo a otro, pero si estamos en una conversación cercana no hay necesidad de estar moviendo la cabeza para estar diciendo que si o que no ¿ya?, debemos comunicarnos de la mejor forma hablando, utilizando el lenguaje ¿sí?, las palabras, a ver Gina ¿cómo es tu forma de comunicarte?</p> <p><b>Alumna:</b> hablar en el mismo lugar y sin desorden</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿ya?</p> <p><b>Alumna:</b> levantar la manito</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿crees que debes mejorar eso?, ¿en ¿Qué a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> sí, siendo más respetuosa</p> <p><b>PROFESORA:</b> ya, a lo mejor levantando la manito para poder hablar, opinando en el momento preciso, no así provocando el desorden, controlarse un poquito más en eso ya, ¿qué más?, ¿quién más tiene respuesta?, ¿a ver la Denisse? , shhh</p> <p><b>Alumna:</b> en la primera</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿ya?</p> <p><b>Alumna:</b> yo creo que me comunico mal</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿usted se comunica mal?</p> <p><b>Alumna:</b> sí</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿porqué, haber?, ¿qué le falta?</p> <p><b>Alumna:</b> cuando yo me comunico yo soy como muy, muy brusca como para comunicarme</p> <p><b>PROFESORA:</b> ¿usted se nota brusca?</p> <p><b>Alumna:</b> sí</p> <p><b>PROFESORA:</b> sí, pero ¿porqué a ver?, porque, yo sé por dónde vas, pero no es esa la palabra, la palabra brusca, sabes lo que te pasa a ti, lo que yo noto tú hablas muy rápido, te atropellas y eso no es ser brusco, es como muy, tú misma te atropellas con tus palabras y tienes, quieres dar todas tus ideas en un rato y se te hace un solo cocho y entonces debes de calmarte un poco, de a poquito primero elaborar bien la idea de lo que tú vas a decir y recién decirlo ¿ya?, no tirar todo y al final tu misma te confundes ¿sí o no?, ya</p> <p><b>Alumnas:</b> señorita, señorita</p> <p><b>Alumna:</b> en la primera, yo me comunico hablando</p> <p><b>PROFESORA:</b> hablando ya, uno se comunica escribiendo, mandando algunos mensajes</p> <p><b>alumnas:</b> síiiiiiii</p> <p><b>Alumna:</b> sí, la Gina le manda siempre papeles a la Carla</p> <p><b>PROFESORA:</b> ya, si puede ser, siempre y cuando no interrumpa las clases, ni mandemos tonteras cosas bonitas, a ver Karen</p> <p><b>Alumna:</b> siempre cuando yo hablo pronuncio mal las palabras y mucha gente no me entiende</p> <p><b>PROFESORA:</b> ya, ella tiene un problema de pronunciación y la gente no le entiende, también se atropella mucho cuando ella habla ¿ya?, bien , entonces son cositas que tenemos que ir superando ¿verdad?, a ver Catalina</p> <p><b>Alumna:</b> es que hay veces que a mí se me enredan las palabras</p>	
<p><b>PROFESORA:</b> se le enredan las palabras, se le enreda la lengua, a ver, ya bien cada una sabe cómo se comunica, algunas niñas se comunican muy bien, yo como profesora lo tengo que decir, hay otras que todavía les está costando un poquito ¿ya?, pero hay que primero hablar con claridad, modular, opinar en momentos precisos, en forma ordenada para que les puedan entender, me tengo que comunicar con la verdad, porque yo puedo hablar, hablar y hablar y decir mentiras, mentiras y mentiras ¿ya?, entonces debo procurar decir la verdad, calmarme al hablar, porque aquí hay muchas Alumnas que se atropellan cuando hablan tiran todo, todo, todo, todo y se arma un solo cocho al final, pero bueno de a poquito</p>	Recapitulación





la idea es que vayan teniendo cada vez una mejor comunicación lo otro muy importante niñas es ir alimentando su vocabulario nosotros tenemos ¿no cierto?, una gama de palabras y a veces el no saber el significado de ciertas palabras para poderlas utilizar nos limita nuestra comunicación o transmitimos cosas que por utilizar otra palabra le damos un significado distinto ¿verdad?, por eso también es importante que nuestro vocabulario vaya creciendo, hoy día aprendimos 2, la palabra mercurio donde nosotros la identificamos y la otra palabra elocuencia y hermético ¿ya?, bien , ya chicas cierren y guarden sus cosa.

### Unidad “Poéticamente hablando”

Primera sesión Unidad “Poéticamente hablando” sexto básico		
Transcripción	ATAs	Episodios
<p>Profesora: Bien vamos a recordar un poco, no un poco ojala al 100 por ciento lo vimos la clase pasada, alguien se acuerda de lo que estábamos viendo el lunes?, a ver, por acá, alguien se acuerda de que estábamos hablando</p> <p>Alumna: De los verbos</p> <p>Profesora: de los verbos y que dijimos?</p> <p>Alumna: Que son acciones</p> <p>Profesora: Claro, que son acciones que pueden ser a través del tiempo</p> <p>Alumna: Que son acciones</p> <p>Profesora: Claro, dijimos que los verbos son acciones que realiza?</p> <p>Alumna: Un sujeto</p> <p>Profesora: Un sujeto que realiza distintas acciones, bien, que otra cosa dijimos del verbo</p> <p>Alumnas: que hay modos no personales</p> <p>Profesora: Hablamos de los modos no personales porque decíamos que eran modos no personales? Que características tenían?</p> <p>Alumna: porque usaban los gerundios</p> <p>Profesora: A ver, concéntrese en lo que estoy preguntando porque decíamos que eran modos no personales</p> <p>Alumna: Porque no usan pronombres personales</p> <p>Profesora: Porque no utilizan pronombres personales, es decir, eso nos da la pauta que estamos hablando de un modo verbal enunciado</p> <p>Alumna: Infinitivo, gerundio y participio</p> <p>Profesora: Ojala que no esté viendo el cuaderno. Bien, cuando estamos hablando del infinitivo, que decimos, Alejandra</p> <p>Alumna: Es el nombre del verbo</p> <p>Profesora: Es el nombre del verbo, bien, que otro tiempo había</p> <p>Alumnas: Gerundio</p> <p>Profesora: Gerundio, bien y que es el gerundio</p> <p>Alumnas: Acciones que se estaban realizando</p> <p>Profesora: Bien, son acciones que se estaban realizando</p> <p>Qué ejercicio habíamos hecho en la pizarra, invitamos a unas compañeras a</p> <p>Alumnas, se pararon adelante</p> <p>Profesora: Ya, peor ¿qué hicimos?</p> <p>Alumnas: Las compañeras se pararon adelante y realizaron las acciones en infinitivo, gerundio y participio</p> <p>Profesora: Ya, Usted escuchó lo que dijo Alison?</p> <p>Alumna: No</p> <p>Profesora: A ver Alejandra:</p>	<p>Activación conocimientos previos Duración 7 minutos</p>	



Alumna: Que mis compañeras pasaron adelante y cada una era un modo verbal, como un juego  
 Profesora: Un juego verdad, salieron unas compañeras y una era el infinitivo, gerundio y participio. A ver, quiero voluntarias  
 Alumnas: Yo, (todo el curso levanta la mano)  
 Profesora: Señala con el dedo las que salen adelante. A ver, ordénense primero quien va a ser que  
 Alumnas: Infinitivo, gerundio, participio  
 Profesora: Bien ¿Quién quiere decir los verbos? Viviana  
 Alumna: Caminar  
 Profesora: Caminar? El infinitivo  
 Alumna: Caminar  
 Profesora. Gerundio  
 Alumna: Caminando  
 Profesora: Participio:  
 Alumna: Caminado  
 Profesora: Bien. otro verbo?  
 Alumna: Correr  
 Profesora: Corre  
 Alumna: Correr  
 Alumna: Corriendo  
 Alumna: Corrido  
 Alumna: Jugamos  
 Profesora: Jugamos  
 Alumna: Jugar  
 Alumna: Jugando  
 Alumna: Jugado  
 Alumna: Cantando  
 Profesora Cantando  
 Alumna: Cantar  
 Alumna: Cantando  
 Alumna: Cantado  
 Alumna: Reí  
 Alumna: Riendo  
 Alumna: Reír  
 Alumna: Reído  
 Profesora: Bien, parece que lo entendimos bien y lo hicieron bastante bien.

Bien,, de la pagina del libro habíamos puesto la. Pero ahora ¿qué actividad vamos a hacer? Vamos a iniciar la lectura  
 Profesora: Con esto yo creo que lo hemos hecho bien y bastante bien, a sentarse. En la pizarra habíamos puesto la pagina del libro que me parece era la página cuarenta y  
 Alumnas: Cuarenta y siete  
 Profesora Cuarenta y siete y ahora que vamos a hacer, vamos a iniciar esa lectura, a ver chiquillas, 10 verbos de esa lectura, ya hijas entonces iniciamos en la pagina 48 y vamos a trabajar. Como ustedes saben sólo vamos a identificar 10 verbos que estén presentes en la lectura, no importa como estén escritos, eso significa que estén conjugados o no, usted dice a está es una acción y lo va marcando y lo escribe en su cuaderno, luego le voy a dar la

Desarrollo Actividades Duración 78 minutos	Instrucciones actividad 1



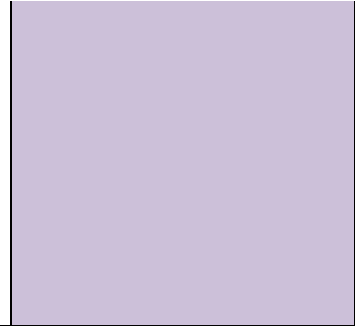
<p>indicación de lo que vamos a hacer con esos verbos, ya.</p>		Desarrollo actividad 1
<p>Trabajando (se pasea por la sala, por los bancos) El libro hija, a ver qué pasó, que pasó ahí. Ya vamos terminando. (Revisa las actividades de algunas alumnas en sus bancos) (Aclara dudas).</p>		Revisión actividad 1
<p>Bien, la gran mayoría ya ha terminado y las compañeras que faltan lo tienen subrayado en el libro, porque no podemos estar toda la mañana en esto. A ver, fue bastante reiterada una pregunta, a ver Gisella, me puedes leer el trocito de la lectura donde está lo del saludo.          Alumna: Está bien señor, dijo el tendero, hizo un saludo y se fue a atender al casero.          Profesora: A ver, Camila, ¿escuchó a su compañera?          Alumna: No          Profesora: Lea usted, está en la página 48          Alumna: Está bien señor          Profesora: A ver atención, lea          Alumna: : Está bien señor, dijo el tendero, hizo un saludo y se fue a atender al casero.          Profesora: (escribiendo en la pizarra): hizo un saludo. Alguien me preguntó si ese saludo era un verbo.          Alumna: es saludo, no saludó          Profesora: Claro, si estuviera en la lectura como saludó, yo podría subrayarlo como un verbo, pero aquí dice e hizo un saludo, ¿podría ser un verbo?          Alumnas: no          Alumna: no porque hizo es el verbo, es la acción          Profesora: Hizo es el verbo, entonces hijas acá ¿qué estoy haciendo?          Alumnas: Es un sustantivo          Profesora: Es un sustantivo, lo mismo pasó con la palabra vuelta, dio la vuelta no, entonces no puede ser. Bien, las palabras que encontraron y que alcance a revisar en la gran mayoría, es o indican una acción. Lea una de ellas, alumnas, lea.          Alumna: pedir          Profesora: pedir, acá          Alumna: contestará          Profesora: contestará, acá          Alumna: Comieron          Profesora: Comieron          Alumna: Pagó          Profesora: Pagó          Alumna: Preguntará          Profesora: Preguntará          Alumna: Pagaba          Profesora: Pagaba          Alumna: Comprar          Profesora: Comprar          Alumna: Vendería          Profesora: vendería          Alumna: Compró          Profesora: Compró. Bien, la gran mayoría tiene claridad entonces en lo que es identificar muy bien la acción realizada.</p>		
<p>En esta lista que tienen van a elegir tres verbos y los van a clasificar en infinitivo, gerundio y participio, solamente tres, rapidito y luego lo revisamos (escribe en la pizarra las instrucciones). Chicas, vean acá, de la lista que tienen escogen tres y tienen que clasificarlos en infinitivo, gerundio y participio, por ejemplo la palabra, que palabra tienes tú          Alumna: Preparado</p>		Instrucciones actividad 2



<p>Profesora: Preparado, entonces el infinitivo de preparado (a una alumna distinta)          Alumna: Preparar          Profesora: Preparar y (señala a la pizarra)          Alumnas: preparar, preparando y preparado          Profesora: Bien, comienza a supervisar por banco y revisar el cuaderno.</p>	
<p>Bien, la otra actividad era crear un texto, vamos a recordar. A ver, de que textos hablábamos la clase pasada que nos entregan          Alumnas: Narrativos          Profesora: De los textos narrativos y que decíamos de ellos          Alumna: xxx          Profesora: Ya y ¿qué pasaba con ellos?          Alumna: narra cuentos, mitos          Profesora: Cuentos, mitos, leyendas, fábulas          Alumnas: fábulas.          Profesora: Claro, los cuentos tenían ciertas características, una escritura que nos permitía saber cuándo lo veíamos, ha este es un cuento, ha esta es una novela, ha esta es una fábula.          Alumna: Los cuentos narraban una historia que tenía personajes y una trama          Profesora: Exacto, yo podía comparar esas características y yo podía decir, este texto tiene ciertas características que son diferentes a aquellas, y alguien me hablaba de los cuentos y las novelas y que tienen características bastantes distintas          Alumna: También hablábamos de los niveles de habla en los textos          Profesora: hablábamos de los niveles de habla en los textos porque lo que nosotros queríamos comunicar debíamos utilizar ciertos niveles del habla, bien se recuerdan bastante entonces de los textos narrativos.</p>	Activación conocimientos previos
<p>Ahora les voy a pedir que escribamos un texto que lo vamos a corregir y reescribir utilizando las 10 primeras palabras o verbos que escogieron antes. Durante la creación del texto pueden utilizar sus palabras de la manera que ustedes quieran, ya.</p>	Instrucciones actividad 3
<p>Alumna: ¿Qué hay que hacer?          Profesora: Tú vas a escribir un texto, no importa el tema, pero tienes que utilizar las palabras de tu lista, Puede ser de cualquier tema.          Alumnas: (Preguntan si el tema que escogen está bien)</p>	Desarrollo actividad 3
<p>Profesora: Si, puede ser cualquier tipo de texto, fábula, leyenda, cuento, narración (comienza a pasearse por los bancos) Bien, ¿cuáles eran las indicaciones para escribir el texto? Utilizar algunas de las palabras que ustedes habían seleccionado del texto que leímos y utilizarlas, a ver hijas, sería bueno que las palabras que utilizarán en su texto y que las sacaron de sus listas estuvieran subrayadas. (Después de un rato) Yo convengo que a lo mejor es necesario compartir alguna idea con la compañera para luego desarrollarla, pero la idea es que no esté conversando todo el tiempo y que este escribiendo. A lo mejor en un inicio se hace un intercambio, pero luego debo dedicar mi energía a crear el texto. (Se pasea por los bancos) (Las alumnas desarrollan su actividad en silencio) (Algunas alumnas se levantan para mostrárselo a la Profesora, otras levantan la mano) Bueno, vamos a ir terminando, la próxima clase vamos a leer y corregir, para luego exponer los trabajos, mañana tenemos una prueba, a ver hijas, terminas el trabajo, guardamos todo. A ver, a ver. En silencio vamos guardando hijas, a ver quién quiere hacer el resumen de la clase. Tiare. A ver hijas. Tiare va a empezar a compartir cuando sus compañeras estén en silencio.</p>	Revisión actividad
<p>Alumna (se para al frente de la clase) En esta clase nos dedicamos a retroalimentar lo que vimos el lunes de infinitivo, gerundio y participio          Profesora: Y de que estábamos hablando Tiare          Alumna: De los verbos, después se escogió a las niñas para que hicieran la actividad, nosotros les decíamos palabras y ellas las tenían que conjugar. Después usted nos dijo que teníamos que hacer las 10 palabras que estaban en la página del libro, escoger 10 pala, 10 verbos          Profesora: Bien, 10 verbos          Alumna: Con estas 10 palabras teníamos que escoger tres y utilizarlas en los verbos          Profesora: en los          Alumna: En los tiempos. Después dijo que con esas 10 palabras nosotros teníamos que hacer un cuento de cualquier tema.</p>	Recapitulación clase Duración 4:30 minutos



Profesora: Que se le quedo en el tintero, que puede ser  
 Alumna: Recordamos los textos narrativos  
 Profesora: Recordamos los textos narrativos y algunas características de ellos. Alyson  
 Alumna: Recordamos que pueden ser cuentos, novelas  
 Profesora: Tiare, ¿escuchaste lo que dijo tu compañera?  
 Alumna: No  
 Profesora: Puede ser porque estaba conversando y no escuche o. Bueno, gracias Tiare. Alguien quiere compartir algo más  
  
 Alumna: Que los verbos son acciones  
 Profesora: Eso es lo que estaba explicando Tiare adelante, a ver Tiare puede repetirlo  
 Alumna: Que el verbo es la acción  
 Profesora: Gracias, nos vemos el lunes



Segunda clase Unidad "Poéticamente hablando" sexto básico		
Transcripción clase	ATAs	Episodios
<p>A ver hijas, antes de escribir los objetivos, me parece que hay que comunicar algo y ustedes están muy conversadoras. A ver Camila, A ver a ver. Paula si me permite, voy a hacer un breve comentario antes de escribir los objetivos, acerca de lo que oyeron durante el saludo de la mañana. Quiero recordarles que las alumnas que estaban leyendo y dirigiendo el acto eran alumnas de tercero básico, tercero básico. Tres comentarios quiero escuchar de ustedes a ver, que les pareció            Alumna: que leyeron muy bien            Profesora: que leyeron, nos llamó a todos la atención que leían muy bien Acá            Alumna: que cuando salían los signos de preguntas lo hacían muy bien            Profesora: Muy bien cierto, ellas se nota que usaban muy bien la entonación, el tono del texto que ella estaban leyendo, los signos de interrogación, las pausas, muy buenas lectoras. Realmente de todo lo que hemos visto hasta el momento pero este tercer muy bueno, no sé qué tercero era.            Alumna :::::::            A ver Alison dice algo súper importante acá que tiene que ver con el lenguaje corporal durante el poema, que otra particularidad hubo durante la lectura            Alumna :::::::            Profesora: Bien, pero en relación al acto del poema, que fue lo bueno, a ver hija            Alumna: Buen volumen de voz            Profesora: Buen volumen de voz            Alumna Pronunciaron bien la palabras en inglés            Profesora: Pronunciaron muy bien las palabras, cierto, se notó que hubo una buena preparación bastante acuciosa. Tanto ruido. Allá            Alumna: En el poema se expresaron muy bien            Profesora: En el poema, es bueno hacer estos pequeños comentarios porque siempre hemos estado diciendo que en la lectura de un texto hay que seguir un cierto ritmo, respetar la pronunciación y el volumen de voz es muy importante, algunos textos se pierden solamente porque hablamos muy bajito (comienza a hablar bajo) y a lo mejor el texto es muy importante y hablo claro pero atrás no escucha nadie, se pierde, es muy importante el volumen de voz, muy, muy importante. Bien, mientras escribimos entonces</p> <p>(Objetivos 6/8/2007)            Reconocer en texto creado tiempos verbales, identificar el modo y tiempo verbales, cierre            Quien lleo durante este tiempo, me entregaron el pase hijas            Si, se lo pase</p>	<p>Comentario actividad matutina            11 minutos</p>	
	Objetivos Activación conocimientos previos	



<p>Ahí Pasa lista Bien vamos a comenzar, donde está el borrador hijas ¿no tienen borrador? Estoy con el brazo un poco adolorido porque tuve una caída bastante fuerte el sábado, Entonces hay hasta cierto límite en que puedo estar yo con el lápiz. Voy a borrar la pizarra, se supone que esto ya está escrito y nos vamos a empezar. A ver, Con que decías tu hija Alumna: Hablamos de los verbos Profesora: Perdón, de los verbos y que hablamos de los verbos Alumna: Acciones que pueden tener tiempo presente, pasado o futuro Profesora Bien, acciones que pueden tener pasado, presente y futuro. Estábamos viendo un tiempo bastante especial. A ver hija Tú Alumna: El presente Profesora: ¿ Modo? Alumna: las conjugaciones de los verbos Profesora: No, a ver hija, vamos de esta manera, aquí, aquí, allá. Bien ¿cuál? Alumna: habíamos visto algunas conjugaciones de los verbos Profesora: Bien. Entonces decíamos que había modos personales y no Alumnas: Personales Profesora: Y no personales. Francisca que eran los modos no personales. ¿Por qué decíamos que eran modos no personales? Alumna: Porque eran no personales Profesora: Francisca, escuche lo que les estoy preguntando, ¿Por qué decimos que son modos no personales? Usted (a otra alumna) Alumna: Porque no usamos pronombres Profesora: Porque no usamos pronombres Hicimos un ejercicio acá con sus compañeras</p>	<p>Duración 4 minutos</p>	
<p>. Luego ustedes ¿qué hicieron? Alumna: Un texto Profesora: Crearon un texto¿ En base de qué? Alumnas: de verbos Profesora: De verbos que fueron identificados y luego crearon un texto. Vamos ahora a revisar rápidamente las alumnas. A ver hija Claudia. Alumna: No traje el cuaderno Profesora: Ya hija, pero Camila. Malo, malo, yo quisiera saber en este momento como vamos a saber., A ver hija</p>	<p>Revisión de producción de textos Duración 11:30 minutos</p>	<p>Conoc previos</p>
<p>Alumna ( se para de su puesto) Había una vez Profesora: A ver y todas en silencio. Usted pida silencio antes de iniciar la lectura Alumna: Había una vez tres niños que se llamaban Jorge, el otro Pedro y el más pequeño Juan. Ellos un día fueron a pasear y Jorge se encontró una moneda. Fue corriendo y le dijo a la mamá ¡me encontré una moneda! La mamá que se llamaba Magdalena, lo felicitó. Y él le dijo que la tenía que guardar y ella le pregunto ¿hijo y para qué? Y él le respondió, para repartirlo con mis hermanos. La mama estaba tan orgullosa que los invitó a un restaurant y llevó a los tres. Y ahí ya habían comido y bebido, Magdalena se dirigió a la caja para pagar la cuenta y no había nadie. Entonces llamó al mesero y a él le tuvo que pagar. Y al llegar a casa, el papá les tenía preparado un kuguen de manzana. Ellos salieron arrancado y no quisieron comer hasta el otro día porque estaban muy satisfechos. El papa quedo impactado porque a Magdalena le encantaban los kugen de manzana</p>		<p>Ciclo procedimental lectura del texto creado</p>
<p>Profesora: Bien, durante el desarrollo del texto estaba bien ¿usted subrayo?. Estaban subrayado los verbos que ella había reconocido en la lectura anterior ¿Alguien quiere compartir el texto?</p>		<p>Evaluación texto</p>
<p>Alumna: Levanta la mano. Profesora: Anita (le da el turno)</p>		<p>Ciclo procedimental</p>



<p>Alumna : Voy a empezar a leer compañeras, les pido silencio  Profesora: S bien, se acordó de cómo empezar  Alumna: Lee el texto,</p>	lectura del texto creado
<p>Profesora: Bien romántico el texto ¿cierto?. Bien romántico, Bien, alguien más quiere compartir su trabajo, ya</p>	Comentario lectura
<p>Alumna: Buenos días compañeras, les voy a presentar mi texto. Es una casa muy bonita por fuera pero por dentro una familia muy... vive en ella. La hija le pedía a la mamá que almorzarán afuera. El papá se dirigía a ella, y vio a su familia comiendo afuera y le preguntó ¿qué paso? y la mamá con susto le dijo, es que en esta casa hay alguien, un fantasma. El papá no le creyó, pero sintieron de nuevo que tocaban campanas muy bajitas y el papá empezó a asustarse de entrar a esa pieza y entraron y de repente había una mujer acostada y el papá le dijo a la mujer ¿Quién eres o me las vas a pagar? Y la mujer abrió los ojos y le agarré del brazo y le dijo ¡déjame tranquila y ándate ahora! Salieron corriendo y se subieron al auto a casa de otro pariente?</p>	Ciclo procedimental Lectura de texto creado
<p>Profesora: Bien Scarlett, bien. A ver Paula, en breves palabras ¿De qué se trataba el texto de tu compañera?  Alumna. Es que no sé, de un fantasma que  Profesora: O diga un título para que tengamos una idea de que trata el texto que leyó su compañera.  Alumna: La casa embrujada  Profesora: La casa embrujada. Daba la impresión por el desarrollo del texto, puede ser una casa embrujada. Francisca brevemente de que trata el texto  Alumna: Se trata de .....  Profesora: Ya. A ver Cony  Alumna: Se trata de una familia que iba a una casa y por fuera era bonita pero por dentro tenebrosa. Y sentían ruidos, pasos y ahí la mamá estaba entada esperando al papá y cuando llegó entraron a la pieza y  Profesora: A ver, continúe la narración de Cony ¿ De qué estaba hablando?  Alumna Silencio  Profesora: A ver Erica, que paso, porque no puedes continuar.  Alumna: Estaba conversando  Profesora: Estaba conversando. Les he dicho hasta el cansancio (comienza a revisar los textos leídos, he dicho como estábamos viendo la cosa de los verbos. Bien)  Uno más ¿Alguien quiere leer su texto? Giselle?</p>	Evaluación texto creado
<p>Alumna: Compañeras, les voy a presentar mi texto. Erase una vez una leyenda de Don Juan. Juan era un hombre muy solo que nunca participó de una fiesta en el pueblo ya que decía que eso era para tontos. Después que enviudo Juan se convirtió en una persona amargada ya que nunca perdono que se le hubieran llevado. Nunca le había gustado una cosa así. Luego llego el día tan esperado para todo el pueblo, era la fiesta más esperada Un día le llego una invitación para la reunión del pueblo. Juan no aguanto más y decidió ir. Llego allá y había mucha comida comió y luego se acordó de su esposa y le dio mucho pena y su pena era cada día más. Y decidió ir a la tienda a comprar unas cadenas y también a comprar una escopeta, pero al llegar a la tienda la vendedora le dijo que ya no estaba. Cuentan que en el pueblo se escuchan las cadenas.</p>	Lectura texto creado
<p>Profesora: Muy bien,. A ver Tatiana, un breve resumen de la historia de su compañera.  Alumna: Silencio mmm  Profesora: Tatiana ¿escuchaste? A ver calladitas  Alumna: No escuche señorita  Profesora: ¿Por qué no escucho? A ver  Alumna. Es que estaba arreglando mi cuento porque quería pasarlo en limpio  Profesora: Estaba arreglando su cuento porque quería pasarlo en limpio. Dijimos que íbamos a corregir y después yo lo vuelvo a recibir. Pero eso no es una actividad hija que tenga que estar haciendo si su compañera está leyendo su cuento, porque pasa si te pregunto como ahora, no vas a</p>	Evaluación texto creado



responder y eso también es una falta de respeto para alguien que está leyendo su trabajo, su trabajo y la compañera está haciendo otra cosa, que pasa, ¿cómo se siente uno?  
 Alumnas: Mal  
 Profesora: Mal y ¿porqué se siente mal?  
 Alumnas: Todas a la vez  
 Profesora: No se entiende nada.  
 Alumna: nnn  
 Profesora: Claro, porque yo tengo una actitud de escuchar a la compañera y cuando me toca a mí, toda están haciendo otra cosa y entonces me siento mal. Porque es esto importante de escuchar  
 Alumna: Porque es importante el respeto  
 Profesora: El respeto hija. el respeto es fundamental. Puede que en el caos del texto no sea una creación tan buena, pero por respeto yo a la compañera la escucho sin estar haciendo otra cosa.

Bien. Para iniciar el objetivo que teníamos en la pizarra que es reconocer los modos y tiempos verbales, estos mismos textos que ustedes crearon, escuchen, van a reconocer en el texto que ustedes crearon, 5 verbos. Mientras ustedes marcan los verbos, yo voy a ir revisando este texto para ver si está corregido y volver a recibir.  
 Alumna: ¿Los nuevos verbos?  
 Profesora: Los nuevos verbos que tú utilizaste. Los nuevos verbos que utilizaron, los marcan, los subrayan los 5. Mientras hacen esta actividad voy a ir pasando por los bancos corrigiendo algunos de los textos. Y no me digan que no sabía que había que escribirlo, que no sabía que había que hacerlo, ¿ya? El que alguna haya faltado a clases no la exime de la responsabilidad de traer los trabajos, ¿ya?

(se pasea por la sala) A ver hijas, voy a recordarles de nuevo nuestra simbología. A ver, porque lo pongo así ahora, es porque unas alumnas tenían una nota así no más y me dicen, señorita pero yo tengo muchos R y usted dijo que eso iba a ayudarnos al promedio final Son todas la R para el promedio? ( R, R+, R-, X)  
 Alumnas: No  
 Profesora: ¿No cierto? Entonces, apara las alumnas que no tenían clarito eso voy a volver a recordar, trabajos realizados ¿Cómo era esa?  
 Alumna: Bueno  
 Profesora y este estaba (R+)  
 Alumna: Terminado y corregido  
 Profesora: Terminado y corregido y este (R-)  
 Alumnas: Malo, había que corregirlo  
 Profesora: Tenias que corregirlo y este X  
 Alumnas: Malo  
 Profesora: O que la alumna no lo presentaba o estaba incompleto. Es por ejemplo cuando la alumna dice que estaba escribiendo y solamente pone el título y pasa con el título un buen rato. Si, para que no nos engañemos entonces y digan a Profesora es que yo entendí que me iba a ayudar con mi cuadernito y tengo todas las actividades hechas, pero no las tiene todas hechas correctamente. Y alguna mamita me pregunta, la mamá de, me digo que usted iba a dar décimas por cada uno de lo revisados. No tampoco dije eso, tampoco dije eso . (comienza a pasearse por los bancos y revisar las tareas) Un aviso por favor, el miércoles hay taller literario, si hay alumnas que quieren integrarse pueden hacerlo.  
 El no cumplir con la actividad o las actividades me parece que no es lo correcto, voy a tener que anotar a las alumnas. La próxima clase, están alumnas que no trajeron su texto. Bien, las alumnas que no estaban con su texto completo son alguna alumnas, las menos, pero tengo que decirlo, no trajeron nada hijas, eso significa que no hicieron la actividad anterior..

Bien. Tatiana, cuáles fueron los verbos de tu texto, nombra uno  
 Alumna: Preguntado

Desarrollo actividad 4 Duración 12:30 minutos	Instrucciones actividad 4
	Desarrollo actividades
	Evaluación actividad 4





Profesora: Anota pizarra y da turno  
 Alumna: Tenían  
 Alumna: Corriendo  
 Alumna: Contestó  
 Alumna Entraron  
 Profesora: Comprendieron el subrayar los verbos en su texto. A ver, que pasaba con los verbos, que indican  
 Alumnas: Una acción  
 Profesora: En el caso de preguntado ¿cuál es el infinitivo?  
 Alumnas: Preguntar  
 Profesora: Preguntar. En el caso de tenía  
 Alumnas: Tener  
 Profesora: No, el de allá  
 Alumna: Tener  
 Profesora: Tener, Contestó  
 Alumnas: Contestar  
 Profesora: Contestar, entraron  
 Alumnas: Entrar  
 Profesora: Entrar, a ver, por ejemplo, en el caso de tenía y llevó ¿Cómo sería en llevó?  
 Alumnas: Llevaba  
 Profesora: Eso significa que esta acción en algún minuto pudo haber transcurrido en  
 Alumnas: Pasado, presente o futuro (Profesora marca tiempos con las manos a la derecha, al centro, a la izquierda)  
 Profesora: Eso significa que los tiempos pueden estar en diferentes tiempos. A ver. Preguntado  
 Alumnas: En pasado  
 No presente,  
 Futuro  
 Profesora: NO  
 Alumnas: Pasado  
 Alumnas: Participio  
 Profesora: Miren que interesante, alguien dice pasado y alguien dice participio. A ver. Alguien dijo pasado.  
 Alumna: Si porque participio es que se está realizando y pasado que ya se realizó  
 Alumna: Es lo mismo, preguntando es pasado  
 Alumnas: Varias hablan a la vez  
 Profesora: Bien, bien. Vamos a dejar esto en signo de interrogación. Nosotros decíamos, a ver hijas, cuando hablábamos de los modos decíamos que son las manera, las formas que tiene un verbo de expresarse y estaban los modos personales y los no personales y ahora vamos a conocer los modos personales. Qué pasa con este modo en que la acción se va a realizar si o si y esa acción puede ser en (señala con las manos en las direcciones)  
 Alumnas: Pasado, presente o futuro  
 Profesora: Este modo se va a llamar modo indicativo y este modo indicativo va a tener tiempos verbales ¿qué significará tiempos verbales?  
 Alumnas: pasado, presente futuro  
 Profesora: señala a una alumna  
 Alumna: pasada, presente, futuro

Explicación verbal duración 21 minutos	Lo Nuevo



Profesora Que la acción va a darse en pasado, presente o futuro  
 Alumna: Son en los tiempos en que se puede realizar la acción.  
 Profesora: Bien, son los tiempos en que se puede realizar. A ver, vanos con este verbo que tenemos ahí conflictivo. Porque está conflictivo, porque alguien dijo que estaba conjugado. Que significa que ya este conjugado ¿Por qué digo yo que el verbo está conjugado  
 Alumnas: Porque ya está expresado  
 Profesora: Claro, porque ya está expresado en un tiempo determinado o en un modo determinado. Bien, a ver. Modo indicativo, cuando el verbo, la acción se expresa como una realidad, es decir, este verbo ya va a ocurrir ya sea en pasado presente o futuro, pero de todas maneras va a realizare. ¿Pasa algo hija?. Ahí que conversan tanto. Bien, el modo indicativo decíamos que cosa, Jocelyn? ¿Qué hablábamos, que decíamos de este modo?  
 Alumna: Silencio  
 Profesora: Poner atención chicas. A ver chicas, Alison  
 Alumna: ...que los tiempos están expresados  
 Profesora: Francisca.  
 Alumna: En los modos personales se utilizan pronombres  
 Profesora: En los modos personales se utilizan pronombres ¿Y cuáles serían ellos? Giselle  
 Alumna: Yo

Profesora (escribe en la pizarra, cambia el lugar del verbo) Lo vamos a escribir aquí y vamos a ver si entendimos. Entonces aquí sería yo  
 Alumnas: Tu, ello, nosotros (murmullos)  
 Profesora: A ver Francisca: ¿Está correcto así escrito?  
 Alumna: Si  
 Profesora: Bien. El verbo en el modo indicativo podríamos decir que puede ir en tiempo ¿Cuáles serían esos? Hija  
 Alumna: Murmullo  
 Profesora: Fuerte, fuerte  
 Alumna: Presente, pasado y futuro.  
 Profesora Cony., Fuerte  
 Alumna: Presente, pasado y futuro.  
 Alumna: Los pronombres. Yo, tú  
 Profesora ¿Y estos son los tiempos?. A ver ¿qué pasa allá atrás? Bien. Decíamos nosotros que pueden ser en presente, pasado o futuro (anota en la pizarra) ¿Qué pasa con el tiempo presente?, ¿Cómo está la acción realizándose?  
 Alumnas: Todas responden a la vez  
 Profesora: A ver, a ver, que pasa Camila  
 Alumna: Nada  
 Profesora: A ver chicas, tiempo presente ¿cómo se realiza esta acción?  
 Alumnas: está en pasado  
 Alumnas: Se está realizando  
 Profesora: Esta acción de preguntando se está realizando ¿Qué estoy haciendo yo? (escribe en la pizarra pregunto)  
 Alumna: Está escribiendo  
 Alumna: Pregunto  
 Alumnas: Rien  
 Profesora: Ya hijas, no se distraigan, bien Presente y nos estamos refiriendo a este verbo ¿Cuál era el infinitivo de este verbo?  
 Alumnas: Preguntar  
 Profesora: Preguntar. Por lo tanto al conjugar este verbo en presente yo digo

Evaluación lo  
 Nuevo



Alumna: Yo pregunto

Profesora: Tú

Alumnas: Preguntas

Profesora: El

Alumnas: Pregunta

Alumna: Preguntando

Profesora: Ah que bien, mira. Yo estoy preguntando. Estos son verbos compuestos, necesitan de otro para expresar la acción. Bien Alejandra y estaríamos hasta cierto punto contestando lo de acá (señala preguntando) Y que la vamos a contestar inmediatamente. Si este verbo estuviera acompañado de otro sería compuesto por ejemplo, yo he preguntado, yo he preguntado, tú has preguntado. Este verbo se dice compuesto. Hijas a ver atrás. Mira hay alguien que no está con cuaderno, alguien que está comentando atrás no se qué cosa, hay alguien que está escribiendo y no digo todavía que escriban. Y aquí conversando y preguntando no se qué cosa. Cuidados niñas, a lo mejor yo puedo estar conversando y entendiendo perfectamente lo que dice la Profesora, pero hay algunas alumnas que necesitan concentrarse, por lo tanto si yo estoy hojeando, si yo estoy leyendo, si estoy escribiendo en el libro distraigo a mi compañera, a lo mejor si yo le pregunto puede contestar porque está atenta y puede hacer cosa, pero hay compañeras que necesitan concentrarse y si yo le estoy preguntando, si estoy molestando y no escucha no va a poder concentrarse y cuando le pregunte no va a saber. Solidaridad también se demuestra cuando yo guardo silencio para que alguna compañera que necesite mucha más concentración que yo, pueda lograr aprender, lo mismo puede suceder en mi caso, no es cierto, cuidado con eso. Cuando le pregunto y sabe, pero si le pregunto a la compañera y no me hubiese contestado bien, no sé. Francisca le he dicho dos veces y las dos veces me ha contestado y ahí han estado conversando, pero no sé si me hubieran respondido bien sus otras compañeras, ya . Cuidado hijas, cuidado, ¿ya?. Yo puedo estar haciendo otras cosas y atendiendo y me da lo mismo, pero distraigo a las de mí alrededor. Cuidado con eso. Estamos hablando de que cosa, Alejandra

Alumna: De la conjugación de los verbos

Profesora: Y que verbo pusimos ahí

Alumna: Preguntado

Profesora: Ya, ¿el infinitivo?

Alumna: Pregunta

Profesora: ¿Infinitivo?

Alumna: preguntar

Profesora: Preguntar y porque le cuesta tanto a ¿Alejandra? Alejandra llega a estar un poquito inclinada escuchando

Alumnas : No, si no estamos conversando

Profesora: Y yo dije Tiare que estaba conversando y por eso le estoy preguntando a usted.

Alumna: A, es que yo le dije algo

Profesora: Le dijo algo

Alumna: Ya

Profesora: Bien, cuidado. Infinitivo preguntar ¿cierto Alejandra? Presente de este verbo preguntar ya

Alumnas: Pregunto

Profesora: tú

Alumnas: Preguntas

Profesora: A ver Roció, tú

Alumna: Preguntas

Profesora: él

Alumna: Pregunta

Profesora: Ella

Alumna: Preguntaba

--	--



Profesora: Presente: ella  
 Alumna: Pregunta  
 Profesora: Pregunta, nosotros  
 Alumnas: Preguntamos  
 Profesora: A ella le estoy preguntando, nosotros  
 Alumna: Preguntamos  
 Profesora: Nosotras  
 Alumna:  
 Profesora: Nosotras  
 Alumna:  
 Profesora: Nosotras, tiempo presente, nosotras  
 Alumna:  
 Profesora: Ya, la próxima vez que las vea conversando les voy a hacer otra actividad y eso que estoy aquí y ustedes conversando, ya, yo pregunto, tú  
 Alumnas\_: Preguntas  
 Profesora: Ella  
 Alumna: Preguntaba  
 Profesora: Ella  
 Alumna: Pregunta  
 Profesora: Nosotras  
 Alumna: Preguntamos  
 Profesora: Ustedes  
 Alumna: Preguntan  
 Profesora: Preguntan, es presente, preguntan.

Bien, elijan uno de los verbos que tiene en su cuaderno que lo sacaron del texto y lo van a conjugar en tiempo presente con los, perdón, si bien digo en tiempo presente con los pronombres, solamente el primero que tengan  
 . Yaritza cuál es el primer verbo que usted escogió de su texto  
 Alumna: Pág.  
 Profesora: Perdón  
 Alumna: Pagaban  
 Profesora: Pagaban, conjúguelo en tiempo presente, A ver, yo  
 Alumna: Pago  
 Profesora: Tu  
 Alumna: Pagas  
 Profesora: Bien, todas van a tener diferentes verbos porque tiene diferentes textos, por lo tanto no va a coincidir el de Jennifer con el de Alison ya', rapidito conjugando con el primer verbo que tenían de su texto.

Profesora. A ver, yo contesto, tú, pero tiene que escribirlo hija, no basta con decirlo oralmente. Escribirlo, cual es el verbo que tú estás escribiendo hija, ya pero ¿cuál es el verbo? (en el banco de una alumna) Volvemos a lo mismo hijas, lo hemos repetido dos clases, el infinitivo del verbo. Tiare, el infinitivo del verbo ¿es?, ¿a qué llamamos nosotros el infinitivo de un verbo?  
 A que llamamos el infinitivo de un verbo? (selecciona otra alumna)  
 Alumnas: El nombre del verbo

Desarrollo Actividades 5 Duración 21 minutos	Instrucción actividad 5 60 segundos	
	Desarrollo actividad 5	



Profesora: El nombre del verbo tesoros, entonces si yo tengo salió, ¿cuál sería el infinitivo de salió?  
 Alumnas: Salir  
 Profesora: Salir, cuidado, rapidito, todavía no, todavía no, no, aquí nada, bien, rapidito hijas (pasa revisando banco por banco) acá ´ bien, aquí nada, Clara, nada, acá nada, rapidito. Chicas, Fiorela tesoro que está haciendo, a ver lo que me llama la atención es que no han preguntado nada, cuando estoy revisando la actividad, varias alumnas en blanco su hoja, quiere decir que lo tienen claro, por que llama la atención que si no tengo el ejercicio es porque no tengo claridad y porque no pregunto’, ¿Por qué no pregunto? Fiorela, ¿Por qué no pregunto hijas? Tatiana, a ver cuál es su pregunta (acercándose al banco de una alumna) A ver hija, lo que tiene que decir en la hoja de mi cuaderno es modo indicativo, luego presente y el verbo que yo he subrayado lo conjugo acá, este es el orden acá, modo indicativo, presente y lo conjugo acá (desarrollan actividad)

---

A ver escuchando, a ver allá atrás escuchen, antes de conjugar el verbo van a escribir en infinitivo, porque unas compañera están claramente, a ver escucho, señoritas, ya a ver cuál es el infinitivo del verbo que tú estás conjugando,  
 Alumna: Dar  
 Profesora: Dar, ese es el verbo que tú estás conjugando. A ver Dayana, cual es el verbo que estas conjugando  
 Alumna: Bebía  
 Profesora: Bebía, cual es el infinitivo.  
 Alumna: Beber  
 Profesora: Beber, bien, acá  
 Alumna: Cantado  
 Profesora: El infinitivo  
 Alumna; Cantas  
 Profesora: Cantar, bien. Acá hija  
 Alumna:vvv  
 Profesora: Pero como es el verbo que usted tenía  
 Alumna: Salir  
 Profesora: Bien, ¿y usted?  
 Alumna: Miro  
 Profesora: Miró ¿y el infinitivo?  
 Alumna: Mirar  
 Profesora Bien (señala con la mano)  
 Alumna: Muestro  
 Profesora: Infinitivo  
 Alumna: Mostrar  
 Profesora: Bien, a ver Verónica  
 Alumna: Trabajar  
 Profesora: Trabajar, Tú  
 Alumna: Comer  
 Profesora: Comer, tú  
 Alumna: Bail  
 Profesora: Bai  
 Alumna Bailar  
 Profesora: Bailar, bien, tengo que tener claridad del infinitivo del verbo para poder conjugarlo. Fiorela Termino hija  
 Alumna: Si

	Evaluación actividad



<p>Profesora: ¿Qué verbo conjugo?          Alumna: silencio          Profesora(Se acerca al banco de la alumna).</p>		
<p>Bien, la gran mayoría tiene la actividad hecha, bien, vamos cerrando, vamos preparando el cierre de esta clase, voluntarias, rapidito. Nos quedan algunos minutos, vamos ¿quién quiere ser? Ya Claudia, usted          Alumna: (Sale adelante) Ya compañeras, voy a hacer un resumen de la clase. Hoy día trabajamos en conjugar los verbos que sacamos del texto que hicimos la clase pasada.          Profesora: A ver Claudia, no se acostumbre jamás a hablar si su compañera está dada vuelta conversando a la mitad de su exposición, pida silencio.          Alumna: Silencio Por Favor          Alumnas: ríen          Profesora: Pero bueno, pide silencio y se pone a reír          Profesora: ya tranquilas          Alumna: Aprendimos a conjugar los verbos y a aprecio el verbo preguntar, preguntado, porque algunas compañeras decían que era pasado y otras que era participio que no estaba claro y otras compañeras leyeron el texto de la clase pasada.          Profesora: Bien, que mas hicimos, a ver Cintía          Alumna: Hablamos del infinitivo de los verbos y los conjugamos en presente          Profesora: Y los conjugamos en presente, que más a ver hijas escuchando          Alumna: Aprendimos del modo indicativo          Profesora: Bien Giselle, el modo indicativo ¿y qué dijimos también?          Alumna: Que podía estar en modo presente, pasado o futuro que lo conjugamos en infinitivo presente con los pronombres personales.          Profesora: Por lo tanto ¿es un modo?          Alumna: Indicativo          Profesora: Si, pero ¿es personal o no personal?          Alumna: Personal          Profesora: ¿Por qué?          Alumna: Porque están los pronombres          Profesora: Bien, guarden todo</p>	<p>Recapitulación          clase, cierre          Duración          3 minutos</p>	
<p>Tercera clase Unidad “Poéticamente hablando” sexto básico</p>		
<p>Transcripción</p>	<p>ATAs</p>	<p>Episodios</p>
<p>Profesora: Antes de empezar la clase me gustaría decirles que durante la oración de la mañana ustedes estuvieron bastante atentas la gran mayoría, pero también quiero pedirle a las alumnas que estaban distraídas, que pasaron conversando, que trataran de guardar silencio durante ese momento de la oración que es tan necesario, unos cuantos minutos de la mañana para pedirle al señor por nuestros familiares y por el resto también. Especialmente me gustaría pedir esta mañana por todos los niños que están sufriendo por esta ola de frío. Gracias porque estamos acá, pero también al señor hay que pedirle en comunidad juntas y decirle que todos esos niños que no tienen una casa que soporte este clima, por esos niños que los papas ,las familias a veces no tienen para comprar un poquito de carbón, un poquito de leña, siempre hay porque estar pensando, claro ahora yo estoy abrigadita, aquí, pero hay que pensar en otros niños que ni siquiera pueden pensar en ir al colegio hoy día, porque les queda muy retirado y pidiéndola a la madre Regina, también por ellos, desde mi corazón.</p>	<p>Valórico          Duración          8 minutos</p>	
<p>Bien, a ver a ver a ver, hay compañeras que todavía ni siquiera sacan el cuaderno hijas, todo el rato conversando, a ver hijas, que pasa con el cuaderno, a ver el primer objetivo es revisar la actividad que dejamos pendiente ayer. Francesca que dije          Alumna: Repasar la actividad</p>	<p>Activación          conocimientos          previos</p>	<p>Explicitación          objetivos</p>



<p>Profesora: Repasar o retomar, a ver que dije  Alumna: No se  Profesora: A ver, cony que dije  Alumnas: Buenos días  Profesora: Buenos días, pasen a sentarse, a ver cony que dije  Alumna: que sacáramos el cuaderno  Profesora: ¿Estás segura que dije eso?  Alumna : No  Profesora: No estás segura, a ver hijas, de nuevo, Giselle  Alumna: Que íbamos a revisar lo que habíamos hecho ayer  Profesora: (Asiente con la cabeza) tesoros se dan cuenta que cuando están conversando o haciendo otra cosa, algo les queda de lo que dijo la  Profesora, parece que dijo algo, que íbamos a ver algo de ayer, pero por supuesto que no hay claridad, estamos comentando lo que nos pasó ayer pero mejor es trabajar ya?, el primer objetivo que dije que íbamos a ver era revisar actividad anterior. Van a exponer los textos de las alumnas que fueron corregidos o visados, no van a hacer todo, solo una muestra de lo que hemos estado haciendo. A ver hijitas, ayer estuvimos muy lentas y no alcanzamos hacer todo lo que teníamos y eso no puede ser ok? Porque si no nos vamos con ideas vagas de lo que hemos hecho. Bien, mientras escriben yo voy a</p>	Duración 8 minutos	
<p>Profesora: Objetivos Revisar actividad anterior Exponer textos Iniciar género Lírico Cierre) A ver alguien sabe que está pasando con Yaret, ¿nadie sabe? (comienza a pasar lista) Bien, ¿qué estábamos haciendo ayer, Claudia?  Alumna: Había que trabajar con los verbos  Profesora: Exacto, había que trabajar con los verbos en una tabla que di, si, bien.  A ver ¿lo está haciendo? A ver Andrea ¿lo está haciendo?  Alumna: Lo que pasa es que no lo termine  Profesora: Voy a pasar rápidamente visando. Les dije que bastaba con que me hicieran tres verbos, (conversa con algunas alumnas en sus puestos)  Llama la atención a una alumna por no tener el ejercicio, le dice que va a tener que anotarla y que no hacer el ejercicio implica que no le va a ir bien en la prueba, llama atención a otra alumna, porque no vino ayer y le comenta que es necesario que ella pregunte que hay para hoy, que se ponga al día, continúa visando) (manada a una niña a la enfermería) No hicieron el cuadro de la pizarra tesoro, copiaron como ustedes creían que era, como es eso, malo, malo ,malo, malo. ¿Dónde está el cuadro hija? Paola. A ver a ver a ver, hay realmente. A ver hijas, la idea de algunas compañeras. A yo hice un esquema diferente, está bien si lo hicieron correctamente no tengo que decir que está mal, pero no puedo estar copiando el estilo de mi compañera, porque ella entendió a su forma, pero recuerden que les dije, copien el de la pizarra y ustedes terminan de completar, a ver tesoritos, si ustedes no cumple, es difícil trabajar, es difícil, 8 niñas sin tareas porque definitivamente no tienen absolutamente nada, es complicado, ya hemos llevado mucho tiempo en esto.</p>	Revisión tarea Duración 10 minutos	
<p>Teníamos un texto que yo había tratado de revisar ayer, pero corregido y revisado ayer, solamente algunos. Esos algunos los vamos a exponer hoy. A ver que hemos dicho cuando tenemos una presentación oral, que hemos dicho que tenemos que tener presente Viviana, ¿qué está haciendo hija?  Alumna: Estoy corrigiendo los errores  Profesora: Ya bien,  Viviana? Que tengo que tener presente al hacer una exposición oral  Alumna: Saludar, tener un buen volumen de voz  Profesora: Saludar, tener presente un buen volumen de voz  Alumna: Ah , la postura  Profesora: Una postura adecuada ¿Que tengo que tener presente cuando leo un texto?  Profesora: Viviana, que tengo que tener presente al hacer una exposición oral  Alumna: el saludo y el volumen de voz</p>	Revisión producción de textos duración 35 minutos	Conocimientos previos



Profesora: Saludar, el volumen de voz  
 Alumna: Las postura  
 Profesora: Una postura adecuada ¿Qué más?  
 Alumna: La presentación  
 Profesora: Llegan una alumnas atrasadas  
 Alumna: Una presentación adecuada  
 Profesora: (continúa revisando libreta por atraso y charla con la alumna atrasada) Voluntarias (comienza a activar la radio grabadora) n(varias alumnas se acercan)  
 Alumnas: Señorita, a mi no me pasó revisando  
 Profesora: Ya, a ver, alumna, venga adelante, vamos a ver si funciona esto, alo alo, ya, decíamos entonces una postura adecuada, que más, levantando la manito.  
 Alumna: volumen de voz  
 Profesora: Volumen de voz, ya?  
 Alumna: El saludar a las compañeras  
 Profesora: El saludo, ya porque el auditorio o la gente que está sentada no tiene claro que va a hacer, entonces en necesario una breve introducción.  
 Alumna: la presentación  
 Profesora: Exacto, la presentación personal, no puedo estar como despeinada, ¿no cierto? Además de una postura adecuada a lo que estoy haciendo ¿sí?  
 Alumna: Hay que controlar el micrófono porque a veces uno se lo pone cerca  
 Profesora: Bien, tratar de controlar el micrófono, porque a veces hablamos así (mueve el micrófono) controlar que esté en la dirección en que estoy hablando  
 Alumna\_: Que tengo que leer según la historia del texto  
 Profesora: Bien, bien bien, muy importante lo que dice Alyson , tratar de adecuarme al texto que estoy leyendo. Si estoy leyendo un cuento y en alguna parte dice algo de suspenso, darle la entonación adecuada. Si estoy leyendo una noticia, puede ser la misma entonación, la misma actitud de que si estoy leyendo un cuento.  
 Alumnas: No  
 Profesora: No cierto?, bien, comencemos  
 Alumna: Buenos días compañeras, buenos días señorita, ahora les voy a leer mi texto. Había una vez una señora llamada Juana, ella tenía un esposo llamado Pedro.  
 Profesora: Yarisa, disculpa hija, Que pasa hija, que hemos dicho que cuando hay una compañera adelante, que actitud debo tener yo, hija  
 Alumna: De respeto  
 Profesora: De respeto tesoro, ¿Maite?  
 Alumna: quedándome callada  
 Profesora: Poniendo Atención mientras nuestra compañera está, podemos entender lo que dijo nuestra compañera si no hemos escuchado nada  
 Alumnas: No  
 Profesora: No cierto, a ver quien conversa tanto ahí  
 Alumna: Había una vez una señora llamada Juana, ella tenía un esposo llamado Pedro. Ellos vivían en un terreno que cuidaban. Un día la señora Juana llamó a su esposo Pedro, ella le pidió que le pagara la deuda que le debía y si no le pagaba esa noche se iba a ir de la casa. Entonces Pedro al no tener más remedio se fue a trabajar y cuando le pagaron se fue corriendo a su casa y llevaba el dinero en la mano. Doña Juana lo esperaba en la puerta, Pedro le pasó el dinero y mirándola a los ojos le dijo, la deuda está pagada y le pido mis disculpas. Entonces Doña Juana se arrepintió de lo hecho, le devolvió el dinero a Pedro y se miraron y se fueron a comer.  
 Profesora: Alsea, qué opinión tiene usted del trabajo de su compañera

Lectura de los textos creados





<p>Alumna: Que no se entendían algunas palabras  Profesora: Que no se entendían algunas palabras, pero yo quiero dar una explicación, Yarisa está resfriada, bastante resfriada y eso hace que su voz sea nasal  Alumna: Manejó bien el micrófono  Profesora: Manejo bien el micrófono  Alumna: Tuvo buena dicción  Profesora: Tenía buena dicción  Alumna: Yo encontré que no tuvo problemas, que pronunciaba bien las palabras  Profesora: Ya, tu encontraste que pronunciaba bien las palabras, bien, Gracias Karina. De las que corregí o visé ayer ¿quién más estaba?, de las que revisé ayer, voluntarias, ¿quién estaba?  Alumnas: La cony, la Daniela</p>		Evaluación texto creado
<p>Profesora: Señala a una alumna  Alumna: (parada adelante) Buenos días señorita y compañeras, ahora les voy a presentar mi trabajo, la importancia de la amistad. En un día de calor Pamela, Javiera y Karla iban paseando muy contentas por la plaza, cuando de pronto Pamela la asaltaron y perdió todas sus cosas, tenía todo dentro de su cartera, ella lloraba por todo lo sucedido. Javiera andaba muy tranquilamente como si a su mejor amiga no le hubiera pasado nada, pero Karla si se quedo acompañándola y consolándola. Más tarde, Pamela y Karla se fueron a tomar un helado cuando vieron a Javiera con una cara muy triste y lo que hicieron fue pagar la cuenta y no quisieron hablar con ella. Al otro día se junaron en la casa de Pamela para hacer una fiesta y llegó Javiera con mucha pena para ver a Karla y luego Pamela la vio triste y se acercó y se disculparon las tres y volvieron a ser amigas como antes.</p>		Lectura de los textos creados
<p>Alumna: Levanta la mano  Profesora: A ver, Maite  Alumna: Tenía buen volumen de voz  Profesora, Ya, buen volumen de voz. Tiare  Alumna: Tenía buena dicción  Profesora: Viviana  Viviana: ... pero acá no se escuchaba mucho  Profesora: Bien, usted estaba atrás y no escuchó muy bien, espero que no haya estado conversando.  La Profesora da la palabra a alumnas que levantan la mano  Alumna: El saludo lo hizo rápido  Profesora: El saludo fue rápido, demasiado rápido  Alumna: Estaba bueno pero salió muy rápido  Profesora: Lee rápido, ¿estabas nerviosa Alejandra?  Alejandra: No  Profesora: ¿No? ¿Y por qué leyó tan rápido?  Alumna: explica algo  Profesora: Ahhh!, por eso. Decían que te adelantaste mucho a lo que estabas leyendo.  Alumna: Tenía buena postura  Profesora: Buena postura, volumen de voz. Muy bien, gracias Alejandra  Alumnas: Aplauden y ríen.  Profesora: Eem...  Alumnas: dan nombres: ¡La Cony! Alumna pasa adelante y toma el micrófono  Profesora ¿está enojada? Se enojó</p>		Evaluación textos creado



<p>Alumna: Saluda y lee... Había una vez una que era famosa por su fealdad. Todos le tenían mucho miedo. Ella era una niña muy tímida, y se llamaba Carmen, y lo único que quería era jugar con niños, pero a ella le tenían miedo. Y una niña que estaba jugando con los niños le dijo: ven a jugar con nosotras, y los niños dijeron que no porque era muy fea. La niña fue a buscar a Carmen para ir a jugar con ella, Carmen le dijo a Catalina que por qué no quería jugar con ella, luego Catalina se fue. Había unos niños jugando a la pelota, ella se fue rápidamente a su casa y su mamá le dijo que se acostara porque había llegado muy tarde. Carmen le dijo a su mamá que tenía una buena amiga, y la mamá le dijo qué bueno hija, así podrás salir a jugar con tu amiga. Al otro día le dijo a su mamá que iba a ir a jugar con Catalina, y desde ahora ellas dos se hicieron muy buenas amigas y Carmen nunca se había sentido tan bien como ahora.</p>		Lectura de los textos creados
<p>Alumna: El manejo del micrófono  Profesora: El manejo del micrófono. A ver, ¿quién me podría decir en breves palabras, de qué trataba este texto?  Alumna: Que había una niña que era famosa por su fealdad, y que ella lo único que quería era jugar con los niños, y nadie la quería para jugar porque decían que era muy fea, y después llegó una niña que se llamaba María...  Alumnas ¡Catalina!!  Alumna: Ya, y le dijo que quería jugar con ella, y la mamá le dijo que que bueno...  Profesora: Ya, ¿y usted?  Alumna: Hablaba de la discriminación  Profesora: De la discriminación, ese era un poco el tema que quiso abordar, que abordó, no que quiso, se abordó con la alumna. ¿Y usted?  Alumna: Yo encontré que estuvo bueno el trabajo de ella pero le faltó manejo del micrófono.  Profesora, Ya, usted.  Alumna: Tuvo buena postura  Profesora: Buena postura, a ver por acá, Bárbara  Alumna: Volumen de voz  Profesora: Volumen de voz. A ver las alumnas que están hacia atrás, están planteando lo del volumen de voz, es por eso que le pido que cuando lean traten de dar un volumen de voz adecuado, gracias alumna, lo hizo bastante bien, un aplauso  Alumnas: Aplauden  Profesora: Último, a ver Yarisa, Cony, Alejandra, bien, con esto terminamos este ejercicio porque era más que nada. A ver, a raíz de que ustedes crearon este texto.  Alumnas, para utilizar los verbos  Profesora: Bien, porque ustedes querían saber cómo se utilizaban los verbos, a ver niñas, cada una mire su texto y trate, a ver no, con el lápiz vayan tratando de hacer como si los verbos no existieran. A ver Alejandra, lee el primer párrafo de tu texto sin los verbos, a ver si lo entendemos</p>		Evaluación texto creado
<p>Alumna_: . En un día de calor Pamela, Javiera y Karla muy por la plaza, cuando de pronto a Pamela la y todas sus cosas, todo dentro de su cartera, ella por todo lo sucedido. Javiera muy tranquilamente como si a su mejor amiga no le hubiera pasado nada,  Profesora: Hubiera es un verbo  Alumna:_ Va, a su mejor amiga no le pasado nada pero Karla si se</p>		Lectura 1 minuto
<p>Profesora: Entonces que pasaba con la historia de Alejandra  Alumna: Que es diferente sin los verbos  Profesora: No es lo mismo que estén presentes los verbos , bien, porque los verbos que eran  Alumnas: Acciones  Profesora: Eran acciones y si los sujetos están así y uno dice ¿qué hacen? Están si acción ¿podemos entender?  Alumnas.-No  Profesora: No, cierto, que sacamos por conclusión de esto, que resumimos de todo esto, los verbos ¿podemos usarlos o no?  Alumna: Son necesarios</p>		Evaluación texto verbo



<p>Profesora: Es necesario, es obligación si queremos expresar una acción, necesariamente tenemos que tener un verbo para comunicarnos, porque nos está hablando de acción. Por lo tanto, el señor verbo que características tiene es muy</p> <p>Alumna: Especial</p> <p>Profesora: Especial, es muy</p> <p>Alumna: Importante</p> <p>Profesora: Importante, muy importante, además es importante que esté bien conjugado, decíamos ayer lo que es conjugado, es muy importante. Fiorella tiene en sus manos el lobo de , si este autor, el del texto hubiese omitido los verbos. ¿Alguien podría entender el texto?</p> <p>Alumnas: No</p> <p>Profesora: No cierto, el lobo, que hizo, que pasó con él. Bien. ¿Alguien quiere comentar algo acerca del verbo? Alguien tiene alguna duda, entonces en la prueba no va ir muy bien</p> <p>Alumna: Sin los verbos no tendrían sentido los textos</p> <p>Profesora: Los textos sin los verbos no tiene sentido, sólo son un grupo de palabras, que cada uno puede imaginarse cualquier cosa. Bien chicas, hemos terminado con este señor verbo</p>		
<p>y los objetivos decían que iniciamos otra temática, recordemos el nombre de la unidad es poéticamente</p> <p>Alumnas: Hablando</p> <p>Profesora: Hablando, poéticamente hablando, bien, a ver, todo empezó jugando, cuando alguien se quiso</p> <p>Alumnas: comunicar</p> <p>Profesora: comunicar con otra persona y ¿cómo lo hizo?,</p> <p>Alumnas: verbal y no verbal</p> <p>Profesora: hablamos de comunicación verbal y no verbal, voy a utilizar solamente las iniciales (escribe en la pizarra). Esto es para que nos ayude a lo que vamos a ver hoy. Y esto, a ver que utilizamos en la comunicación</p> <p>Alumnas: Palabras</p> <p>Profesora: Palabras, pero que medios utilizamos</p> <p>Alumnas: Orales y escritos</p> <p>Profesora: Orales y ¿cuáles son, algunos ejemplos?</p> <p>Alumnas: Discurso, diálogo</p> <p>Profesora: (escribe algunos en una pizarra) y los escritos</p> <p>Alumnas: Cartas, diarios</p> <p>Profesora: Cartas, diarios, revistas, todo lo que está escrito, un afiche que dice, señorita el domingo con un informe, imagínense toda la cantidad de distintos tipos de textos y alguien dijo, todo este desorden lo vamos a organizar y lo hicieron, la división en</p> <p>Alumnas: Género literarios y no literarios</p> <p>Profesora: En literarios y no literarios, y así este primer gran orden, todos ustedes para acá y todos ustedes para allá. Los literarios, porque dijimos que los literarios iban a estar acá? Qué papel, que función cumplen los texto literarios, básicamente, tienen otros, pero el principal</p> <p>Alumnas: Entretener</p> <p>Profesora: Entretener, algunos también enseñan, se acuerdan</p> <p>Alumnas: Si</p> <p>Profesora: Bien, después dijimos, chicas no se distraigan atrás, dijimos que los literarios estaban vueltos a agrupar, divididos en tres grandes áreas, ¿cuáles eran?</p> <p>Alumnas: Narrativo, lírico y dramático</p> <p>Profesora: Narrativo, lírico y dramático, y ¿cómo se llama a todo ese conjunto? Son, son</p> <p>Alumnas: Subgéneros</p> <p>Profesora: A ver</p> <p>Alumna: Géneros</p>	<p>Explicación verbal Duración 29 minutos</p>	<p>Lo Dado</p>



Profesora: Géneros, siempre decimos y yo vuelvo a preguntar y volvemos a decir, pero bueno, géneros que serían  
Alumnas: Narrativos, líricos y dramáticos  
Profesora: (Escribiendo en la pizarra) niñas y porque les fue tan mal en la prueba. Narrativo, lírico y dramático. Es aterrador niñas, casi muero con los resultados, casi muero, a ver, vamos a ver. Vamos a dar algunos ejemplos del género narrativo, a ver  
Alumnas: Cuentos  
Profesora: Cuentos  
Alumnas: Fábulas  
Alumna: Mitos  
Alumna: Novela  
Alumnas: Leyendas  
Profesora: Cuento, mito, leyenda, fábula y parábolas y ¿qué característica tenía el cuento?  
Alumnas: era breve, era corto  
Profesora: Era breve  
Alumna: Un solo tema  
Profesora: Un solo tema, comparado con la novela que es  
Alumnas: Larga  
Profesora: Larga (indica con las manos, gesto)  
Alumna: Cambia de temas  
Alumna: Los ambientes cambian  
Profesora: Cambia, los ambientes en un momento están aquí, después se van a roma, por lo tanto tienen diferentes ambientes, bien, después tenemos la leyenda.  
Alumnas: es distinta, tiene fantasía, pero cuál es su característica  
Alumna: explica lo inexplicable  
Profesora: Trata de explicar lo inexplicable a veces y va de  
Alumnas: Generación en generación  
Profesora: va de generación en generación  
Alumna: Le van agregando cosas  
Profesora: Y en el camino le van agregando cosas, van poniendo de su cosecha ¿cierto? Fábula  
Alumna: deja una enseñanza  
Profesora: deja una enseñanza  
Alumna: trata de animales  
Profesora: tiene animales y nos deja una enseñanza que se llama  
Alumnas: moraleja  
Profesora: Moraleja, bien y ¿la parábola?  
Alumna: Deja una enseñanza  
Profesora: No, claro tu dirías que la parábola y la fabula dejan una enseñanza, pero la parábola utiliza animalitos  
Alumna: No  
Profesora: Pero quien utiliza la parábola mucho para enseñar  
Alumnas: Jesús  
Profesora: Jesús cierto, el enseñaba a través de este método, de este estilo que era la parábola ¿porque creen ustedes?  
Alumna: Para que la gente no vaya por el mal camino  
Profesora: Eso era lo que él quería, pero a ver, recuerden las parábolas, que era una parábola  
Alumna: una enseñanza



Profesora: bien, una enseñanza  
Alumna: explicaba las cosas  
Profesora: Bien, explicaba, enseñaba con hechos cotidianos, lo entendemos muy bien los pescadores entendían cuando Jesús hablaba de los pescadores de hombres, claro porque ellos todos los días salían a pescar y los campesinos podían entender perfectamente la parábola del sembrador, ¿porqué? Porque todos los días iban al campo a hacer sus cosechas, el sacaba de lo cotidiano y a través de ello nos enseñaba. Bien chicas, narradores, estos textos tienen un narrador ¿O no?  
Alumnas: Si  
Profesora: ¿cómo se clasificaban estos narradores? Levantando la manito  
Alumna: En primera persona  
Profesora: en primera persona, omnisciente y  
Alumnas: En tercera persona,  
Profesora: En tercer persona, que otra cosa sabemos de los narrativos que se nos haya ido  
Alumna: Que tiene diferentes ambientes  
Profesora: que tienen diferentes ambientes que pueden ser  
Alumnas: físicos  
Profesora: como esta sala y otros  
Alumnas: psicológicos  
Profesora: Sicológico, así cuando uno habla de estos ambientes, algo pasaba estaba un poco frío, o este ambiente que estaba tan acogedor. Bien, que mas tenemos que decir de los géneros narrativos, se nos queda algo, clarissa . Alguien se le ocurre que se nos puede haber quedado o ¿todo está cubierto?..... Los personajes, que podemos decir de los personajes  
Alumna: Que pueden ser personajes principales o personajes secundarios  
Profesora: Ya, y que pasa con los principales, que decíamos de ellos  
Alumna: Son los que están en toda la historia  
Profesora: Son los que aparecen en el transcurso de toda la historia, ya perdón ¿qué decía hija?  
Alumna: o pueden ser la historia de ellos mismos  
Profesora: Pueden ser historias de ellos mismos, bien, entonces, como tenemos, voy a buscar el borrador, entonces como tenemos todo esto listo, voy a borrarlo pero no lo borren de su memoria, solamente de la pizarra. Bien, hijitas que hemos dicho de los no literarios, de que hemos hablado cuando decimos los no literarios  
Alumna: que nos dejan información  
Profesora: Que nos dejan una información, y cuando hablamos entonces de las  
Alumnas: Noticias  
Profesora: noticias y como era esa noticia, ¿qué estructura tenía?  
Alumna: informa  
Profesora: Ya, pero acuérdense que tenía una estructura, una forma, recuerdan  
Alumnas: Los diarios  
Alumnas: La tele, las noticias  
Alumna: Responde preguntas  
Profesora: Recuerdan, me dicen que sí, pero que pasa. Bien, Francisca dice que responden a preguntas. ¿Qué preguntas Francisca?  
Alumna: ¿qué paso?  
Profesora: ¿Qué paso? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué?  
Alumna: señorita, utilizan el género periodista  
Profesora: Bien, Alejandra diste en el clavo, no expresan sentimientos, no empiezan a hay es que la pobre señora lo que le paso, que trágico, no, trata de ser muy



Alumna: Periódico  
 Profesora: Periódico?, se acuerdan que hablamos de esa palabrita cuando decíamos, cuando les comentaba, cuanto lo que veo, nada más, no digo lo que me gustó, lo que no me gustó. Se acuerdan que hablábamos de esa palabra, entonces los textos son. A ver, estamos en los no literarios, chicas, aquí y decíamos que aquí están las noticias y dijimos que era un texto informativo, que nos informan pero  
 Alumna: Hablábamos de los instructivos  
 Profesora: De los instructivos, ins-truc-ti-vos. Noticias, informativos. Y se acuerdan de los textos que servían para dar opinión. Bueno no se recuerdan.  
 Alumna: Señorita, esos textos donde yo daba una razón  
 Profesora: si, como se llamaban esos textos donde doy una razón. Bueno, nos quedamos con estos ejemplos, ahora los voy a borrar y recuerden que además teníamos subgéneros. A ver, ¿quién llevo atrasada?  
 Alumnas: La yaninna  
 Profesora: Ya chicas, bien, nos vamos al género lírico, niñas que les dice a ustedes cuando les digo que estamos frente a un texto lírico, evoca los  
 Alumnas: Poemas  
 Profesora: Evoca los sentimientos, esa palabra lírico ya me está poniendo en otro contexto, en otro ambiente y decimos que nos está hablando de sentimientos  
 Alumna: Expresiones  
 Profesora: De expresiones, todo lo que está expresando. De qué manera se expresa, es lo mismo decir, hoy hemos entrado 5 para las 8 al colegio, hemos hecho una oración y hemos entrado a nuestras salas. Es lo mismo decir cuando, sentí una emoción tan grande al llegar al colegio, es como admirar el palacio del saber. ¿Es lo mismo?  
 Alumnas: no  
 Profesora: No, es darle otro tinte, estoy entrando a otro mundo, que es el mundo de los textos poéticos, que se caracteriza como decía Alejandra por expresar sentimientos. Bien, ella hablaba, Alejandra de Poemas. ¿Qué otros textos?  
 Alumnas: Odas  
 Profesora: Oda, que otras  
 Alumnas: Prosa  
 Alumnas: Versos  
 Profesora: Prosa poética, una prosa poética, están conversando mucho ¿Qué más? Gabriela Mistral es muy conocida por unos poemas, pero también por otro tipo. El año pasado me parece que escuchamos un poco de eso. Pablo Neruda, también algunos poemas de Pablo Neruda han sido transformados en. A ver, María, ¿cómo es eso?. A ver María, explíqueme lo que aparece en la pizarra en relación al género lírico, nada más que eso, silencio. María, hábleme de lo que está en la pizarra, es como si le preguntara que es lírico?, ¿qué es género?. Yo no entiendo nada. Explíqueme, explique. María Porque hablamos de lírico, María, me puedes responder  
 Alumna: No con la cabeza  
 Profesora: No me puedes responder y porque no me puedes responder Porque todo el rato que yo estuve anotando en el pizarrón, ¿que estabas haciendo María?  
 Alumna: Conversando  
 Profesora: Conversando ¿Y con quién estabas conversando? Allá.  
 Alumna: Con Estrella  
 Profesora: Entonces a lo mejor Estrella entendió y me puede responder o puede hacer dos cosas, contestar y poner atención. A ver Estrella, dígame porque es el género lírico. ¿Puede contestar?  
 Alumna: No  
 Profesora: ¿Por qué no?  
 Alumna: Es que les estaba pidiendo papel higiénico a mi compañera

Lo Nuevo



Profesora: Pero no puedo creer que todo el rato estuviera pidiendo papel higiénico, eso era preguntar ¿tienes papel? Y nada más.  
 Alumna: Estaba escribiendo en el papel  
 Profesora: Estaba escribiendo en el papel, no me enojo si escriben, pero hágalo en el cuaderno con las indicaciones que yo doy. Yo no me enojo que escriba. Bien Joselyn, resúmame lo que hemos visto. ¿Qué hemos visto? Cuando hablamos de género lírico, ¿que hemos dicho?  
 Alumna: Es que no sé cómo explicarlo  
 Profesora: No sabes cómo explicarlo, a ver cuando digo género lírico, ¿Con qué lo asocia?  
 Alumna: Con los poemas  
 Profesora: Con los poemas y ¿Por qué? ¿Qué son los poemas?  
 Alumna: Con los sentimientos  
 Profesora: Ya con los sentimientos ¿Cómo están expresados esos sentimientos?. Como van expresados esos sentimientos. Tranquilas, sin levantar la manito como están expresados esos sentimientos, ¿a través de? ¿A través de qué voy expresando esos sentimientos?  
 Alumna: en dibujos  
 Profesora: ¿En dibujos? algunas veces, pero cuando yo hablo de poemas, ¿Cómo lo expreso? A ver, abra su libro, abra su libro. Cony  
 Alumna: Con los sentimientos  
 Profesora: Pero como los expresamos  
 Alumnas: Con palabras  
 Profesora: con palabras, y como vamos escribiendo esas palabras, como las vamos poniendo  
 Alumnas: A través de estrofas  
 Profesora: Escribiéndolos a través de las estrofas. Cuando yo estoy enfrentada a estos sentimientos que son tan fuertes, que hay personas. A ver, atención  
 Alumna: Tengo una pregunta ¿Cómo se llamaban eso que decían que las cortinas danzan?  
 Profesora: Cuando, nosotros, por ejemplo decimos las cortinas danzan ¿danzan?  
 Alumnas: No  
 Profesora: No, pero por ejemplo en un poema nos da la libertad de decir las cortinas danzan ¿Qué pasa cuando le damos vida a los objetos inertes? Tiene un nombre y esto son..... figuras literarias, ahí vamos a ir viendo esto de las figuras literarias. Los poemas, los poetas, a ver disculpen. Si los poetas son los que escriben todo estos que están acá ¿en que se parecen en relación a los aspectos narrativos? ¿Cuál es su parecido? A ver estamos comparando, yo escribo poemas, yo escribo cuentos ¿Cómo se llama el que escribe cuentos?  
 Alumnas: Narrador  
 Profesora: Narrador y acá es él  
 Alumna: hablante lírico  
 Profesora: Hablante lírico, bien, hablante lírico. Se recuerdan bastante, ojala que en la prueba chicas se acuerden también. ¿Qué es lo que nos falta acá?  
 Alumna: Acróstico  
 Profesora: Acróstico. (escribe en la pizarra acróstico)A veces los poetas escriben con un nombre y a veces usan un valor. Esto lo vieron antes, me parece que en tercero o cuarto básico lo trabajan mucho.  
 Alumna: Me parece que hicimos una tarjeta del día de la mamá con eso

---

Profesora: Bien chicas, ¿alguien recuerda una estrofa de algún poema? A ver, a ver.  
 Alumna: sale adelante comienza a recitar  
 Profesora: ( se acerca adelante y enciende la radio) Disculpe Alyson  
 Alumna: Recita una estrofa  
 Profesora: Parece que se le olvido

--	--



<p>Alumna-. Ríe  Profesora: vaya que memoria, la memoria, siéntese, a ver  Alumna: Me gustas cuando calla porque estas como ausente  Profesora: Me gustas cuando callas porque estas como ausente, que más. Bien vamos a dejar hasta acá.</p>		
---	--	--

Cuarta clase Unidad "Poéticamente hablando" sexto básico		
Transcripción	ATA	Episodios
<p>Profesora: Pasa lista  Alumnas: Responden  Profesora: Nosotros habíamos hablado que hace mucho tiempo atrás alguien se quiso comunicar con otra persona y ahí nació la comunicación y dijimos que habían dos tipos de comunicación, no en coro por favor, Cony por favor.  Alumnas: Verbal y no verbal  Profesora: Verbal y no verbal, voy a poner solamente las iniciales.  Luego están el lenguaje oral  Alumnas: Y escrito  Profesora: ¿Oral y escrito?  Estos textos escritos iban a estar en dos grandes grupos ¿Cuáles eran  Alumnas: Literarios y no literarios.  Profesora: Literarios y no literarios ¿Qué significa literario Bárbara? ¿qué significaba texto literario?  Alumna: Tiene la función principal de entretener  Profesora: Tienen una función principal que es la de entretener y algunas veces también de  Alumna: Informar  Profesora: Informar, bien.  Este conjunto de textos literarios volvieron a ser clasificados, dijimos que era el  Alumnas: Género  Profesora: El género y dijimos que este género era  Alumnas: Narrativo  Profesora: Narrativo  Alumnas: Líricos  Alumnas: Dramático  Profesora: Líricos y dramáticos,  dijimos que los textos narrativos eran  Alumnas: Cuentos  Alumnas: Fábulas  Alumnas: Mitos  Profesora: Cuentos, fábulas, mitos, bien  , que tiene características propias ¿cierto? ¿Cuáles eran las características propias del género narrativo?  Alumnas: Eran breves  Alumnas: Contaban una historia  Profesora: Bien, estamos ok  y ahora dijimos que estábamos en otro género que era el</p>		<p>Conocimientos previos  Duración 7 minutos</p>





Alumnas: Lírico  
 Profesora: Lírico  
 y aquí empezamos con lo nuestro y dijimos que los líricos estaban creados ¿para qué? ¿Cuál es su función?. Levantando la manito ¿Por qué se van diferenciando Dayana? ¿Por qué usted dice que este texto es lírico?  
 Alumna: Porque puede ser como un poema  
 Profesora: Porque puede ser como un poema  
 Alumna: Expresan sentimientos  
 Profesora: Expresan sentimientos  
 Alumna: Entregan información  
 Profesora: Ya, entregan información  
 . ¿Cómo es el lenguaje?. Comparemos con un cuento con un poema, como dice Alejandra, son expresivos ¿Por qué? Porque están expresando ¿Qué cosa?  
 Alumna: Sentimientos  
 Profesora: Sentimientos  
 Alumna: Emociones:  
 Profesora: Emociones. Todo eso lo va expresando a través de un lenguaje bastante particular

Bien, abran su libro en la página 160 ¿Tiene el libro?. Entonces leemos el viaje a Concepción. A ver, acá hay gente que ni siquiera a abierto el libro (comienza a temblara y las alumnas salen de la sala)

Bien, frente a un temblor la idea es no perder el control, pero hay cosas que tenemos que hacer, ya chicas, tienen que bajar las escaleras con mucho cuidado, al centro porque hay niñas que vienen del otro patio y luego se desplazan a la otra cancha, por lo tanto, rapidez, tranquilidad. Las felicito entonces porque no hubo ninguna alumna que se descontroló.

Bien, vamos a leer este lindo poema para que nos calme los nervios, a ver Rayen, vamos leyendo

Alumna: Viaje a Concepción, una mañanita partí a Concepción  
 Profesora: A ver, perdón, perdón, cuando estoy frente a una lectura, ¿qué tienen que hacer tesoros? Tienen que estar en silencio y atentas, a ver (se pone a conversar con una alumna que está parada a su lado adelante del salón) A ver, de nuevo  
 Alumna: Ya señorita, Viaje a Concepción. Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote (lectura hasta me puse a volar)

Profesora: Bien, Karen terminó.  
 Alumna: no  
 Profesora: Pero bueno, el otro día lo habíamos leído y habíamos visto que tiene particularidades al leerlo. Que al leerlo nos damos cuenta, por lo tanto al leer un texto poético tenemos que leerlo ¿cómo?  
 Alumna: Con un tono especial  
 Profesora: A lo mejor con un tono especial, ¿qué tenemos que cambiar entonces al leer un texto poético, como un poema?  
 Alumna: La expresión  
 Profesora: La expresión, bien, yo debo fijarme en el texto si tiene estilo expresivo, saber, ponerse en el lugar de quien escribe e identificar que es lo que quiere decir, bien. Tatiana ¿quién escribió este poema?  
 Alumna: María de la luz

Lectura conjunta Duración 60 minutos	Instrucciones lectura
	Lectura individual
	Interpretación lectura



<p>Profesora: María de la luz          Alumnas: (a coro) María de la Luz Uribe          Profesora: María de la Luz Uribe y allí les escriben una pequeña biografía, bien,</p>	
<p>ahora. Esta fila va a decir una estrofa, bien, uno, dos y tres          Alumnas: A coro repiten primera estrofa          Alumnas Segunda fila, segunda estrofa          Alumnas: Tercera fila, tercera estrofa          Profesora: A ver de nuevo (marca el tiempo)          Alumnas: Repiten tercera estrofa          Profesora: (primera fila)          Alumnas: Repiten a coro cuarta estrofa          Profesora: De nuevo          Alumnas: Repiten cuarta estrofa          Alumnas: Repiten quinta estrofa          Profesora: Allá, Camila          Alumna: El bote</p>	Lectura colectiva
<p>Profesora: Bien. El otro día dijimos que los poemas podían tener una y          Alumna :entonación          Profesora Y ¿cómo era?</p>	Interpretación lectura
<p>Alumnas: Repiten el poema con entonación, se equivocan bote y ríen          Profesora: Bien, bastante bien, porque la escucharon una sola vez lo hicieron con una entonación, ayudaba bastante la letra cada estrofa iba dando una entonación, pero variaban un poquito, a ver          Profesora: (Desde estrofa bote comienza a recitar con una entonación) (interactúa con alumnas que tiene al lado, les explica, algo) Bien a ver          Alumnas: Comienzan a recitar desde donde se quedaron, vuelve a equivocarse y algunas ríen, otras continúan          Profesora: Les marca el inicio desde donde quedaron          Alumnas: Continúan recitando          Profesora: A ver, de nuevos, un dos tres, a ver hija, pero no se puede parar          Alumna: Vuelve a su asiento          Profesora: Ya, un dos tres, vamos          Alumnas: todas vuelven a repetir poema          Profesora: Marca el tiempo con las palmas          Profesora: Bien, un aplauso.</p>	Lectura colectiva
<p>A ver Tatiana, ¿qué le pareció la canción?          Alumna: Me gustó, era entretenida          Profesora: Era entretenida, como te sentiste tú acá Paola          Alumna: Me voy imaginando          Profesora: Te vas imaginando el viaje          Alumna: Es alegre          Profesora: Es alegre          Alumna: Estábamos atenta          Profesora: Bien, si nosotras nos vamos compenetrando del poema, cantando y poniendo el ritmo vamos entendiendo, pero si nosotros estamos poco</p>	Interpretación lectura



atentos, estas limándote las uñas, pintándolas, conversando con la compañera, nunca le vas a encontrar el sentido.

Alumna: Señorita, uno va sintiendo con fuerza mientras la compañera canta

Profesora: Uno va sintiendo la fuerza de la compañera y yo la acompaño

Alumna: Uno va tomando el ritmo

Profesora: Uno va tomando el ritmo a medida que lo va escuchando. Bien, Bárbara que le pareció

Alumna: Lo encontré bien

Profesora: Bien, a ver, ahora hay unas preguntas en la página. Viviana diga la primera pregunta

Alumna: De que se trata la historia que relata el poema

Profesora: De que se trata la historia que relata el poemas, yarissa

Alumna: Un viaje a Concepción

Profesora: Un viaje a Concepción, ya y ¿Cómo era este viaje?

Alumna: Enredado, medio raro

Profesora: Medio raro ¿cierto? Muchos transbordos, un barco, un avión

Alumnas: un caracol

Alumna: Un camión

Profesora: Un caracol, a ver hijitas, cual era la intención de la autora de este poema, que se sube a un caballo, a un avión, un caracol, que quiere expresar, que este viaje ¿fue fácil?

Alumnas: No

Alumna: Que le costó mucho llegar a Concepción

Profesora: Da la impresión que le iba a costar mucho

Alumnas: Iba apurada

Profesora: Iba apurada y sin querer casi ni me di cuenta cuando llegue a Concepción.

Bien, la segunda pregunta a ver Joselyn

Alumna: ¿Donde ocurre?

Profesora-. Donde acude ella, a donde quiere ir

Alumna: Donde ocurre

Profesora: Ah, donde ocurre

Alumnas: Varios lugares

Profesora: En varios lugares, ¿Por qué dicen que en varios lugares?

Alumnas: Porque viaja de un lugar a otro

Profesora: A ver escuchémonos, Tiare

Alumna: Porque siempre estaba con uno y otro transporte

Profesora: Porque siempre estaba en otro u otro e iba pasando de un lugar a otro, por lo tanto iba pasando de un lugar a otro.

Bien. La tercera pregunta

Alumna: Quien lo relata

Profesora: Perdón

Alumnas: Quien lo relata

Profesora: Quien lo relata, a ver a ver, Francisca quien relata

Alumna: La persona que lo escribió

Alumna: La persona que está viajando

Profesora: A ver, el año pasado hablábamos del autor, de un autor poético

Revisión  
actividades libro  
de textos



<p>Alumnas: de Gabriela Mistral  Profesora: Ya, nosotros hablábamos de esa persona, ya ella escribe los poemas y nosotros hablamos de quien, y dijimos que esa persona o ese personaje, el hablante lírico, se acuerdan que hablábamos del hablante.  Bien, que otra pregunta.  Alumna: ¿Cómo llega a Concepción?  Profesora: Como llega, ¿cómo fue el final del viaje?  Alumna: Un viaje agitado  Profesora: un viaje agitado, un viaje con muchos intentos, pero al final llega.  Les gustaría relatar una historia en versos, ¿les gustaría? les gustaría relatar una historia en versos  Alumnas: Si</p>	
<p>Profesora: Ya, esta era una historia que seguramente hizo la autora desde un pueblito hacia Concepción, pero ella durante el camino fue viendo ¿Qué cosas? Ella hablaba de un bote ¿Qué tiene que haber visto?  Alumnas: El mar  Profesora: Si, a lo mejor su viaje a Concepción era por la costa, pero nosotros que vemos que al leer era muchos  Alumna: Transportes  Profesora: Si transportes, pero que más eran muchos  Alumnas: Animalitos  Profesora: Animalitos ¿cierto?, hablaba del caballo, del  Alumnas: Abejas  Alumnas: Caracol  Profesora: De la abeja cierto, del caracol, claro. ¿Hablaba del guanaco, de la llama?  Alumnas: No  Profesora: No, si hablaba de esos animalitos que  Alumna: De la naturaleza  Profesora: Si, pero que hablamos de que iba en medio del desierto, del bosque, del campo, de donde  Alumnas: Campo  Profesora: Un poco campestre ¿cierto? Recuerden que para nuestra costa no hay árboles, pero la costa del sur es distinta.</p>	Interpretación lectura
<p>Bien, chicas en el cuaderno van a responder esa página de actividades, las preguntas de la pagina 161. (comienza a pasarse por los bancos)</p>	Instrucciones actividad lectura
<p>Copiando en su cuaderno por favor. A mí me interesa la número 5 por favor, cuando te invita a escribir una historia en versos. Chicas ya les dije cuidado con no traer el libro, la próxima va a ir con anotación. Me interesa la última que es la creación de una historia.  Chicas si sacáramos de este poema los verbos ¿lo entenderíamos?  Alumnas: No  Profesora: La que termino antes de la actividad de la creación lo vamos a dejar hasta ahí, la que terminó llama para revisarlo y la creación de la historia, del texto lo vamos a dejar de tarea. Cuidado hijas tenemos que leer lo que escribimos para así poder corregirlo  Alumnas: Vuelve a cantar el poema por iniciativa propia  Profesora: Bien, guarden sus cosas</p>	Desarrollo actividad

Quinta sesión Unidad “Poéticamente hablando” sexto básico		
Transcripción	ATAs	Episodios
Profesora: Oración, Vamos a pedir por nuestra familia, padres, porque nuestra	Valórico	



<p>Profesora: Bien ¿Qué dijimos del género lírico? ¿Qué características tiene? Rocío, ¿qué características tiene?</p> <p>Alumna: (...)</p> <p>Profesora: Más fuerte, hija.</p> <p>Alumna: Está relacionado con los poemas</p> <p>Profesora: está relacionado con los poemas, ya. ¿Para qué servirán estos textos? Verónica, ¿para qué servirán estos textos?</p> <p>Alumna: Para expresar lo que uno siente</p> <p>Profesora: Fuerte hija, expresar lo que uno siente, ¿cierto? Y si uno está expresando lo que siente, está relacionado con los...?</p> <p>Alumna: Sentimientos</p> <p>Profesora: sentimientos, está relacionado con los sentimientos, ¿ok? Bien, ¿y quién es el que expresa sus sentimientos? ¿A ver, Andrea? ¿Quién es el que expresa sus sentimientos?</p> <p>Alumna: el poeta</p> <p>Profesora: el poeta, ya.</p> <p>(Escribe en la pizarra, bajo “Objetivos”: “Trabajar el texto de la alumna, Pág. 160; Creación poética; Cierre. Se pone el delantal, revisa el libro ingresan alumnas atrasadas, pasan varios minutos) ... la disertación , el trabajo de Historia, pero lo que hay que hacer, los detalles que tenemos que ver, ya pasó, no es el tiempo de hacerlo ahora, hija, ¿ya?. Bien (Siguen ingresando alumnas atrasadas) Bien, me parece que vamos a tener que poner las sillas como estaban, porque veo muchos grupos, ya se conocen demasiado... a ver Viviana... Género lírico. Este género agrupa textos...¿Qué textos, qué tipo de textos? (Pasea por entre las mesas)</p> <p>Alumna: Poéticos</p> <p>Profesora: poéticos, ¡bien! ¿Por qué se dice poéticos aquí? Porque expresa sentimientos a través de sus palabras, el poeta, a través de su ... ¿?</p> <p>Alumna: (...)</p> <p>Profesora: Hablante lírico. Bien, Clarita, entonces, ¿en qué quedamos, qué era el género lírico?</p> <p>Alumna: (no responde)</p> <p>Profesora: Clarita, ¿Qué estabas haciendo? No creas que no te vi. Entonces Clarita, ¿qué era el género lírico?</p> <p>Alumna: ... poético</p> <p>Profesora: Poético, bien, poético. ¿Y eso significa...? ¿Por qué poético, Daniela?</p> <p>Alumna: porque se expresa mejor la gente</p> <p>Profesora: se expresa mejor la gente, ya, y la gente que escribe en estos textos, ¿Nicol? ... Bajen las manitos niñas, que ponen nerviosa a Nicol... ¿noticias?, ¿qué cosa? .... El género lírico vimos que agrupa ciertos textos, ¿qué expresan esos textos? ¿No recuerdas? A ver, otra niña</p> <p>Alumna: Sentimientos</p> <p>Profesora: Sentimientos, emociones, pensamientos, ideas también a través de palabras escritas. Hemos dicho que realmente el poeta crea un mundo, y para ello crea un lenguaje especial, y ¿se ayuda de qué para el crear ese mundo? Francisca ¿de qué se ayuda el poeta para crear este mundo y expresar sus ideas, o sus sentimientos? El recurre a qué cosas para crear este lenguaje y poder sacar palabras para el expresar sus sentimientos ¿Francisca? ¿De qué se ayuda el poeta?</p> <p>Alumna: De las cosas que le suceden</p> <p>Profesora: de las cosas que le suceden, pero para crear ese lenguaje, ¿el se va ayudando de?</p> <p>Alumna: de lo que lo rodea</p> <p>Profesora: Ya, sí, de lo que le rodea,</p> <p>Alumna: Palabras que rimen</p> <p>Profesora: Palabras que rimen, por ahí vamos, dijimos</p> <p>Alumna: las rimas</p> <p>Profesora: con las rimas, claro, esta palabra rima con otra palabra</p>	<p>Duración 5 minutos</p> <p>Activación conocimientos previos</p> <p>Duración 15 minutos</p>
--	--



<p>Alumna: (...)  Profesora: que tengan cierto ritmo, y le va dando las mismas palabras al poema,  Alumna: ¿del verbo?  Profesora: Por supuesto, del verbo, claro que sí, porque como el va dependiendo de las terminaciones, él, utiliza los verbos, bien Francisca. Y ¿qué más? A ver, y de cuando hablábamos de que él utiliza ciertos... eem, para crear este nuevo lenguaje y poder expresar sus sentimientos ¿qué cosa, Maritza? ¿de qué se ayuda el poeta?  Alumna: ¿A través de los versos?  Profesora: A través de los versos  Alumna: y haciendo un mundo ideal  Profesora: Y haciendo un mundo,  Alumna: Con cosas cotidianas  Profesora: con cosas cotidianas que son reales, está despierto. ¿Se acuerdan que hablábamos de que el poeta también entregaba, adjudicaba algunas habilidades a seres inertes? ¿Cómo es eso?  Alumna: Por ejemplo cuando las cortinas bailan  Profesora: Bien, cuando las cortinas bailan  Alumna: Como eso de que las cortinas vuelan  Profesora: Y ¿cómo llamábamos a eso que pasaba cuando las cortinas vuelan? ¿Se acuerdan del año pasado? Entregar, ¿Cómo se llama eso? De entregar a seres inertes, cosas, objetos cualidades que no tienen, por ejemplo las cortinas bailan ¿Cómo se llama eso? Es un, personificación, es un recurso que utilizan los poetas para ayudarse y crear este mundo</p>		
<p>. Bien, nosotras habíamos dicho que en el libro, viaje a Concepción, sí? Y dijimos que era, el libro (las alumnas comienzan a sacar el libro). Ese día lo vimos y dijimos que era un poema tan trípico, que hasta se podía cantar, que se puede cantar el poema, a ver Cony, puedes leer una estrofa</p>	ATA lectura conjunta Duración 12 minutos	Conocimientos previos
<p>Profesora ver Cony, puedes leer una estrofa  Alumna: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren.  Profesora: A ver niñas, Tiare, ya  Alumna: El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo.  Profesora: Gracias, hasta ahí.</p>		Lectura individual
<p>Profesora: (indica a una alumna)  Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco.  Profesora: hasta ahí,  Profesora: indica a otro grupo de alumnas que cante  Alumnas: El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. Cantan  Profesora: No, más fuerte,  Profesora indica a otro grupo</p>		Lectura colectiva



<p>Alumnas: El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Cantan</p> <p>Profesora: hasta ahí,</p> <p>Profesora a ver otro grupo, Francisca</p> <p>Alumnas: Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción</p> <p>Profesora: Ahora todas juntas, uno, dos y tres</p> <p>Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción</p> <p>Profesora: Bien, aplaude toda la clase</p>		
<p>Profesora: Este es un poema que escribió la poeta y unió palabras que fueron dando un ritmo, cuando lo estábamos leyendo se nos movían las patitas y nosotros al leerlo tenían ritmos las palabras, es más chicas, este poema puede ser canción o puede ser dramatizado ¿sí o no?</p> <p>Alumnas: Si</p> <p>Profesora: Claro que sí, porque, porque uno puede ir haciendo los gestos de cómo ella iba y nosotros tenemos todo los elementos que ella iba ocupando, nosotros podemos ir cantando y a la vez dramatizando, actuando este poema, se dan cuenta, expresiones artísticas diferentes que nacen de una creación</p> <p>Alumna: Hermosa</p>		Interpretación Lectura
<p>Profesora: Bien hijas, vamos entonces pongan de título género lírico. Hemos hablado mucho de este tema, (comienza a dictar) el género lírico es aquel que usa a diversos, es la palabra, diversos, textos poéticos, punto seguido, a este género pertenecen, a este género pertenecen los subgéneros: ¿Cuáles serían estos subgéneros hijas, cuáles serían?</p> <p>Alumnas: Poemas</p> <p>Profesora: Poemas, que mas</p> <p>Alumnas: Oda</p> <p>Profesora: Oda</p> <p>Alumna: Puede ser prosa</p> <p>Profesora: Prosa poética</p> <p>Alumnas: Los versos</p> <p>Profesora: Eso lo vamos a ir viendo, vamos, poemas coma, oda coma, prosa poética coma, sonetos coma, alguien digo por ahí acróstico coma, acróstico punto aparte.</p> <p>Los textos poéticos están formados por elementos poéticos. A ver hija se quedó atrasada, elementos poéticos coma, ellos son dos puntos: hablante lírico, hablante lírico, hablante lírico, coma, actitud lírica coma, hablante lírico, actitud lírico, recursos literarios (repite tres veces). (Mapa en la pizarra) Teníamos entonces, género lírico y al él pertenecen los poemas, odas, prosas literarias, acróstico, sonetos. Todos estos utilizan los elementos poéticos que son, actitud lírica, hablante lírico, discurso lírico, recursos literarios y rimas. Del primero que vamos a hablar es del hablante lírico, pongan entonces de subtítulo, hablante lírico. Pongan entonces en el cuaderno, a ver Camila porque conversa tanto tesoro</p> <p>Alumna: Me quedé atrasada</p>	ATA explicación Duración 58 minutos	Lo nuevo (Dictado y mapa)



<p>Profesora: A, entonces se está poniendo al día. Hablante lírico. Es un hablante ficticio, ¿Qué significa ficticio? Que no es real, es un recurso ficticio creado por el autor de un texto poético es diferente coma, al poeta, coma a través de este ser, a través separado, a través de este ser el autor expresa sus sentimientos y emociones, ejemplo. Es un verso Yo no quiero que a mi niña, es un verso, más abajo Golondrina me la vuelvan. Repite varias veces. Es de Gabriela Mistral,</p>		
<p>a ver, (saca a dos alumnas al frente) ella es la poeta y crea un ser ficticio que es el hablante lírico. Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan, que dice eso.</p> <p>Alumna: Es como una mamá Es como una mamá. ¿Es Gabriela? Alumnas: No Profesora: No, el hablante lírico en este caso ¿Quién es? Alumnas: Una mamá Profesora: Una mamá y la mamá ¿qué dice? No quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan. Hablante lirico y poeta son distintos. Así el poeta crea al hablante lírico para poder expresar sus sentimientos Alumna: Se pone en el lugar de una mamá Profesora: Es como si el poeta se pusiera en el lugar de la mamá, muy bien Viviana. Es como si el poeta se pusiera en el lugar de, ya, es como ponerse en este caso en el lugar de una mamá. ¿Alguien tiene una duda de lo que es hablante lírico? No?, bien, a sentarse</p>		<p>Explicación con alumnas</p>
<p>A ver, allá Joselyn, que sería el hablante lírico, que sería Joselyn el hablante lírico, quien es el hablante lírico, hija, lea lo que escribió, quiero escuchar la voz de Joselyn, hija mire lo que escribió, ¿escribió algo?</p> <p>Alumna: Si Profesora: Léalo hija Alumna: Lee Profesora: A ver hijitas, no me dejan escuchar a la compañera, Joselyn quien es el hablante lírico Alumna: Es el poeta Profesora: Es el poeta?, a ver léalo, lea lo que escribió Alumna: Es un ser ficticio Profesora: que significa que es un ser ficticio, josy, es real, hija ¿es real? Alumna: no Profesora: es lo mismo el poeta que el hablante lírico Fiorela es lo mismo el hablante lírico que el poeta Alumna: No Profesora: Porque. Pierina, porque no es igual Alumna: Porque el hablante es quien lo dice Profesora: Si, podría ser, el está expresando lo que el poeta quiere decir. A ver Eilen, quien es el hablante lírico, díganlo con sus propias palabras no estoy pidiendo que lo digan tal como yo lo dije. Tiara Alumna: Es un ser ficticio que el poeta inventó Profesora: Es un ser ficticio que el poeta inventó. Nos queda claro quién es el hablante lirico. Paola, ¿qué ejemplos dimos del hablante? Alumna.-Vimos un poema de Gabriela Mistral Profesora: Ya, y qué ejemplo dimos Alumna: es que dice, Yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan Profesora: Ya, yo no quiero que a mi niña golondrina me la vuelvan. Francisca, que es para usted el hablante lírico Alumna: Profesora: Guarde su compas mejor, eso no tiene nada que ver, es un ser ficticio creado por el poeta que no tiene nada que ver con eso. ¿Quién era el hablante lirico entonces?</p>		<p>Evaluación nuevo</p>





<p>Alumna: Un ser ficticio  Profesora: Ya, ¿quién lo crea entonces? ¿Qué significa ficticio, entonces?  Alumna: Que no es real  Profesora: Bien, un ser que no es real. Bien entonces el hablante lírico ¿qué es?  Alumna: Es un ser creado por el poeta</p>		
<p>Profesora: Este hablante lírico tiene una actitud lírica. La actitud lírica es el modo, es el modo como, la manera, es el modo como, la manera que tiene el hablante lírico, que tiene el hablante lírico de mostrar una realidad, que tiene de mostrar una realidad, es el modo o la manera que tiene el hablante lírico de mostrar una realidad. Punto seguido, existen tres actitudes líricas, existen tres actitudes líricas, ellas son dos puntos, actitudes líricas. Ellas son, dos puntos, actitud enunciativa, actitud apostrofica, y actitud carmínica o de la canción  Alumna: es una palabra rara  Profesora: y actitud carmínica  Alumnas.: carmínica( se dictan unas a otra)</p>		Dictado nuevo
<p>Profesora: A ver, hijas, bien, pongan atención, a ver chicas, atrás, poniendo atención por favor, el hablante lírico ¿es igual al poeta?   Alumnas: No  Profesora: El hablante lírico tiene una manera de expresar sus emociones y sentimientos en el poema, a ver chiquitas, y eso se llama actitudes líricas, si?. Bien, actitudes líricas, la primera Fiorina ¿cuál era?, ¿cuál era la primera actitud?  Alumna: Enunciativa  Profesora, enunciativa, a ver chicas, porque se dice enunciativa, alguien se recuerda, porque enunciativa (una niña sale designada al pizarrón)  Alumna: Porque enuncia algo  Profesora: Porque enuncia, anuncia, cuenta, dice, narra, a ver hijas. La actitud, jossy, . La actitud es la manera que adopta el hablante lírico para expresar sus emociones y sentimientos y dijimos que eran tres, la primera Joselyn cual era?  Alumna: Enunciativa  Profesora: Enunciativa, bien y la enunciativa significa que el hablante lírico, que no es igual al poeta, cuenta, narra de manera poética, ya?, es como si nos estuviera contando como el va viviendo su realidad, a diferencia, a ver acá, de la actitud apostrofica, bárbara, a diferencia de la actitud apostrofica, bien y que dijimos que es  Profesora: La actitud en enunciativa narra, cuenta lo que va diciendo el poeta, la apostrofica es una interpelación, es decir, tú porque me abandones, tú porque me dejas destrozado el corazón, le habla al otro, eso es una actitud apostrofica, de interpelar, de preguntar porque tú me haces esto. De esta manera nos va contando lo que el poeta va sintiendo, ya, habla del corazón destrozado, etc. Este gatito. Tiare, entonces las actitudes del hablante lirico son?  Alumna.: Enunciativa, apostrofica y carmínica</p>		Explicación verbal
<p>Profesora: Ya, entonces pongan de subtítulo actitud enunciativa. Se hace presente cuando el hablante lírico, se hace presente cuando el hablante lírico, narra o casi cuenta lo que está viendo. Margarita, está linda la mar. Es como si el poeta comunicara el mismo, y el viento lleva esencia de azahar., pongan entre paréntesis abajo (escribe en la pizarra Rubén Darío).</p>		Dictado
<p>Hijas, es como si el poeta estuviera diciendo el mismo que linda está la mar. Está  Alumna: Describiendo  Profesora: Muy bien, muy bien, es como si estuviera describiendo de forma poética, que hija  Alumna: Una realidad  Profesora: Una realidad que está observando. Margarita, que linda está la mar. Hija es como si describiera.</p>		Explicación
<p>Subtítulo actitud apostrofica, Es cuando el hablante lírico, interpela, interroga a un tú (hace gestos ) Señor, tú sabes cómo, con encendido brío   Alumnas: Brío?  Profesora: Brío es fuerza (escribe en la pizarra) con encendido brío, por los seres extraños mi palabra te invoca.</p>		Dictado



<p>Hija se va notando la diferencia entre las actitudes que tiene el hablante, se nota?. En la enunciativa es como si contara, en cambio aquí en la apostrófica el hablante lírico dice señor, a quien le está hablando?  Alumna: Al señor  Profesora: Señor, tú sabes, con encendido brío con seres extraños mi palabra te invoca, a quien le habla?  Alumnas: A Dios  Profesora: Pero con una actitud apostrófica, en una actitud de interpelación, hey tú, es como con fuerza, la fuerza del brío.</p>		Explicación
<p>Bien y lo último que vamos a ver es la actitud carmínica otra canción. Es la actitud lírica por excelencia, aquí el hablante lírico expresa su inferioridad,  Alumnas: expresa  Profesora: su inferioridad, es decir, expresa sus sentimientos, lo que a él le sucede.</p>		Dictado
<p>A ver chicas, bien, a ver chiquitas. Lean el cuaderno y van a contarme de que estuvimos hablando hoy día, las demás calladitas por favor, todavía no dije que guardarán el cuaderno y nada de nada. De qué hablamos hoy día, una idea Pierina  Alumna: eso del genero  Profesora: Pierina, vea su cuadernito  Alumna: Actitudes líricas  Profesora: Actitudes líricas. A ver bárbara que cosa aprendió hoy,  Alumna: Del hablante lírico  Profesora: Del hablante lírico  Alumna: Elementos del género lírico  Profesora: Elementos del género lírico ¿Cuáles son? Tiare, cuales son los elementos del género lírico  Alumna: xxx  Profesora: A ver no le escucho con la mano en la boca cuáles son?  Alumna: Actitudes líricas  Profesora: Actitudes líricas  Alumna: Hablante lírico  Profesora: Hablante lírico, Kiara, que aprendió hoy, a ver que hizo usted en lenguaje, hizo dibujitos que hizo? Clarita de que hablamos? Una idea. Que hicimos Clarita, ¿de qué hablamos?  Alumna: Género lírico  Profesora: Bien, del género lírico y que dijimos del género lírico, Clarita una idea?  Alumna: Que tiene subgéneros  Profesora: que tiene subgéneros , y cuáles son los subgéneros?  Alumna: Poemas  Profesora: Que tiene poemas, odas, agnóstico, informativo ¿qué fue lo primero que hicimos? Acá, a ver Joselyn la mamá dice que fue lo primero que hicieron? En la clase de hoy?  Alumna: cantamos  Profesora: Ya, pero qué fue lo primero que hicimos?  Alumnas: Repasamos  Alumnas: Cantamos la canción  Profesora: Ya, cantamos la canción, Alejandra la voy a tener que cambiar y a varias voy a tener que cambiar de puesto, porque no nos sirve mucho sentarnos con las amigas, no nos vengamos con cuentos, ¿cierto Alejandra? Bien , alguien me dijo que fue lo primero que hicimos?  Alumnas: El poema  Profesora: El poema lo convertimos en canción y después que hicimos Laisa?  Alumna: Escribimos el hablante lírico</p>		Evaluación final



Profesora: Escribimos del hablante lírico, cuando leímos el poema nos dimos que tenía un cierto ritmo. Allá atrás  
Alumna: hablamos del género lírico  
Profesora: Del género lírico que más?  
Alumna: La actitud  
Profesora: la actitud  
Alumna: La personificación  
Profesora: Bien, nombramos la personificación. A ver Alyson  
Alumna: El hablante lírico  
Profesora: Hablante Lírico, a ver acá, Dayana Una idea que vimos hoy de que hablamos?  
Alumna:xxx  
Profesora: Aja, escuchan allá atrás a ver Francisca que dijo la Dayana  
Alumna: No  
Profesora: A ver Dayana, fuerte  
Alumna: El hablante lírico  
Profesora: Aja, bien y nada más, la mamá que va a decir, que no estuvo en la clase y la actitud lírica, carmínica o de la canción, no se acuerda?  
Alumna: El hablante lírico y el poeta son  
Profesora: Que el hablante lírico y el poeta son  
Alumna: Diferentes  
Profesora: Diferentes  
Alumna: La actitud lírica  
Profesora: La actitud lírica y cuantas nombramos?  
Alumnas: La actitud enunciativa  
Profesora: ya  
Alumna: La apostrofica  
Profesora: Ya  
Alumna: Y la carmínica  
Profesora: Y la carmínica o de la canción, bien Tiare, bien, a ver Bárbara, última vuelta, de qué estuvimos hablando hoy?  
Alumna: de las actitudes líricas y del género lírico  
Profesora: Del género lírico, me quedo con esa idea y cuáles eran los subgéneros? Bárbara, cuáles eran los subgéneros del género lírico? Joselyn  
Alumna: Poema  
Profesora: Poema  
Alumna: Oda  
Profesora: ya, poema, oda y?  
Alumna: Prosa poética  
Profesora: Y prosa poética, bien, bien. Karen que hablamos hoy  
Alumna: Género lírico  
Profesora: Y que dijimos de él, sin ver el cuaderno, cuantos subgéneros tiene?  
Alumna: que tiene subgéneros  
Profesora: Y cuáles son?  
Alumna: Poema, oda, prosa poética, agnóstica  
Profesora: bien, excelente Karen, excelente , ya guarden todo





## ANEXO 3. ACTIVIDADES TÍPICAS DE LECTURA CONJUNTA

Actividad típica número 1 correspondiente a la primera sesión Unidad “Los textos narrativos”				
Episodios	Nº ciclo	Transcripción	Tipo de ciclo	contenido público
Lectura 1	1	(comienza a leer una tarea) Su majestad..., ¿qué significa eso? Alumno: era el rey	IRE	Procedimental
	2	Profesora: su majestad el rey, no, su majestad “El León”, quiso conocer todos los pueblos, de los que él era... Alumno: rey	IRE	Procedimental
	3	Profesora: de los que él era rey, ya, envió una carta, para juntar a todas sus, no, a todos sus vasallos, esta anunciaba, que el rey celebraría una fiesta, que debía comenzar con un banquete, seguido de un musical de bufones. Los recibió en su palacio, ¡qué palacio!, era un basurero que les sacudió la nariz a todos, el oso se la tapó, el bufón se enojó tanto, que lo mandó a...¿decapitar? Alumno: sí	IRE	Procedimental
	4	Profesora: (mostrando con la mano que significa cortar la cabeza), ¡a cortar!, aprobó el mono aquella decisión y con vuelta ¿al lago?, (dirigiéndose al alumno que hizo aquella tarea? ahí Alumno: sí, al lago	IRE	Procedimental
	5	Profesora: al lago, elogió el enojo y las garras del rey, el olor, que desprendió la real caverna, era tan fuerte, que parecía que solo hubiera ajo, sus fuertes alabanzas, no tuvieron mayor éxitos, pero igualmente castigadas, cuando llegó el turno del ¿lobo?, ¿ah? Alumno: del zorro	IRE	Procedimental
	6	Profesora: del zorro, le dijo su majestad, ¿hueles algo?, dime la verdad, y el súper animal le contestó, ¡oh, señor!, tengo un fuerte resfriado y no puedo decir nada, porque he quedado sin olfato, y salió del apuro. Lección: frente a las poderosos, no hay que ser ni aduladores, ni insulsos, ni habladores imprudente y cuando nos veamos en algún aprieto, lo mejor es hacernos los tontos,	Monologal	Procedimental
Interpretación lectura	7	a ya, a ver, - ¿Quién entendió la moraleja?, a ver, Miguel, entendiste tú la moraleja Alumno: no Profesora: Matías Alumno: no, no entendí na’ Alumno: yo tampoco Profesora: no entendiste nada, ¿esto es una?... esto es una fábula Alumno: él, le dijo que sí	IR(F)	No entendimos la moraleja  El texto leído era una fábula
	8	Profesora: ah, ya, pero A ver, <u>recordemos</u> , <u>¿De qué se trata la fábula?</u> Alumno: de un rey	IRF	



		Profesora: <u>¿quién era el rey?</u> Alumno: el león Profesora: y <u>¿qué hizo el león?</u> Alumno: hizo un banquete Profesora: le hizo un banquete a la gente de la selva, ya		El león que era el Rey hizo un banquete a la gente de la selva.
	9	<u>¿En dónde lo hizo?</u> Alumno: en el castillo Profesora: y, ¿cómo era su castillo? Alumno: grande Profesora: ya, tenía ¿buen olor o mal olor? Alumnos: malo	IRF	El castillo del rey era grande y tenía mal olor
	10	Profesora: <u>el rey manda a la gente, ¿cierto?</u> Alumnos: síiii Profesora: el tiene como poder, tiene poder, él manda a todos y, ¿qué pasa con el oso? Alumnos: lo mataron Profesora: ¿por qué lo mató?, ¿por qué lo decapitaron? Alumno: porque... Profesora: Marcelo, ¿por qué decapitaron al oso? Alumno: porque se tapó la nariz Profesora: porque se tapó la nariz, y ¿qué significa eso? Alumno: que hay mal olor Profesora: que hay mal olor (mueve la mano) ), y ¿quién es el del mal olor? Alumno: el zorro Alumno: el león Alumno: el rey Profesora: la caverna del rey, ya, entonces fue como un insulto para el rey y él lo mandó a decapitar Alumno: a cortar Profesora: claro,	IRF	Mataron al oso  Lo decapitaron porque se tapó la nariz  Se tapó la nariz por el mal olor El mal olor provenida de la caverna del rey y este se sintió insultado cuando el oso se tapó la nariz
	11	el mono ¿qué hizo el mono? Alumna: elogió al rey Profesora: el mono, elogió al rey y aprobó la decisión que hizo, pero ¿qué pasó?, el león se enojó, el rey se enojó y lo... y con las garras lo rasguño, o sea, a uno por decir que es mal olor, se murió, al mono por elogiarlo mucho, también salió perdiendo. Después dice que la caverna parecía que había puro olor a ajo,	IRE	El mono elogio al rey por su decisión, pero este lo rasguño. Así uno murió por decir la verdad y otro por elogiar al Rey
<b>Análisis experiencias</b>	12	ustedes, ¿han sentido el olor ajo? Alumno: sí, yo lloro	IRF	



		Profesora: ¿lloras? Alumno: sí, lloro cuando siento el olor a ajo Alumna: sería cebolla eso Profesora: sí, el ajo es chiquitito como esto, (muestra dibujo del ajo del cuaderno) Alumna: el ajo sale de la tierra		El olor a ajo hace llorar a un alumno, pero la cebolla también. El ajo es chiquitito
<b>Interpretación lectura</b>	13	Profesora: y cuando le tocó al zorro, ¿hueles a algo?, le dijeron, ¿qué hizo el zorro?, <u>el zorro se caracteriza por ser un animal muy as...</u> Alumnos: astuto Profesora: muy astuto, muy inteligente, ¿qué hizo él?  Alumno: le dijo que estaba resfriado Profesora: claro, entonces se salvó de responder cualquier cosa, porque si respondía que estaba hediondo, que estaba mal olor, le podía pasar algo y si decía algo bueno, también le podía hacer algo el rey ¿qué dijo entonces él?, dijo que estaba res... Alumnos: resfriado Profesora: claro, entonces, por eso se hizo que estaba resfriado y así se salvo y salió del apuro, entienden ahora,	IRF	El zorro se caracteriza por ser un animal muy astuto  Cuando le tocó el turno al zorro le dijo al rey que estaba resfriado y por eso no podía oler anda
	14	entonces la moraleja dice... Alumno: se salvó el lobo Alumno: no era lobo, era zorro Profesora: un zorro	IRE	Así se salvó el zorro
<b>Análisis experiencias</b>	15	Moraleja: frente a los poderosos, a los que tienen poder, como este rey, no hay que ser ni aduladores, ni habladores imprudentes y cuando nos veamos en un aprieto, mejor es hacernos los tontos,	Monologal	
	16	¿entienden ahora? Alumnos: síii Profesora: a ver, Cristian, ¿qué entendiste? Alumno: es que cuando mi mamá me va a pegar, yo, me hago el tonto y le digo mamá si fue mi hermana. Profesora: y, ¿ahí sales del aprieto? Alumno: y, ¿le pegan a tu hermana? Alumno: sí Profesora: no po, entonces no tienes que hacerte el tonto	IRF	es que cuando mi mamá me va a pegar, yo, me hago el tonto y le digo mamá si fue mi hermana.
	17	. Marcela te toca a ti hoy día, está bonita la fábula Marcelo. Alumna: yo, la encontré un poco extraña. Profesora: un poco extraña, pero ¿la comprendiste un poquito?, o la entendiste más o menos.	IRE	Yo encontré extraña la fábula



Actividad típica número 2 correspondiente a la primera sesión Unidad “Los textos narrativos”				
Episodios	Nº ciclo	Transcripción	Tipo de ciclo	contenido público
Conoc. previos lectura	1	Profesora: shh, ya, silencio, el cuento que les voy a leer ahora, se llama: “El gato con botas” Alumnos: eeeeh Profesora: ya, a ver, pero me gustaría saber algo, primero, Bryan siéntate, Juan siéntate derecho, ¡así no se sienta!, si te apuras mejor. Ya, <u>¿quién ha escuchado o a leído o le han contado el cuento de el gato con botas?</u> , a ver, Joaquín, ¿cómo lo sabes tú?, o , ¿quién te lo contó? Alumno: lo vi en una película Profesora: ah, él lo vio en una película,	IRE  Control	El cuento que les voy a leer es el gato con botas  Yo vi el gato con botas en una película
	2	Cristian Alumno: lo leí en un cuento, había un príncipe y el príncipe le regala botas Profesora: ya,	IRE	Yo lo leí en un cuento, había un príncipe que le regaló unas botas
	3	Profesora: a ver Alumno: lo vi en una película Profesora: ya, y ¿de qué se trataba? Alumno: no que primero, iba así un... un...caballero y que parece que se iba a caer al río y después el gato con botas lo salva y después el gato con botas le..., o sea el señor le pasa las botas y después le dice al rey y después iba a pasar una carreta con oro y después el gato con botas no se que le hizo o después se la robó y después tuvo harto oro Profesora: ya	IRF	Yo lo vi en la película, un señor que se caía en el río y el gato con botas lo salva o el señor le pasa botas y después el gato se robó una carreta con oro o tuvo después mucho oro
	4	Profesora:¿quién tiene otra versión? Alumno: yo no, paso Alumno: yo paso, paso Profesora: ¿no?, ¡más ratito nadie va a pasar!, a ver alguien más sabe algún cuento o tiene idea, bueno, <u>¿de qué se trata el cuento entonces?</u> Alumno: del gato con botas Profesora: y, ¿quién es el personaje principal? Alumno: el gato con botas	IRF	El gato con botas es un cuento El personaje principal del cuento es el gato con botas
Planificación	5	Profesora: <u>yo, les voy a leer, lo que hace el gato con botas y cómo es que pudo ponerse las botas</u> , ¿ya?, a ver, ¡atentos!, porque a la próxima todos tienen que responder, ya, Joaquín.	Monologal	Vamos a descubrir que hizo el gato con botas y cómo es que logró ponerse las botas
Lectura 1	6	Había una vez, un molinero, que tenía tres hijos, pero como era muy anciano, un día se	Monologal	procedimental





		murió.		
Revisión Léxico 1	7	Alumno: uyy Profesora: molinero, ¿saben los que es un molinero? Alumno: que trabaja en los molinos Profesora: ¿qué es un molino? Alumno: es como un ventilador Profesora: tú dijiste la palabra recién (dirigiéndose a la alumna) Alumno: sirve para moler maíz Profesora: es una máquina, que gira y que muele maíz, ya Entonces el molinero, ya el molinero es la persona que trabaja en el molino, ¿ya?.	IRF	Los molinos son máquinas que giran y muelen maíz
Lectura 2	8	Entonces dice, los tres hijos muy tristes, fueron ante el notario, para conocer el testamento de su padre.	Monologal	procedimental
Revisión léxico 2	9	Notario, ¿saben lo qué es? Alumno: nooo Profesora: ya, es una persona que tiene, como su trabajo, es ser notario, que significa que la gente... Alumno: que tiene que anotar Profesora: eso, que la gente va a donde él y él anota todo lo que dicen y lo firma y eso tiene valor o sea eso se tiene que cumplir, ¿ya?, a veces yo digo, vivo en tal calle y tengo que hacerlo ante notario, o si soy soltera o soy casada, si soy soltero la única manera de poder comprobarlo es ir ante notario y firmar un papelito Alumno: como yo, yo soy soltero Profesora: ya, pero cuando uno quiere firmar algo, para que le crean, hay que ir ante el notario y el notario lo firma y si él lo firma, él da fe, o sea da la confianza de que eso es verdad, en este caso el molinero fue al notario y dijo a quien le iba a dar las cosas que él tenía, ¿ya?, aquí vamos a ver.	IRF	Notario es una persona que comprueba algo, que da fe de algo. En el caso del cuento, el molinero fue al notario para decirle como iba a distribuir sus cosas
lectura 3	10	Fueron al notario, a ver el testamento que dejó para sus hijos. Para mi hijo mayor, mi molino blanco, para que trabajes en el, ¿ya?, le dejó el molino, la máquina; para mi segundo hijo le dejo un asno,	Monologal	procedimental
Revisión léxico 3	11	¿saben qué es un asno? Alumno: un burro Profesora: (asiente)	IRE	Un asno es un burro
lectura 4	12	Profesora: ya, que aunque es un poco testarudo, le servirá para cargar los sacos de harina; y a mi hijo pequeño le dejo mi gato que es muy listo, terminó de leer el notario. Los dos hermanos se marcharon al molino y dejaron al menor con su gato, quien se quedó analizando qué iba hacer con él, cuando el animal comenzó a platicar,	Monologal	procedimental
Revisión léxico 4	13	¿qué significa platicar?, Alumno: conversar Profesora: conversar, platicar	IRE	Platicar significa conversar
Lectura 5	14	Ante el asombro del muchacho, ¡yo puedo hacerte rico!, no tienes que hacer, sólo tienes	Monologal	procedimental



		que hacer lo que yo diga, búscame ropa apropiada un sombrero con plumas de colores un traje y unas botas de cuero, ¿ya?,		
Indagación lectura	15	¿quién pidió eso? Alumno: el gato Profesora: el gato con botas, ¿cierto?.	IRF	El gato pidió unas botas
Lectura 6	16	¿Unas botas de cuero?, - preguntó asombrado el joven-, exacto y ya verás lo que puedo hacer, -dijo el simpático minino.	Monologal	procedimental
Revisión léxico 5	17	Mínino ¿qué es? Alumnos: el gato Profesora: gato Alumno: felino Profesora: felino	IRF	Mínino significa gato y felino
lectura 7	18	El muchacho, lo vistió, con lo que le había pedido, el gato estaba tan elegante que no parecía el mismo. Se marchó hacia el castillo del rey y por el camino, cazó una hermosa liebre, ¿	Monologal	procedimental
Revisión léxico 6	19	. ¿ya?, a las liebres ¿Las conocen? Alumnos: síiiii Alumno: no Alumno: son como los conejos Profesora: se parecen a los conejos, ¡se parecen! .	IRF	Las liebres se parecen a los conejos pero no son iguales
Lectura 8	20	Presentándose donde el rey, hizo una gran reverencia, reverencia (muestra a los niños que es una reverencia). Permittedme majestad que os entregue este regalo en nombre del ilustrísimo marqués de Carabas, un señor que se preocupa de su majestad desea que coma a gusto, - el gato le dice al rey-	Monologal	procedimental
Revisión léxico 7	21	Alumno: ¿qué es Carabas? Profesora: Carabas, aquí se supone un lugar, es un rango que le da..., en los tiempos antiguos le da su status o sea si dice que es un campesino, -ah no tiene plata-, pero si dice que es un Marqués, - ah tiene más plata-, y Carabas debe ser un lugar donde vive el rey ¿ya?, marqués de Carabas	IRF	Carabas es un lugar y Marqués significa que tienes status y plata
lectura 9	22	(continúa con la lectura) El gato le dice al rey, escuche: permittedme majestad, que os entregue este regalo en nombre del ilustrísimo Marqués de Carabas, un señor, que se preocupa de su majestad desea que coma a gusto,	Monologal	procedimental
Indagación lectura	23	¿quién será el Marqués de Carabas? Alumno: el rey del lugar Profesora: ¿ya?, ahí vamos a ver, el gato fue donde el rey, el rey tiene más poder que el Marqués, ¿ya?	IRF	Después vamos a conocer quién era el Marqués de Carabas, pero el rey tiene más poder que un Marqués
lectura 10	24	, dice: el rey, se puso muy contento, aunque no sabía quién era aquel Marqués de Carabas, como el gato hizo lo mismo varios días, el rey pensó que era alguien muy importante. Cierta día el gato dijo a su amo: -ya va siendo hora que conozca a su majestad-, ¿cómo lo	Monologal	procedimental





	30	a ver, ¿Joaquín?, ya, <u>vamos recordando el cuento entonces</u> , ¿qué pasó al principio?, Alumno: el molinero se murió y les dejó cosas a los hijos Profesora: a ver, pero hablen de a uno, ya a ver, al hijo mayor ¿qué le dejó? Alumna: el molino Profesora: ya,	IRE	<u>vamos recordando el cuento entonces</u>  El molinero murió y le dejó al hijo mayor el molino
	31	al de al medio ¿qué le dejó? Alumno: un caballo Alumno: una carreta Alumnos: un asno Profesora: ya, un asno	IRE	Al hijo del medio un asno
	32	. Ya a ver aquí el Benja, encontró notario, y dice funcionario público autorizado para dar fe de los contratos, testamentos y otros casos extrajudiciales, conforme a las leyes, ¿ya?, eso es un notario, ya Benja guárdelo.	Monologal	procedimental Un notario es un funcionario público autorizado para dar fe de los contratos, testamentos y otros casos extrajudiciales, conforme a las leyes,
	33	Ya, al hijo mayor le dejó un molino, al hijo de al medio le dejó un... Alumnos: asno Profesora: asno,	IRE	Al hijo del medio el asno
	34	y ¿al más pequeño? Alumnos: el gato Profesora: listo	IRE	Al más pequeño el gato
	35	, después el cuento, ¿sigue hablando de los hermanos? Alumno: noooo Profesora: ¿de quién sigue hablando el cuento? Alumnos: del niño Profesora: del dueño del gato, que es el niño,	IRF	Después el cuento sigue hablando del niño, el dueño del gato
	36	ya, shhh, vámonos a la parte del gato y del dueño del gato, aquí no sale el nombre verdadero, ¿ya?, no, el dueño del gato no es un gato, el dueño, la persona, ¿ya?, ¿qué pasó?,	Monologal	Vamos a la parte del gato y del dueño
	37	¿qué hizo el gato cuando el muchacho estaba pensando que hacer con este gato?, ¿qué hizo este gato?, comenzó a... Alumno: pensar Profesora: a... Alumnos: hablar	IRF	El gato comenzó a hablar



		Profesora: a hablar,		
	38	y ¿qué le dijo?, ¿qué le pidió? Alumnos: las botas Profesora: ¿qué más? Alumno: el chaleco Alumno: el sombrero Profesora: el sombrero ¿con qué? Alumnos: con plumas coloridas Profesora: ya y le pidió un traje, ¿	IRF	El gato pidió unas botas y un traje
	39	quién se vistió así entonces? Alumnos: el gato Profesora: ya, el gato	IRE	El gato se vistió con las botas y el traje
	40	Y ¿qué hizo el gato cuando se vistió así tan bonito?, Alumno: fue donde el rey Profesora: y, ¿qué hizo antes? Alumno: pescó un conejo Profesora: una liebre, ya, más silencio, ¿Daniela?, ¡Benja!, <u>estamos entendiendo el cuento, porque o si no, no voy a poder seguir contando y de nada sirve, si no lo están entendiendo, ya.</u> El gato atrapó una liebre y se fue a donde el rey,	IRF  Control	El gato fue donde el rey, pero antes pescó una liebre
	41	¿Le habrá dicho la verdad el gato al rey, cuando dijo que era del Marqués de Carabas? Alumno: sí Alumnos: no Alumno: sí Profesora: ¿es verdad eso?, a ver ¿por qué crees tú que es verdad? Alumno: eeee Profesora dígame Alumno: es mentira Profesora: ¿ah?, no, pero tiene que haber una razón, porque es verdad Alumno: es mentira Profesora: ¿por qué crees tú que es mentira? Alumno: eeee... Profesora: ayúdenles pues, a ver Matías yo a usted le dije si usted no va a opinar algo que sea productivo..., ya les voy a decir una pista, claro era mentira lo que dijo el gato, pero díganme ¿por qué? Alumnos: eee Profesora: ¿cómo sabemos que es mentira?, porque, él dijo que la liebre se la mandó el Marqués de Carabas, Valeria, dime tú, dígan Alumnos: no sé Profesora: pero si me dijeron recién que el gato se vistió bien bonito, ¿qué hizo?, a ¿quién	IRF  Control	



	<p>atrapó? Alumnos: a una liebre</p> <p>Profesora: a una liebre, fue donde el rey y le dice que se la mandó el Marqués de Carabas Alumnos: es mentira Profesora: ¿porqué? Alumnos: porque el gato la mandó Profesora: porque el gato la mandó</p>		<p>El gato atrapó a una liebre</p> <p>Después fue donde el rey</p> <p>El gato le mandó la liebre al rey, no el marqués de Carabas</p>
42	<p>y el Marqués de Carabas, ¿existe o no existe? Alumnos: nooo Profesora: no, solamente en la cabecita del gato, ya, no existe y ¿quién va ser el Marqués de Carabas después? Alumnos: el niño Alumnos: el hijo del... Profesora: el hijo del... Alumno: molinero Profesora: del molinero, ya muy bien, ¿entienden más o menos?, ya, Daniela, sácate eso de la boca.</p>	<p>IRF</p> <p>Control</p>	<p>El marqués de Carabas no existe</p> <p>El Marqués de Carabas después va a ser el hijo menor del molinero</p>
43	<p>El gato, se viste bien bonito, va donde el rey y le entrega esta liebre que se encontró en el camino y le dice, que se la manda el Marqués de Carabas, eso es ¿verdad o mentira Alumna: mentira Profesora: mentira, ¿por qué? Alumna: porque, lo mandó el gato Profesora: porque lo mandó el gato y el se la llevaba al rey, ¿ya?</p>	IRF	<p>Era mentira que la liebre la mandaba el Marqués de Carabas</p> <p>porque se la mandaba el gato</p>
44	<p>y este Marqués de Carabas, ¿existe o no existe? Alumnos: nooo Profesora: no existe,</p>	IRE	El Marqués de Carabas no existe
45	<p>¿es verdad eso? Alumnos: siiii Profesora: ¿es verdad que le habían quitado la ropa? Alumnos: nooo Alumno: no, señorita no Profesora: no, es otra mentirilla, van dos mentirillas que ha hecho.</p>	IRF	No era verdad que al muchacho le habían quitado la ropa



Lectura 13	46	Después dice: el rey, que estaba agradecido con todos los regalos, mandó con sus criados, unos ricos vestidos para el joven, o sea envió ropa muy bonita para el joven, después de ponérsela se presentó ante el rey y estaba tan elegante y hermoso, que la princesa se enamoró al instante de él, -mi señor tiene el agrado de invitarlos a su castillo-, yo, me adelanto, pero seguiré este camino y llegaré ante él, dice, -es aquel que se ve a los lejos dijo el gato-, ante la mirada extraña del muchacho, o sea, él, estaba diciendo hacia donde quedaba su castillo, hizo hacia allá (muestra con la mano) y el muchacho, el dueño del gato, no sabía de que estaba hablando el gato, no entendía. El gato con botas se fue corriendo al castillo del ogro malo,	Monologal	procedimental
Revisión léxico 9	47	¿saben ustedes que es un ogro? Alumnos: es como el del pantano Profesora: entonces, es un ogro malo,	IRE	Un ogro como él del pantano, malo
lectura 14	48	al que encontró en el gran salón, un bonito salón del ogro, dice: -¿qué haces aquí desgraciado gato?-, gruño el enorme ogro, he oído hablar mucho de tu maestría, pero no te lo creo, contestó tranquilamente el gato, infeliz no crees que puedo transformarme en el animal que yo quiera, anda dime un animal y me convertiré en el, -dijo enojado el ogro- ,a ver conviértete en un elefante, -dijo el gato-, nada más decirlo y el ogro se convirtió en un elefante gigantesco, bueno eso es muy fácil porque es muy grande, pero te convertirías en un ratón, preguntó el minino,	Monologal	procedimental
interpretación Lectura	49	¿para qué le preguntaría eso? Alumnos: para comérselo Profesora: ¿creen ustedes? Alumnos: síii Alumno: en una película, salió que el gato con botas, estaba en una puerta y el ratón paso por abajo y lo atrapó Profesora: ya, entonces	IRF	El gato con botas le preguntó al ogro si podía convertirse en un ratón para después comérselo.
lectura 15	50	... dice, en un momento el ogro tomó la forma de un pequeño ratón. De ogro a ratón, o del elefante a ratón. Entonces el gato saltó sobre él y se lo comió. Cuando el rey llegó quedo impresionado, por aquel magnífico castillo, con el tiempo el humilde hijo del molinero y la hermosa princesa, se casaron y fueron muy felices. El muchacho, el muchacho, shhh, estuvo siempre muy contento con el gato que había heredado y aprendió la lección dada por su padre: más útil ha sido el minino, que juntos asno y molino,	Monologal	procedimental
Interpretación lectura	51	¿ya?, ¿qué querrá decir eso?, o sea, el padre sabía lo que hacía, ¿cierto?, o sea, no le dejó el gato por dejarle el gato, le dejó el gato porque sabía que era muy astuto.	Monologal	El molinero sabía lo que hacía al dejarle el gato a su hijo menor
Léxico 10	52	(un alumno entrega diccionario a la profesora para leer el significado de asno) Dice: mamífero de la familia de los équidos, empleados como especie de carga, ya tienen para llevar cosas, ya	<b>Monologal</b>	Asno mamífero de la familia de los équidos, empleados como especie de carga, ya tienen para llevar cosas



Actividad Láminas lectura	53	, aquí les voy a mostrar los dibujos, aquí donde está el notario leyendo el testamento, aquí ¿qué está haciendo el niño? (Levanta el libro y muestra las láminas) Alumnos: está pensando Alumnos: está pensando, en qué hacer con... Alumnos: el gato Profesora: Ya	IRE	En la primera lámina aparece el muchacho pensando que hacer con el gato
	54	Profesora: aquí (indica la lámina) el gato está hablando, ahí está hablando y aquí ya se cambió la ropa y se vistió tiene sus botas, su traje completo y su sombrero con plumas, ya. Shhh, silencio, ¡séntate!, aquí cuando... Alumno: se está bañando en el río. Profesora: ¿ya?,	IRE	En esta lámina aparece el muchacho Bañándose en el río
	55	Aquí ¿quién es ella? Alumnos: la princesa Profesora: Asiente	IRE	En la lámina aparece la princesa
	56	Profesora: y acá Alumnos: el ogro, como shrek Profesora: es feo, este era muy grande,	IRF	Aparece el ogro grande
	57	y acá Alumnos: se están comiendo al ratón Profesora: Asiente	IRE	Acá aparece el ratón comiéndose
	58	Profesora: y acá al final Alumnos: se casaron Profesora: se casaron y fueron felices,	IRF	Al final aparece que se casan
Interpretación lectura	59	y ¿qué opinan de lo que pasó?, a ver ¿qué opinan de lo que hizo el gato?, a ver no niños, Bryan, no hagas eso debajo de la mesa Alumno: señorita, rescató al niño Profesora: ¿Quién? Alumnos: del gato Profesora: ¿de quién lo rescató? Alumno: del gato Profesora: a ver, el niño se estaba ahogando en el río Alumnos: nooo	IR(F) Control	
Instrucción actividad oraciones	60	vamos a ver ahora, en el cuaderno van a escribir el gato con botas, ¿cierto?, (escribe en la pizarra: El Gato con Botas - Ordena secuencialmente estas oraciones, según el cuento ___ El rey y la princesa pasean cerca del río. ___ El gato se viste elegantemente para ir donde el rey.	Monologal	Procedimental





		<p>___El molinero le deja un gato a su hijo de herencia.          ___El gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo.          ___El muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa.) acerca del cuento.</p>		
Lectura oraciones	61	<p>(Comienza, hacer leer)          Alumno: el rey y la princesa pasean cerca del río</p>	IRE	procedimental
	62	<p>Profesora: ya, Catalina la segunda          Alumna: el gato se viste elegantemente para ir donde el rey</p>	IRE	procedimental
	63	<p>Profesora: ya, ahora Miguel          Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia</p>	IRE	procedimental
	64	<p>Profesora: ya, Marcelo          Alumno: el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo</p>	IRE	procedimental
	65	<p>Profesora: bien, ehm Catalina Aros          Alumna: el muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa</p>	IRE	procedimental
Desarrollo Tarea Oraciones		<p>Profesora: ya, bien Cristian, ¿cuál crees tú que es la número uno?          Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia          Profesora: ya, la uno, yo voy a...no les voy a dar dos minutos más para que las ordenen en su cuaderno          Alumno: profesora a mi me falta          Profesora: ya apúrese no más.</p>		
Rev. de activ. oraciones	66	<p>Léela fuerte Marcelo          Alumno: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia          Profesora: ¿están de acuerdo?          Alumnos: Sí          Profesora: ya</p>	IRF	La primera oración es el molinero le deja un gato a su hijo de herencia
	67	<p>, ¿qué pasó después que el molinero le deja un gato de herencia? De las cuatro que te quedan ¿cuál sería la número dos?, a ver, léela, ¿la vas a leer?          Alumna: el gato se viste elegantemente para ir a donde el rey          Profesora: ya, viste que puedes leer, ¡muy bien!</p>	IRE	La segunda es el gato se viste elegantemente para ir a donde el rey
	68	<p>Ya Federico, están bien sentadito y calladito. Federico no la leíste          Alumno: ah, el rey pasea con la princesa cerca del río          Profesora: ya,</p>	IRE	La tercera el rey pasea con la princesa cerca del río
	69	<p>Matías          Alumno: marca con un 5 en la pizarra la oración que dice “El muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa”          Profesora: (asiente)</p>	IRE	La quinta es El muchacho se queda con el castillo del ogro y se casa con la princesa
	70	<p>Marcelo léela</p>	IRE	La cuarta es el gato hace que el



		Alumno: el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo. Profesora: Ya, ¡muy bien!, entonces ¿estamos de acuerdo con ese orden? Alumnos: siiii		ogro se convierta en ratón para comérselo.
	71	Profesora: el molinero le deja un gato a su hijo de herencia. Dos, el gato se viste elegantemente para ir donde el rey; tres el rey y la princesa pasean cerca del río; cuatro el gato hace que el ogro se convierta en ratón para comérselo, cinco el muchacho se queda con el castillo y se queda con la princesa.	Monologal	
Indagación Lectura	72	Pregunta, ¿para qué el gato, quiso convertir al ogro en ratón y comérselo? Alumnos: para quedarse con su reino Profesora: para quedarse con su reino,	IRE	El gato hizo que el ogro se convirtiera en ratón para comérselo y quedarse con su reino
	73	niños y ¿estuvo bien lo que hizo el gato?, ¿hubo un final feliz o triste? Alumnos: feliz Profesora: feliz, pero lo que hizo el gato en todo el cuento fue engañar, ¿está bien eso? Alumnos: nooo,	IRF	Y el final del cuento fue feliz, pero el gato engaño y eso no estuvo bien
Instrucciones Actividad	74	Profesora: eh ya amigo, Bryan siéntate. Ya vamos a borrar, ahora lo que van hacer en el cuaderno, ya pero tienen una pequeña, shhhh, ya, vamos a ser las siguientes actividades, no solamente hablando, van a dibujar a los personajes, en el orden en que aparecen en el cuento,	Monologal	Instrucciones actividad
	75	¿quién apareció primero? Alumnos: el molinero Profesora: ¿ah?, el papá no aparece, porque el papá estaba muerto, así que ya no aparece en el cuento, ¿quién aparece en el cuento?, el notario y los hijos Alumnos: siiii	IRE	Primero aparece el molinero
	76	Profesora: después, ¿quién aparece?, Alumno: el niño con el gato	IR(E)	
	77	Profesora: ¡a ver, silencio!, Miguel te quedas callado, por favor, ¡ya!, silencio, Carla, van a dibujar, shhh, a los personajes del cuento, pero en el orden en que aparecen, pero que no se repitan, si el niño que apareció al principio del cuento, no lo voy a estar dibujando a cada rato, porque, este es como uno de los personajes del cuento que más aparece	Monologal	Control
	78	Alumno: el es la estrella Profesora: no, ¿quién es la estrella del cuento? Alumnos: el gato Profesora: el gato	IRE	La estrella del cuento es el gato
	79	, pero además, ¿Quién era el amo del gato? Alumnos: el niño	IR(E)	



	80	Profesora: ¿Quién aparece primero en el cuento?, a ver Alumno: los tres hijos del molinero Profesora: después aparece Alumnos: el gato con botas Profesora: el gato, pero no se confundan con el hijo	IRF	Primero aparece en el cuento los tres hijos y después el gato
	81	. Ya el gato, después, ¿quién aparece? Alumnos: el rey Profesora : Asiente	IRE	Después aparece el rey
	82	Profesora: después, ¿Quién? Alumnos: la princesa Profesora : Asiente	IRE	Luego la princesa
	83	Profesora: después Alumnos: el ogro Profesora: ya, entonces van a dibujar el orden	IRE	Después aparece el ogro
Desarrollo actividad dibujo		Alumno: señorita, lo podemos hacer así, dice el Felipe Profesora: bueno, (mientras la profesora escribe en la pizarra las instrucciones: Dibuja a los personajes del cuento según el orden en que aparecen en el cuento)no, mejor van a escribir los personajes del cuento según el orden en que aparecen en el cuento Alumnos: ahhhhh, mmmm nooo Profesora: no, nada que mmm ahhhh, y dibujamos al final, ¿ya? Alumnos: noooo Profesora: ¿quieren dibujar los personajes? Alumnos: nooooo Alumno: siiiii Alumno: los que quieren dibujar lo dibujan y los que quieren escribir lo escriben Profesora: ya, pero lo dibujan y los escriben también, porque o sino yo no voy a saber que dibujo es y me van a... Alumnos: ah, nooooo Alumno: ah, pero solo le escribimos el nombre Profesora: claro, abajito el nombre, (arregla en la pizarra las instrucciones para la tarea: - Escribir y dibujar los personajes del cuento según el orden en que aparecen ) Alumno: ah mejor es dibujar, yo voy a dibujar Alumno: yo también, voy a dibujar Alumno: ¿quién quiere dibujar? Alumnos: yoooo Alumno: ¿quién no quiere dibujar? Profesora: ya, háganlo, porque o sino no vamos a alcanzar	I R   Ciclo monologal R I R I R R R R R R R R	
<b>Interpretación modelo de la</b>	84	Profesora: a ver, ¿qué es lo que les gusto del cuento?, o ¿qué más le gustó del cuento? Alumno: cuando se tragó el ratón	IRF	



situación		<p>Profesora: cuando se comió el ratón          Alumno: a la Francisca le gustó cuando se casó el niño con la niña          Alumna: a mí me gustó cuando se casaron          Profesora: cuando se casaron          Alumno: a mí me gustó cuando le pasó la ropa al otro          Profesora: cuando estaban en el río          Alumno: a mí me gustó cuando le mintió al rey          Profesora: cuando le mintió al rey, ¿por qué te gustó esa parte?          Alumno: porque le gusta decir mentiras          Profesora: no pue', a ver creen que está bien, el gato es mentiroso, ¿creen que eso está bueno?          Alumnos: nooooo          Alumno: no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá          Profesora: claro, no hay que ser mentiroso ni mentirle a la mamá,</p>		<p>Lo que me gustó del cuento es cuando se comió al ratón          A mí cuando se casaron          A mí cuando le pasaba la ropa de otro          A mí cuando le mintió al rey</p> <p>Pero no hay que ser mentiroso, no hay que contarle mentiras a la mamá</p>
	85	<p>este cuento puede seguir, puede seguir y que puede pasar después cuando el Marqués de Carabas se casa con la princesa y qué pasa después, a ver ¿qué creen ustedes que pasa?          Alumno: la princesa se muere, le da un infarto          Alumno: le da un infarto cerebral          Profesora: a ver, shhhh          Alumno: descubre al niño          Profesora: ¿a ver?          Alumno: descubre al niño          Profesora: descubre al niño y ¿qué va a pasar, si descubre que no es el Marqués de Carabas?          Alumno: lo van a fusilar          Alumno: yo sé, lo fusilan          Profesora: Ya</p>	IRF	<p>Después de que se casan la princesa descubre todos y se muere y al Marqués de Carabas, al niño lo fusilan.</p>
Desarrollo actividad dibujo		<p>Profesora: (la profesora va revisando por cada asiento)ya, Benja, ¿terminó?, ¿quieren tarea?          Alumno: noooooo          Alumno: siiii          Profesora: ya, niños cálmense, sentaditos          Alumno: levante la mano el que quiere tarea          Profesora: ya, silencio          Alumno: ¿quién quiere estar libre?          Alumnos: yooooo</p>		
Eval. de la actividad de dibujo	86	<p>Profesora: pero, Valeria en el orden en que aparece en el cuento, a ver Tamara venga a escribir los primeros personajes que estaban en el cuento, (tocan el timbre)ah, no, alcanzamos vamos a nombrarlo, ¿Quién es primero?          Alumna: al molinero</p>	IRE	<p>El primer personaje que aparece es el molinero</p>



		Profesora: la Tamara dice que primero se nombra al molinero, que es el papá,		
87		¿después?, ¿a quién llamaron cuando se murió el molinero?, ¿ah?, ¿a quién llamaron, a ver? Alumnos: a los hijos Profesora: en el diccionario lo buscamos, porque el Benja lo buscó Alumnos: al relator Alumno: al hereditario Profesora: ¿cómo se llamaba? Alumnos: el notario Profesora: ya, el notario,	IRF	Después aparece el notario
88		después Alumnos: los hijos	IRE	Luego los hijos
89		Profesora: después Alumnos: el niño con el gato con botas Profesora: el gato	IRE	Luego el gato con botas
90		. Bryan, ¿te estás acordando quien aparece? Alumnos: el rey Profesora: el rey,	IRE	Después el Rey
91		después Alumnos: la princesa Alumno: el ogro Profesora: después, ¿quién más? Alumnos: el ogro Profesora: el ogro, shhh, sí ya , pueden salir a recreo	IRE	Después la princesa y el ogro

### Actividad típica número 3 correspondiente a la segunda sesión Unidad “Los textos narrativos”

Episodios	Nº ciclo	Transcripción	E.P	contenido público
Conocimientos previos	1	Profesora: ¿qué estuvimos viendo ayer?, ¿qué cuento? Alumno: el gato con botas Profesora : El gato con botas	IRE	Ayer estuvimos viendo el cuento del gato con botas



2	<p>¿y de qué se acuerdan?</p> <p>Alumnos: Que había un niño que tenía un gato y ese gato le pidió la ropa y le dijo que se fuera al río</p> <p>Profesora: El Paco, la Javiera, Francisca están escuchando</p> <p>Alumnos: sí</p> <p>Profesora: sí. Ya Josefa, ya lo vamos a leer, siéntate no más, ¿ya?, entonces, ¿qué le dice el gato al niño?, que se metiera al río y se fuera a bañar y que el gato iba a ser lo demás, cuando iba el rey y la princesa iban paseando, ¿qué pasó?</p> <p>Alumno: que el niño estaba en el río y que le habían robado la ropa</p> <p>Alumno: y que unos ladrones le habían robado la ropa</p> <p>Profesora: ya, y ahí solucionó el problema de la ropa</p>	<p>IRF</p> <p>Control</p> <p>Control</p>	<p>El cuento trata de un niño que tenía un gato y este gato le pidió al niño que se sacara la ropa y se fuera a bañar al río</p> <p>Cuando el rey y la princesa iban paseando, el gato le dice al rey que unos ladrones le habían quitado la ropa. Y ahí solucionó el problema de la ropa.</p>
3	<p>Alumno: sí y después el rey le dijo al..al</p> <p>Profesora: los criados, el sirviente</p> <p>Alumno: al sirviente que le entregará ropa bonita al joven</p> <p>Profesora: ya,</p> <p>Alumna: y quedó tan elegante que la princesa se enamoró de inmediato de él</p> <p>Profesora: ¡esol, se veía tan elegante que la princesa se enamoró,</p>	IRF	Después el rey le dijo al sirviente que le entregara ropa bonita al joven y él se veía tan elegante que la princesa se enamoró,
4	<p>pero el sigue pobre, ¿qué hizo el gato para solucionar este problema?</p> <p>Alumno: fue donde el ogro, hizo que se convirtiera en ratón y se lo comió</p> <p>Alumnos: sii, nooo, pero eso no más no</p> <p>Profesora: shhh, esperen un poquito, Katty ¿qué pasó con el ogro y que le dijo?</p> <p>Alumna: que se convirtiera en elefante</p> <p>Profesora: ¿ya?, ¿y lo hizo el ogro?</p> <p>Alumna: sí</p> <p>Profesora: sí, se convirtió en elefante y después se convirtió en...</p> <p>Alumno: ratón</p> <p>Profesora: ratón, ¿para qué se convirtió en ratón?</p> <p>Alumnos: para comérselo</p> <p>Profesora: para comérselo, y después</p> <p>Alumna: se quede con el castillo</p> <p>Profesora: se quedara con el castillo del ogro</p>	IRF	<p>Para solucionar el problema de la ropa fue donde el ogro, hizo que se convirtiera en ratón y se lo comió</p> <p>El gato le pidió que se convirtiera en elefante</p> <p>El ogro sí se convirtió en elefante</p> <p>Después se convirtió en ratón</p> <p>Se convirtió en ratón para comérselo</p> <p>Para comérselo y quedarse con el castillo del ogro</p>
5	<p>Profesora: ya, entonces el gato se comió al ratón y el ratón, ¿quién era?, si yo les digo el gato se comió al ogro, ¿es verdad?</p> <p>Alumnos: verdad</p> <p>Alumnos: falso</p> <p>Profesora: pero si yo digo, el gato se comió al ogro, ¿es verdad o mentira?</p> <p>Alumno: es verdad, porque el ogro se convirtió en ratón y el gato se lo comió</p> <p>Profesora: es verdad, el ratón, el cuerpo era del ratón pera la mente era del ogro, ¿ya?, o sea le dijo conviértete en ratón, pero el cuerpo no más, o sea el cuerpo se parecía a un ratón y el gato se lo comió,</p>	IRF	Es verdad que el gato se comió al ogro, porque el ogro se había convertido en ratón a petición del



		entonces, ¿a quién se comió el gato? Alumnos: al ogro Profesora: al ogro convertido en ratón, ya,		gato El gato se comió al ogro convertido en ratón
	6	que otra cosa ¿qué pasó después entonces?, ¿para qué se comió el gato al ogro? Alumnos: para quedarse con el castillo Profesora: para quedarse con el castillo y ¿	IRE	El gato se comió al ogro para quedarse con el castillo
	7	¿qué pasó después? Alumno: después el niño con la princesa se casaron Alumna: y fueron muy felices para siempre Alumno: y ahí no más sabemos Profesora: y hasta ahí no más, o sea no sabemos qué pasó después.	IRE	Después el niño se casó con la princesa, fueron felices y hasta ahí no más se sabe
	8	Pero espérense, ustedes saben que esto es un... Alumnos: cuento Profesora: y es fa... Alumnos: fábula Profesora: fantástico, es fantasía en esta fantasía el engaño del gato se ve como una buena acción, ¿cierto?, porque es un cuento, es una fantasía y en la realidad, el engaño, la mentira, ¿es buena o mala? Alumnos: mala Profesora: eso que les quede claro, ¡ya!	IRF	Esto es un cuento y es fantástico  El engaño, la mentira, es mala
Revisión tarea análisis experiencias	9	miren la Josefa, recuerdan que ayer vimos que pasaría si la princesa se enterara que no existe el Marqués de Carabas, la Josefina inventó un final ya al pasar el tiempo la princesa se dio cuenta de la mentira del rey del Marqués de Carabas, ya que no tenía bienes y su forma de hablar no era como la de un Marqués. Ella lo expulsó del castillo para siempre y se fue el Marqués para siempre y se fue el Marqués, nunca más se vieron y el rey formó no, y el Marqués formó su propio reino junto al gato con botas y prometieron nunca más mentir, ¿ya?	Monologal	Procedimental
	10	Alumno: oi, bueno el final yo pensé que era un pacto Profesora: ¿qué otro final pudo haber sido? Alumno: que la princesa le pegara una cacheta' Profesora: que le pegara una cacheta', ya, está muy bien Josefina, ya, podía haber sido el final que la princesa como estaba tan enamorada del Marqués, ¿qué hace? Alumno: no se pudo Profesora: ¿lo perdona o no lo perdona?, como estaba tan enamorada, lo perdona y siguen tan felices para siempre, ya,	IRF	<u>Opinión:</u> otro final que pudo haber sido que la princesa le pegara una cacheta'
<b>Lectura grupal</b>	11	Profesora: vamos a leer todos juntos el trocito del cuento Alumnos: dejo a mi hijo mayor mi molino blanco. A mi segundo hijo le dejo mi asno testarudo. Y a mi hijo menor mi gato que es muy listo.	IRE	Procedimental
<b>Indagación de la</b>	12	miren, Víctor, acá está escrito un trocito del cuento, ¿qué parte del cuento es	IRE	Esta es la parte del inicio del



<b>lectura</b>		esta?(mostrando el trozo de lectura escrito en la pizarra que dice: Dejo a mi hijo mayor mi molino blanco. A mi segundo hijo le dejo mi asno testarudo. Y a mi hijo menor mi gato que es muy listo.), el inicio, el desarrollo o el final Alumnos: el inicio Profesora: ya, esta parte es el inicio, ¿quién no puede ver, no ve bien las letras? Alumnos: yooooo		cuento
<b>Instrucciones actividad</b>	13	Profesora: ya, de esta lectura que está aquí, vamos a buscar algunas cualidades, ¿se acuerdan de las cualidades? Alumnos: sí Profesora: ¿ah? Alumno: hijo Profesora: no, cualidades. Guarde el diccionario. Pero el significado de cualidad, ¿qué significa? Alumnos: menor, menor Profesora: no, cualidad, ¿qué significa? Alumno: listo Profesora: me están diciendo que listo, ¿es una cualidad? Alumnos: sí Profesora: sí, es una cualidad, pero yo estoy preguntando, ¿qué es significa cualidad?, cuando me dicen una cualidad, ¿qué debo buscar?, ¿qué es?, ¿cómo es?, ¿qué hace? Alumno: el gato Alumno: me dicen como es Profesora: shhh, las cualidades me dicen como es, o como son, las personas, los animales o las cosas	IRF	Hijo no es cualidad Menor, no significa cualidad  Listo es una cualidad  Las cualidades me dicen como es, como son las personas, los animales, las cosas
	14	Entonces por ejemplo si yo les coloco, sólo piensen no lo digan, (escribe en la pizarra: molino _____ asno _____ gato _____ ) Alumno: blanco Alumno: no lo digan, dijo Profesora: (pregunta a los alumnos ¿cómo es el molino, el asno y el gato? y escribe al lado la cualidad.) el molino, ¿cómo es? Alumnos: blanco Profesora: ¿ah? Alumnos: blanco Profesora (anota en la pizarra blanco	IRE	El molino era blanco
	15	Alumno: testarudo después Profesora: ya, el asno, ¿cómo es? Alumnos: testarudo Profesora: ¿saben lo qué significa testarudo? (escribe testarudo en la pizarra	IR(E)	El asno era testarudo





		Alumnos: noooo Alumno: odioso Alumno: tonto Alumna: malo Alumno: listo Profesora: ya.		
	16	El José, busca la tarea. El gato, ¿cómo es? Alumnos: listo Profesora: ya, Alumno: Ven ahí está yo les dije	IRE	El gato es listo.
	17	también nos dice las cualidades de cada hijo (indica el trozo de lectura y pregunta, como es cada hijo para que los alumnos indiquen la cualidad y la escribe en la pizarra), sabe que como hijo se repite nos va a confundir, ¿cómo es este hijo? Alumnos: mayor Profesora: al hijo que le regaló el molino, ¿qué hijo es? Alumnos: el mayor	IRE	Al hijo mayor le regaló el molino
	18	Profesora: al que le regaló el asno... Alumno: más o menos Profesora: el segundo	IRE	Al del medio el asno
	19	y ¿cómo es al que le regaló el gato? Alumnos: menor Profesora: el hijo menor. El dueño del gato	IRE	Y al que le regaló el gato es el hijo menor.
<b>Desarrollo actividad</b>		Ya, en el cuaderno van a escribir Alumno: ¿en qué cuaderno? Profesora: lenguaje. (La profesora lee la actividad escrita en la pizarra). Les explico lo que tienen que hacer, dice primero, leer las cualidades de éstas son cualidades (apunta las cualidades escrita en la pizarra: rico, malo, bello, listo, humilde), después dice escribe al lado de cada una de ellas el nombre del personaje al cual se refiere		
<b>Revisión tarea oraciones</b>	20	Vamos revisando, ¿quién era rico en el cuento? Alumnos: el rey Profesora: (escribe rey en la pizarra)	IRE	El rico del cuento era el Rey
	21	Profesora: ¿quién era el malo? Alumnos: el ogro Profesora: el ogro,		El ogro era el malo del cuento
	22	¿quién era bella? Alumnos: la princesa Profesora: (escribe en la pizarra la princesa)	IRE	La princesa era bella



	23	Profesora: ¿quién era listo? Alumnos: el gato Profesora: (Escribe en la pizarra gato)	IRE	El listo era el gato
	24	Profesora: ¿quién era humilde? Alumno: el dueño del gato Profesora: el dueño del gato,	IRE	El dueño del gato era humilde en el cuento
	25	Alumno: señorita no borre Profesora: ya debería haber terminado,	IRE	Control
Prueba		ahora vamos hacer una prueba (los alumnos están sentados en forma grupal, pero la prueba es individual) Alumno: de matemáticas Profesora: no, una evaluación de la lectura, ¿ya?, vamos a evaluar la comprensión lectora, van a ver preguntas con alternativa, niños, en donde ustedes tienen que responder lo que saben del cuento, lo que yo no les dije, es quién había escrito este cuento, tiene un autor, ¿ya?, el título del cuento, ¿cuál es? Alumnos: el gato con botas Profesora: que texto es: de noticia, cuento o aviso Alumnos: cuento Profesora: es un cuento y tiene un autor, la persona que lo escribió Alumno: ¿se llama Acevedo? Alumno: Acevedo Profesora: se llama Charles Perrault Alumno: Charles Alumno: perro, guau, guau Alumno: guau, guau Profesora: (la profesora escribe el nombre en la pizarra), vamos a escribir el nombre, pongan el nombre a la hojita, ya haber es individual, no se estén mirando, solamente miren la hoja, de ahí les paso la segunda, ahí en la número siete, ¿ven la número siete? Alumnos: síii Profesora: en la alternativa b, ¿la encontraron? Alumnos: nooo Profesora: ¿la encontraron?, está debajo de donde está borrado con corrector, ¿la encontraron? Alumno: nooo Alumno: síii Profesora: haber, busquen la pregunta número siete, ¿la encontraron? Alumno: síii Profesora: ya, la alternativa a – b, la b está borrado con corrector una palabra, Alumnos: síii		



		<p>Profesora: en algunos, convirtiera en...</p> <p>Alumno: convertirse en ratón</p> <p>Alumno: convierta de ratón</p> <p>Profesora: en, borra el de y pon en, ¿a quién más le falta?</p> <p>Alumno: a mí</p> <p>Alumno: está re desordena'o</p> <p>Alumno: no entiendo, señorita</p> <p>Profesora: ya, no debería estar conversando, ya, escribe no más, Matías lee en silencio. Ya, lean en silencio. No se paren, levanten la mano solamente (la profesora revisa por asiento si los alumnos tienen dudas)</p> <p>Alumno: señorita, ¿qué dice aquí?</p> <p>Profesora: dice, encierra la alternativa correcta, tienes que leer la instrucción, vayan a sentarse, se sientan.</p> <p>Alumno: Rafael, no copí, si dijeron que no hay que copiar Profesora: ya, ¿cómo van?, ¿terminaste?, cierran los ojos y busquen lo que más le gustó, ordenen la ideas y la escriben.</p>		
Evaluación (Revisión de prueba)	26	<p>(comienza a revisar la evaluación).</p> <p>El texto leído es un ...</p> <p>Alumnos: cuento</p> <p>Profesora: ¿era un cuento?</p> <p>Alumnos: síiiii</p> <p>Profesora: Ya</p>	IRE	El texto que leímos era un cuento
	27	<p>Profesora: el texto leído se llama: el gato pata(revisar), el gato con patas, el gato con botas</p> <p>Alumnos: el gato con botas</p> <p>Profesora: Ya</p>	IRE	El texto se llamaba el gato con botas
	28	<p>Profesora: ¿el autor del cuento se llama?</p> <p>Alumnos: Charles Perrault</p> <p>Profesora: Charles Perrault,</p>	IRE	El autor del cuento se llama Charles Perrault
	29	<p>¿qué oficio tenía el padre de los tres jóvenes?: molino, molinero o zapatero</p> <p>Alumnos: molinero</p> <p>Profesora: molinero, porque molino es la má-quina, ¿o no?, molinero es la persona que trabaja con la máquina.</p>	IRE	El oficio que tenía el padre de los tres hijos era molinero
	30	<p>Francisca ¿qué le dejó de herencia al hijo menor?</p> <p>Alumna: el gato</p> <p>Profesora (asiente con la cabeza)</p>	IRE	El molinero le dejó de herencia la hijo menor, un gato
	31	<p>Profesora: ¿qué le quitó el gato al pobre chico?</p> <p>Alumnos: botas</p> <p>Profesora (asiente con la cabeza)</p>	IRE	El gato le quitó las botas al pobre muchacho
	32	<p>Profesora: ¿qué trampa le puso el gato al ogro?</p> <p>Alumnos: que se convirtiera en ratón</p>	IRE	El gato hizo que el ogro se convirtiera en ratón



	Profesora (asiente con la cabeza)		
33	Profesora: ¿con quién se casó el hijo del molinero? Alumnos: con la princesa Profesora (asiente con la cabeza)	IRE	El muchacho se casó con la princesa
34	Profesora: con la sobrina del rey, con la prima del rey o con la hija del rey Alumnos: con la hija del rey Profesora: ya, salgan a recreo.	IRE	El hijo del molinero se casó con la hija del rey.

**Actividad típica número 4 correspondiente a la segunda sesión Unidad “La comunicación construye historia”**

Episodios	Nº Ciclos	Transcripción clase	Tipo de ciclo	Contenido público
Planificación	1	<b>Profesora:</b> Bien, lo que vamos a ver ahora, es que vamos a trabajar en el libro, vamos hacer una lectura, vamos a comprender esta lectura, por eso el título dice “leer por puro gusto”, Mercurio el de los pies alados.....esperen un poquito ya van a comprender por qué (mientras la Profesora pega un dibujo los niños observan y comentan) ya, esta medio gordito de pierna..... ya, ahí tenemos un Dios, miren, observen el se llama Mercurio o también en otro nombre Aerwes, la página es la 90, página 90 del texto de lenguaje. Muy bien, vamos a ver primero antes de leer, nadie todavía lee. Sofía ponga atención, siéntese derechita, a ver Sofía, la mesa como corresponde, estas cositas me las pasa, ¿no?, entonces las guarda ya a ver.	Monologal	vamos a comprender esta lectura, por eso el título dice “leer por puro gusto”, Mercurio el de los pies alados  bien, vamos a ver primero antes de leer
Conocimientos previos lectura	2	Acá dice la primera, la palabra Mercurio tiene diferentes significados ¿a cuál de ellas se referirá el texto?: a un dios de la mitología griega y romana , a un metal o a un periódico <b>Alumnas:</b> a un dios de la mitología griega y romana <b>Profesora:</b> a ver, ya a un dios de la mitología griega y romana ¿ya? Todavía nadie ha leído, estamos solamente suponiendo de que se puede tratar la lectura, bien entonces marquemos ahí con tic la primera opción.	IRE	El texto se refiere a Mercurio como dios de la mitología griega y romana.
	3	Profesora: después dice ¿por qué representarán a Mercurio con alas en los pies?, observemos (muestra la fotografía pegada en la pizarra), y también la pueden ver en la página del libro, este Dios tiene alitas en los pies ¿por qué creen ustedes que podrá tener alitas en los pies?, las alas ¿para qué nos sirven? Alumnas: para volar Profesora: para... Alumnas: volar Profesora: entonces partamos por ahí, a ver, ¿qué habrá hecho este Dios para tener alitas en los pies?, ¿Para qué creen ustedes que le servían? Alumnas: para volar Profesora: para volar ya,	IRF	observemos (muestra la fotografía pegada en la pizarra), y también la pueden ver en la página del libro,  Tenía alas en los pies para volar
	4	Profesora: pero él tenía una particularidad, algo muy especial ¿ya?, el volaba para llevar no cierto un mensaje de un lugar a otro, era como el cartero de aquellos tiempos, ¿ya?, dentro	Monologal	.



	de todos los dioses era como el cartero de todos ellos, entonces para poder trasladarse de un lugar a otro él tenía alitas en los pies ¿ya?, entonces bien, pongamos ahí el ¿porqué se representará a Mercurio con alas en los pies?, hay que escribir en la línea el porqué ¿ya?, la respuesta completa, ya no más voy a empezar a leer algunas de las respuestas. Ya, vamos escribiendo la respuesta		hay que escribir en la línea el porqué ¿ya?, la respuesta completa
5	ya a ver ¿Quién ya terminó? Gina, ¿tu respuesta?, ¿por qué crees tú que el dios Mercurio tiene alas en los pies? <b>Alumna:</b> para volar y llevar mensajes, <b>Profesora:</b> Ya	IRE	Tenía alas para volar y llevar mensajes
6	<b>Profesora:</b> a ver, ¿Denise? <b>Alumna:</b> yo creo que es para volar <b>Profesora:</b> ¿solamente?, hay que completar un poquito más	IRE	Tenía alas para volar
7	, ¿a ver?, otra respuesta, Ayleen <b>Alumna:</b> para volar y entregar información <b>Profesora:</b> ya,	IRE	Tenía alas para volar y entregar información
8	¿qué más?, Javiera <b>Alumna:</b> para llevar mensajes <b>Profesora:</b> para llevar mensajes, bien	IRE	El dios Mercurio tiene alitas en los pies para volar, llevar información y mensajes.
9	La segunda parte de la pregunta que tenemos ahí, ¿conoces a alguien o algo que se llame Mercurio? <b>Alumnas:</b> el diario <b>Profesora:</b> el diario, verdad ese diario grande y gordito no cierto que trae muchos suplementos	IRE	Un diario que se llama Mercurio que es grande y con muchos suplementos
10	<b>Alumna:</b> planeta mercurio <b>Profesora:</b> Muy bien	IRE	Un planeta se llama mercurio
11	¿qué otro más? <b>Alumna:</b> el diario <b>Profesora:</b> sí, ya dijimos el diario, el planeta mercurio,	IRE	Ya dieron esa respuesta



	12	<b>Profesora</b> ahora estamos conociendo este dios mercurio ya, y en donde más encontramos otro mercurio. Se han fijado que cuando la mamá observa y dice ah mi hija tiene mucha fiebre y marco tanto 39 o 40 supongamos de fiebre de temperatura lo que hay dentro, porque es como un tubito este termómetro, lo que hay dentro es mercurio, ¿ya?, entonces cuando se pone debajo de la axila como estamos muy calentitas tenemos mucha temperatura este metal se dilata tanto, sube, crece, ¿ya?, y entonces es capaz de marcar los grados de temperatura que usted tiene, entonces ahí lo encontramos en forma de metal, que ahí hay una de las opciones, en este termómetro encontramos el mercurio que es capaz de dilatarse por la temperatura, por los grados de temperatura y nos marca entonces cuanto de fiebre tenemos ya, en todo caso observen ustedes un termómetro en la casa y es la franja más oscura que cuando a ves la hacemos así (muestra la Profesora sacudiendo la mano), eso se acumula abajo ¿ya?, y después cuando lo ponemos empieza a subir y queda justo marcando la cantidad de grados que tenemos de estar muy afebrada ¿ya?, bien, entonces ahora vamos hacer la lectura, Natalie póngase de pie y de su lugar bien fuerte	monologal	También encontramos mercurio en los termómetros, es un metal que se dilata con la temperatura corporal.
	13	<b>Alumna:</b> (interrumpe a la Profesora) también hay un negocio que se llama mercurio <b>Profesora:</b> ¿Cómo? <b>Alumnas:</b> también hay un negocio que se llama mercurio <b>Profesora:</b> ah, también hay un negocio que se llama mercurio, si también puede ser,	IRE	Hay un negocio que se llama mercurio
Episodio lectura	14	<b>Profesora</b> ya Natalie, lea fuerte, las demás siguen la lectura <b>Alumna:</b> Mercurio, Hermes el de los pies alados, los antiguos romanos tomaron mucho de sus dioses y de los griegos, pero le dieron diferentes nombres uno de esos dioses es mercurio a quien los griegos llamaban Hermes que significaba mensajero, mercurio era hijo de Júpiter el rey de los dioses y fue un muchacho tan hábil y precoz que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo el deseo de tocar música y creó las cítaras <b>Profesora:</b> cítaras, mira fijate donde lleva el tilde	IRE	Procedimental  cítaras, mira fijate donde lleva el tilde
	15	<b>Alumna:</b> cítaras y un hermoso instrumento de cuerda, por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo quien solo acepto sus disculpas, cuando mercurio le regaló las cítaras que acaban de construir el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras, sin embargo cuando mercurio Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo, por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético. <b>Profesora:</b> ¡muy bien!,	IRE	
	16	<b>Profesora</b> ¿se entendió la lectura? <b>Alumnas:</b> sí <b>Profesora:</b> ¿sí?, ahora... <b>Alumna:</b> Profesora, ¿Qué es hermético?	IRE	



		Profesora: de ahí lo vamos a ver, vamos a ir paso por paso ¿ya? Voy hacer, préstame un poquito tu libro, voy a ser un seguido de la lectura ¿ya?, ustedes dos que no trajeron libro atentas a la lectura porque les voy a preguntar		de ahí lo vamos a ver, vamos a ir paso por paso ¿ya?
	17	<b>Profesora:</b> Mercurio Hermes el de los pies alados, los antiguos romanos tomaron mucho de sus dioses y de los griegos, pero le dieron diferentes nombres uno de esos dioses es mercurio a quien los griegos llamaban Hermes que significa mensajero, Mercurio era hijo de Júpiter el rey de los dioses y fue un muchacho tan hábil y precoz que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo deseo de tocar música y creo las cítaras y un hermoso instrumento de cuerdas, por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo, quien solo acepto sus disculpas, cuando mercurio le regaló las cítaras que acaban de construir el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras, sin embargo cuando mercurio Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.	Monologal	Procedimental
<b>Instrucciones guía de trabajo</b>	18	<b>Profesora:</b> Ya, después de leer vamos a contestar la actividad n° 1 que aparece en el libro que es, ¿qué hizo este dios, no cierto, durante la mañana?, dice que cuando apenas nació, verdad por la mañana hizo algo y por la tarde hizo otra ¿qué hizo por la mañana? <b>Alumnas:</b> a él le gustaba la música <b>Profesora:</b> a él le gustaba la música, por lo tanto el hizo ¿cierto?, construyó un ¿cómo se llamaba ese instrumento? <b>Alumnas:</b> cítara <b>Profesora:</b> a ver, todas <b>Alumnas:</b> cítara <b>Profesora:</b> ya, una cítara que dice que es un hermoso instrumento de cuerda, bien,	IRF	Ya, después de leer vamos a contestar la actividad n° 1 que aparece en el libro que es El texto dice que por la mañana hizo algo y por la tarde otra cosa A él (Hermes) le gustaba la música, que creó un hermoso instrumento llamado cítara Cítara, un hermoso instrumento de cuerdas
	19	entonces y por la tarde ¿Qué hizo?, el sintió primero mucha <b>Alumnas:</b> hambre <b>Profesora:</b> mucha hambre,	IRE	Por la tarde sintió mucha hambre.
	20	¿verdad?, entonces se robó por ahí unas <b>Alumnas:</b> vacas <b>Profesora:</b> ¿de quién eran esas vacas? <b>Alumnas:</b> de Apolo <b>Profesora:</b> del dios Apolo,	IRF	Se robó unas vacas que eran del dios Apolo.
	21	y cuando él fue a ofrecer las disculpas a Apolo lo disculpó ¿o no? <b>Alumnas:</b> síii <b>Profesora:</b> pero, ¿siempre y cuando? <b>Alumnas:</b> le diera su música	IRF	El dios Apolo lo disculpó siempre y cuando le diera un instrumento. entonces la actividad 1 respondemos, durante la mañana



		Profesora: un instrumento ¿verdad?, muy bien, entonces la actividad 1 respondemos, durante la mañana ¿Qué hizo?, y después durante la tarde, respuestas completas por favor <b>Alumna:</b> listo señorita		¿Qué hizo?, y después durante la tarde, respuestas completas por favor
<b>Desarrollo guía</b>		Profesora: (a Alumnas que no llevaron el libro) Ustedes saquen su cuaderno de lenguaje, sino trajeron su cuaderno saquen uno de borrador, pero trabajen ¿ya?, <b>Alumna:</b> (saca su cuaderno) Profesora: guarde eso, saque su cuaderno, copie la pregunta y escriba la respuesta. (dicta a niñas que no llevaron libro)¿qué hizo mercurio por la mañana?. Sofia, recuerda cuando sacamos hojas del cuaderno, ¿qué pasa?, recógela <b>Alumna:</b> hay que pagar \$50 Profesora: ya, la multa, nadie puede sacar hojas del cuaderno <b>Alumna:</b> esta no es hoja del cuaderno		
<b>Revisión tarea</b>	22	Profesora: a ver Catalina, léame su respuesta completa de la N° 1, pregunta n° 1 ¿a ver? <b>Alumna:</b> durante la mañana se hizo un instrumento llamado cítara Profesora: ¿ya?, ¿y la?,	IRE	La respuesta completa de la N°1  Mercurio durante la mañana hizo un instrumento llamado cítara.
	23	¿a ver Carmen?, la n° 2 <b>Alumna:</b> durante la tarde se robó unas vacas que era del dios Apolo Profesora: la n° 2 ¿Qué hizo durante la tarde?, no te escuché bien <b>Alumna:</b> se comió unas vacas que eran del dios Apolo Profesora: ¿ya?, ¡bien!, entonces ¿quedamos claras con esas dos respuestas? <b>Alumnas:</b> ¡sí!	IRE	Respuesta de la N°2  Durante la tarde se comió unas vacas que eran del dios Apolo.
	24	Profesora: ¡bien!, la actividad n° 2 dice, ¿Por qué se dice que a mercurio le creen incluso las mentiras que inventa?, ¿por qué es muy veloz?, ¿por qué se ríe cuando habla?, o ¿por qué es el dios de la elocuencia? <b>Alumnas:</b> ¡porque era el dios de la elocuencia! Profesora: ¿y que lo que era elocuencia?, <u>a ver pero está ahí, está en la lectura, y nadie se dio cuenta</u> <b>Alumna:</b> ¿mensajero? <b>Alumnas:</b> ¿es mensajero? Profesora: ¿a ver, a ver?, ¿a ver?, ¿qué es una persona elocuente? <b>Alumna:</b> es decir que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras Profesora: ¿ya?, una persona, entonces, que puede convencer y conmovier con sus palabras, es decir, una persona que habla	IRF	la actividad n° 2 dice  a ver pero está ahí, está en la lectura, y nadie se dio cuenta  Una persona elocuente es la que puede convencer y conmovier con sus palabras





25	¿no cierto?, que habla bonito, ee tiene mucho digamos, utiliza mucha palabra, mucho vocabulario, entonces, es capaz de llegar a todas las personas, y las personas se quedan ahí, como casi hipnotizadas escuchando lo que esta persona habla ¿verdad?, entonces la que está hablando dice, es capaz de conmovier y de convencer de lo que ella está diciendo ¿ya? eso es una persona elocuente, aquella que tiene esa capacidad de hablar y todo el mundo le crea ¿si?, ¿está claro ser una persona elocuente? o la palabra ¿ elocuencia?, ¿si? , bien	monologal	Una persona elocuente utiliza muchas palabras, tiene mucho vocabulario y es capaz de convencer y conmovier con su capacidad de hablar
26	¿A ver si quedó claro?, Leti, ¿Qué es ser una persona elocuente? <b>Alumna:</b> que pueda conmovier y convencer con sus palabras <b>Profesora:</b> ¿ya?,	IRE	Una persona elocuente es la que puede convencer y conmovier con sus palabras.
27	<b>Profesora:</b> Loli hay que tratar de ir comprendiendo y metiéndose en la cabecita ¿no cierto?, los significados de las palabras ¿ya?, porque no siempre vamos a tener ahí la pizarra como punteo para recordar, sino que tenemos que ir digamos incluyéndolas en nuestro vocabulario, todas las palabras que vamos viendo en las clases de lenguaje se supone que no van quedando en el cuaderno , sino que son para ir introduciéndola en nuestro hablar cotidiano, ¿si?, ¡bien!,	monologal	hay que tratar de ir comprendiendo y metiéndose en la cabecita ¿no cierto?, los significados de las palabras ¿ya?, porque no siempre vamos a tener ahí la pizarra como punteo para recordar,
28	sigamos, dice una persona elocuente es capaz de comunicarse con ¿facilidad o con dificultad <b>Alumnas:</b> ¡con facilidad <b>Profesora:</b> con facilidad, entonces ahí vamos a trabajar en la completación.	IRE	Una persona elocuente es capaz de comunicarse con facilidad. entonces ahí vamos a trabajar en la completación.
29	Lea la n° 2 ¿Carmen?, la n° 2, la Carmen no está concentrada en la clase <b>Alumna:</b> señorita yo <b>Profesora:</b> ¿ a ver?, Gina <b>Alumna:</b> ¿leo todo? <b>Profesora:</b> sí, ¿a ver? <b>Alumna:</b> ¿el porqué? <b>Profesora:</b> sí, pues ya, no, el ¿Por qué? lo pone usted, de acá  <b>Alumna:</b> ya que puedo convencer a la gente que una persona elocuente debe hablar <b>Profesora:</b> ya, ya que una persona elocuente puede convencer, entonces ella debe hablar con <b>Alumnas:</b> ¡responsabilidad! <b>Profesora:</b> responsabilidad ¡bien, muy bien!, pongamos ahí en la respuesta	IRF	Control  Una persona elocuente es capaz de convencer, por eso tiene que debe hablar con responsabilidad
30	¿Por qué creen ustedes que una persona elocuente debe hablar con responsabilidad?, ¿a ver?, ¿a ver? <b>Alumna:</b> porque así todo el mundo le cree a él <b>Profesora:</b> ¿ya?, porque todo el mundo le cree a él y ¿qué pasa si el habla puras tonteras?, habla así no se po' <b>Alumna:</b> no pasa nada <b>Profesora:</b> ¿ah?	IRF	Una persona elocuente debe hablar



		<p><b>Alumna:</b> no pasa nada</p> <p>Profesora: ¿cómo no va a pasar nada?, ¿a ver?, ¿qué pasa si yo vengo y les digo una mentira?, ustedes me van a</p> <p><b>Alumnas:</b> creer</p> <p>Profesora: a creer, pero después eso se va a descubrir que no es así, y ¿qué va a pasar?</p> <p><b>Alumna:</b> si dice la verdad después no le van a creer</p> <p>Profesora: puede pasar eso</p>		con responsabilidad porque así todo el mundo le cree.
Revisión tarea Análisis de experiencias	31	<p>o yo también puedo hacer que a ustedes les pase algo y grave, si yo en este momento digo ¿a ver?, ¿a ver? un ejemplo ee, en la noticia dijeron que a medio día va haber un grave, un gran temblor, fuerte ustedes se lo van a creer y por ahí cinco para las doce ustedes ¿van a andar todas...?</p> <p><b>Alumnas:</b> corriendo</p> <p>Profesora: corriendo, todas asustadas, algunas llorando, algunas se van a querer ir a sus casas, la otra quiere a su mamá y se va a armar un desorden, un caos más o menos importante ¿sí o no?, y entonces ¿qué pasa con la gente si hay alguien que va a decir una mentira?, todos van a caer en el juego, ¿verdad?, todos van a creer esa mentira</p> <p><b>Alumna:</b> ¿y a quién le van a echar la culpa?, nosotras le pudimos ir a decir a cualquier persona</p> <p>Profesora: claro, ustedes van a ir transmitiendo esa mentira, se va a armar a la final todo un problema ¿porqué?, porque a mí se me ocurrió decir esa mentira</p>	IRF	<p>yo también puedo hacer que a ustedes les pase algo y grave, si yo en este momento digo miento respecto a por ejemplo un temblor</p> <p>Si en las noticias dicen que va a ver un temblor van a andar todas corriendo y si no sucede van a creer que lo que se dijo era mentira La mentira se va transmitiendo y se arma un caos.</p>
	32	<p><b>Alumna:</b> señorita, pero nosotras vamos a inspección y nos expulsan porque estamos diciendo mentiras</p> <p>Profesora: también,</p>	IRE	A nosotros nos pueden expulsar si decimos mentiras
	33	<p>ahora yo les puedo decir, ya niñas ahora yo les voy a preparar ee...</p> <p><b>alumna:</b> un recado</p> <p>Profesora: a ver, no se me ocurre</p> <p><b>Alumnas:</b> un chocolate, un pastel</p> <p>Profesora: ya, un pastel, y está rico este pastel, ¿ya?, y entonces no les va a pasar nada, pero a lo mejor el pastel está vencido, ¿ya?, entonces yo les reparto un pedazo de pastel a cada una de ustedes, y ¿qué va a pasar con ustedes?</p> <p><b>Alumnas:</b> nos enfermamos</p> <p>Profesora: se van a enfermar ...</p> <p><b>Alumna:</b> de la guatita</p> <p>Profesora: entonces, es un acto muy irresponsable lo que yo estoy haciendo y ustedes como creen en mí, van a confiar y se van a comer ese pastel, entonces por eso una persona que tiene la capacidad de llegar a mucha gente debe tener mucha responsabilidad para hacerlo porque a veces si dice una mentira puede provocar daños muy...</p> <p><b>Alumna:</b> serios</p> <p>Profesora: muy graves, y muy serios ¿ya?,</p>	IRF	<p>Tomemos el ejemplo del pastel Si les reparto un pastel que está rico, pero vencido, se van a enfermar.</p> <p>Una persona que tiene la capacidad de llegar a mucha gente debe tener mucha responsabilidad, porque si dice una mentira puede provocar daños muy serios y graves.</p>



34	<p>y ustedes también a veces dicen alguna mentirilla por ahí, que dicen noo si es por..</p> <p><b>Alumnas:</b> eeee, tocaron el timbre</p> <p>Profesora: ya, fue una mentirita blanca, y aunque muy blanca podrá ser, pero es una mentirita igual, ¿ya?, entonces hay que ser muy responsable cuando se tiene esa capacidad de poder convencer a las personas, ¿a ver?</p> <p><b>Alumna :</b>señorita corramos las cortinas</p>	IRF	Ustedes también pueden decir una mentira, como que tocaron el timbre, que es una mentira blanca, entonces hay que ser responsables con lo que se dice
35	<p>Profesora: ya, ¡a ver!, no se queda ahí no más y se terminó, sigamos con la otra página, ¿conoces algún personaje de la radio o de la televisión que tenga esta capacidad?</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡noo, siiii!</p> <p>Profesora: ya Gina, ¿usted conoce a esa persona que tenga esa capacidad de convencer, de conmovier al resto de la gente ya sea de la radio o de la televisión?, ¿usted ha visto?,</p> <p><b>Alumna:</b> ¡sí!,</p> <p>Profesora: a ver, ¿a quién?</p> <p><b>Alumna:</b> a Ruperto</p> <p>Profesora: a Ruperto, ya bueno, ese es un cómico Gina, pero pongámonos un poquito más serias</p>	IRF	<p>sigamos con la otra página</p> <p>Ruperto es un cómico que aparece en la Tele</p>
36	<p><b>Alumna:</b> Rebelde!</p> <p>Profesora: un poquito más serias, a ver, silencio niñas, alguien, ubica alguien de televisión, de revista ya, a ver Claudia, perdón Francisca, siempre le digo Claudia</p> <p><b>Alumna:</b> al pololo de mi abuelita, el ahora está trabajando en la radio carnaval y una vez me iban a entrevistar ahí, y yo nunca fui</p> <p>Profesora: ¿ya?, y eso es grave</p> <p><b>Alumna:</b> mao meno</p> <p>Profesora: ¿ah?, ya, entonces no es tan grave que digamos, ya no, ¿a ver?, pero como ejemplo está bien,</p>	IRF	Este ejemplo tuyo está más o menos bien
37	<p><b>Alumna:</b> ¿señorita, ee?</p> <p>Profesora: ¿a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> señorita, en “la momia regresa”, las cosas parecen de verdad</p> <p>Profesora: ¿Cómo es eso?</p> <p><b>Alumna:</b> cuando en la película “la momia regresa”, las cosas parecen real</p> <p><b>Alumnas:</b> ¡sí, parecen que fueran reales!</p> <p>Profesora: ya, no pero, no nos vayamos como a la fantasía niñas, hablemos de personajes,</p>	IRF  Control	Hablemos en serio niñas, no nos vayamos a personajes de fantasía
38	<p>ustedes leyeron, ya, por ejemplo si sale la presidenta de la república</p> <p><b>Alumnas:</b> yaaaaaaaaaaaa</p> <p>Profesora: ¿por qué no?, si sale en la televisión, ¿o no?</p> <p><b>Alumna:</b> la señora Michelle Bachelet</p> <p>Profesora: ya, la señora Michelle Bachelet, ya muy bien, y ella habla por la televisión,</p>	IRF	



		<p>¿ustedes le creen?</p> <p><b>Alumna:</b> sí</p> <p><b>Alumna:</b> no</p> <p>Profesora: ¿Cómo que no?, ¿le creen o no?</p> <p><b>Alumna:</b> noo</p> <p>Profesora: ¿Por qué no?</p> <p><b>Alumna:</b> porque es muy mentirosa</p> <p>Profesora: a ver, hay que ser responsable con esas acusaciones</p> <p><b>Alumna:</b> señorita, yo sí le creo</p> <p>Profesora: ¿a ver?</p> <p><b>Alumna:</b> yo sí le creo porque es nuestra presidenta</p> <p>Profesora: ¿sólo porque es nuestra presidenta?</p> <p><b>Alumnas:</b> noooooooooo</p> <p>Profesora: a ver una respuesta más, a ver escuchemos a la Javiera</p> <p><b>Alumna:</b> señorita yo no le creo porque cuando ella era candidata ella prometió muchas cosas y todavía no las cumple.</p> <p>Profesora: bueno tampoco podemos esperarlas de un rato para otro, las cosas se hacen y se hacen con tiempo, cuantas veces yo les he preguntado ¿y nos vamos a poner las pilas con las notas?, sí señorita y estamos en la misma ¿o no?, ¿han cumplido?</p> <p><b>Alumnas:</b> nooooooooooooo</p>		<p>No podemos esperar que las cosas se hagan de la noche a la mañana, las cosas se hacen con tiempo, por ejemplo, su desempeño como alumnas que muchas veces se comprometen a mejorar y eso no siempre se cumple</p>
	39	<p>Profesora: entonces, ¿cuesta o no cumplir las cositas?, con mayor cumplir todas las cosas de un país, se va haciendo de a poquito, ya a ver vamos hacer una cosa cada una, trabaja individual, cada una va a buscar un personaje de la televisión, de la radio o bien alguien que ustedes conozcan ¿ya?, puede ser incluso un profesor, puede ser, estoy dando ideas, otras persona, personas ¿cierto?, que puedan hablar, que a ustedes las convencen, que ustedes, saben lo que dicen pucha que bonito habló, ¡qué lindo!, me llegó lo que habló,</p>	Monologal	<p>Muchas personas pueden convencer con sus palabras y manera de hablar, pero cuesta cumplir las cosas con que uno se compromete</p>
Revisión vocabulario	40	<p>Profesora: ya, vamos trabajando ya, Francisca, ¿tiene lista su respuesta?, bien ¿hay otra palabra nueva? Ahí vemos una palabra nueva (mostrando la pizarra), la palabra</p> <p><b>Alumnas:</b> hermético</p> <p>Profesora: la palabra hermético, que viene no cierto del nombre de este dios Mercurio Hermes,</p>	IRE	<p>La palabra hermético viene de este dios Hermes</p>
Episodio Lectura	41	<p>a ver léeme esa parte cuando él dice que lo que devuelta no lo dicen, se queda ahí calladito guarda muy bien los secretos, ¿sí?, a ver leyendo la Denisse</p> <p><b>Alumna:</b> Hermes quiere conservar un secreto nadie puede conocerlo, por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber lo que hay dentro se dice que es hermético.</p>	IRE	<p>Procedimiento</p>



Revisión vocabulario	42	Profesora: ya, bueno este dios, no cierto, transmite primero un mensaje él, se traslada de un lugar a otro transmitiendo mensajes, por lo tanto, el también tiene una capacidad de elocuencia, que es capaz ,no cierto, de transmitir cosas a las demás personas, a esas personas las tiene súper convencidas de lo que les está diciendo, pero también dice que cuando se le cuenta un secreto el es capaz de quedarse muy bien calladito, por eso se dice, que cuando algo está muy cerrado ¿ya?, se dice que está hermético, que viene de esta palabra, el nombre de este dios Hermes y hermético es algo que está muy cerrado, por ejemplo cuando a veces la mamá compra estas fuentes plásticas para alimentos y dice debe conservarlo herméticamente, es decir, bien cerrado que no le entre ni le salga nada , ¿ya?, todo esto para que no se contamine este alimento, entonces todo lo que está muy bien cerradito se dice que está hermético,	Monologal	Hermes y hermético es algo que está muy cerrado, por ejemplo cuando a veces la mamá compra estas fuentes plásticas para alimentos y dice debe conservarlo herméticamente, es decir, bien cerrado que no le entre ni le salga nada ,
	43	¿ya?, ¿de dónde se origina entonces esta palabra? <b>Alumna:</b> de Hermes Profesora: del nombre de este dios, que era capaz de guardar muy bien los secretos que a él le contaban, se entiende ¿verdad? <b>Alumnas:</b> sí Profesora: entonces pongamos el significado en nuestro cuaderno, bien a ver	IRF	La palabra de hermético viene del nombre de este dios, que guardaba muy bien los secretos que le contaban

**Actividad típica número 5 correspondiente a la cuarta sesión Unidad “Poéticamente hablando”**

Episodio	Nº ciclo	Transcripción clase	Tipo de ciclos	Contenido Público
Instrucciones lectura 2 minutos	1	Profesora: Bien, abran su libro en la página 160 ¿Tiene el libro? Alumnas : (asienten con la cabeza) Profesora: Entonces leemos el viaje a Concepción. A ver, acá hay gente que ni siquiera a abierto el libro (comienza a temblara y las alumnas salen de la sala)	IRE	Vamos a leer el viaje a Concepción
Lectura individual 3 minutos	2	Bien, vamos a leer este lindo poema para que nos calme los nervios, a ver Rayen, vamos leyendo Alumna: Viaje a Concepción, una mañanita partí a Concepción Profesora: A ver, perdón, perdón, cuando estoy frente a una lectura, ¿qué tienen que hacer tesoros? Tienen que estar en silencio y atentas, a ver (se pone a conversar con una alumna que está parada a su lado adelante del salón) A ver, de nuevo Alumna: Ya señorita, Viaje a Concepción. Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar	IRE  Control	A ver, perdón, perdón, cuando estoy frente a una lectura, ¿qué tienen que hacer tesoros? Tienen que estar en silencio y atentas, a ver



Interpretación lectura Dos minutos	3	Profesora: Bien, Karen terminó. Alumna: no Profesora: Pero bueno, el otro día lo habíamos leído y habíamos visto que tiene un texto poético tiene particularidades al leerlo. Que al leerlo nos damos cuenta, por lo tanto al leer un texto poético ¿tenemos que leerlo cómo? Alumna: Con un tono especial Profesora: A lo mejor con un tono especial,	IRE  Control	Un texto poético tiene particularidades, entonces hay que leerlo con un tono especial
	4	¿qué tenemos que cambiar entonces al leer un texto poético, como un poema? Alumna: La expresión Profesora: La expresión, bien, yo debo fijarme en el texto si tiene estilo expresivo, saber, ponerse en el lugar de quien escribe e identificar que es lo que quiere decir, bien.	IRF	Al leer un poema tenemos que cambiar la expresión
	5	Tatiana ¿quién escribió este poema? Alumna: María de la luz Profesora: María de la luz Alumnas: (a coro) María de la Luz Uribe Profesora: María de la Luz Uribe y allí les escriben una pequeña biografía, bien,	IRE	El poema lo escribió María de la Luz Uribe
Lectura colectiva Dos minutos	6	ahora., lo que vamos a hacer es que esta fila va a decir una estrofa, bien, uno, dos y tres Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren	IRE	lo que vamos a hacer es que esta fila va a decir una estrofa
	7	Profesora: Acá Alumnas Segunda fila, El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés Profesora: Asiente cabeza	IRE	Designación de turnos
	8	Profesora: Acá Alumnas: Tercera fila, Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote	IRE	Designación turnos
	9	Profesora: A ver de nuevo (marca el tiempo) uno, dos y tres  Alumnas: Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote	IRE	Designación turno (Marca el tiempo)
	10	Profesora: (primera fila) Alumnas: El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión	IRE	Designación de turnos
	11	Profesora: De nuevo Alumnas: El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión	IRE	Designación de turnos
	12	Alumnas: El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar	IRE	Designación de turnos



13	Profesora: Allá, Camila Alumna: El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión.	IRE	Designación de turnos
14	Profesora: Bien. El otro día dijimos que los poemas podían tener una Alumna :entonación Profesora ¿Y cómo era? Profesora: Marca inicio Alumnas: (Repiten el poema con entonación, se equivocan bote y ríen ) Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote Profesora: Bien, bastante bien, porque la escucharon una sola vez lo hicieron con una entonación, ayuda bastante la letra cada estrofa iba dando una entonación, pero variaban un poquito, a ver	IRF	Los poemas tiene entonación Designación turno (Marca el tiempo)  Alumnas cantan el poema  Bastante bien, porque lo escucharon una sola vez, además la letra de este poema ayuda con la entonación
16	Profesora: (Desde estrofa bote comienza a recitar con una entonación) (interactúa con alumnas que tiene al lado, les explica, algo) Bien a ver Alumnas: Comienzan a recitar desde donde se quedaron, vuelve a equivocarse y algunas ríen, otras continúan. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro	IRE	Designación turno (Marca el tiempo)
17	Profesora: Les marca el inicio desde donde quedaron Alumnas: El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción.	IRE	Designación turno (Marca el tiempo)
18	Profesora: A ver, de nuevo, un dos tres, a ver hija, pero no se puede parar (Alumna: Vuelve a su asiento) Ya, un dos tres, vamos Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me	IRE Control	Designación turno (Marca el tiempo)



		puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción Profesora: (Marca el tiempo con las palmas) Profesora: Bien, un aplauso.	Motivación	
interpretación 2 minutos	20	A ver Tatiana, ¿qué le pareció la canción? Alumna: Me gustó, era entretenida Profesora: Era entretenida,	IRE	La canción era entretenida
	21	como te sentiste tú acá Paola Alumna: Me voy imaginando Profesora: Te vas imaginando el viaje	IRE	Se iba imaginando el viaje
	22	Alumna: Es alegre Profesora: Es alegre Alumna: Estábamos atenta	IRE	Era alegre y permitía estar atenta
	23	Profesora: Bien, si nosotras nos vamos compenetrando del poema, cantando y poniendo el ritmo vamos entendiendo, pero si nosotros estamos poco atentos, estas limándote las uñas, pintándolas, conversando con la compañera, nunca le vas a encontrar el sentido.	Monologal Control	
	24	Alumna: Señorita, uno va sintiendo con fuerza mientras la compañera canta Profesora: Uno va sintiendo la fuerza de la compañera y yo la acompaño	IRF	uno va sintiendo con fuerza mientras la compañera canta
	25	Alumna: Uno va tomando el ritmo Profesora: Uno va tomando el ritmo a medida que lo va escuchando.	IRF	Uno va tomando el ritmo
	26	Bien, Bárbara que le pareció Alumna: Lo encontré bien	IR(E)	
Instrucción actividades libro de textos 5 minutos	27	Profesora: Bien, a ver, ahora hay unas preguntas en la página. 161. Viviana diga la primera pregunta Alumna: De que se trata la historia que relata el poema Profesora: De que se trata la historia que relata el poema, yarissa Alumna: Un viaje a Concepción Profesora: Un viaje a Concepción, ya y	IRF	La primera pregunta dice de qué se trata la historia que relata el poema La historia trata de un viaje a Concepción
	28	¿Cómo era este viaje? Alumna: Enredado, medio raro Profesora: Medio raro ¿cierto?	IRE	El viaje era raro
	29	Muchos transbordos, un barco, un avión Alumnas: un caracol Alumna: Un camión Profesora: Un caracol,	IRE	Hacía muchos transbordos, un barco, un avión, un caracol, un camión





	30	a ver hijitas, cual era la intención de la autora de este poema, que se sube a un caballo, a un avión, un caracol, que quiere expresar, que este viaje ¿fue fácil? Alumnas: No Alumna: Que le costó mucho llegar a Concepción Profesora: Da la impresión que le iba a costar mucho Alumnas: Iba apurada Profesora: Iba apurada y sin querer casi ni me di cuenta cuando llegué a Concepción.	IRF	El viaje no fue fácil Le costó mucho llegar a Concepción  Iba apurada la viajera
	31	Bien, la segunda pregunta a ver Joselyn Alumna: ¿Donde ocurre? Profesora-. Donde acude ella, a donde quiere ir Alumna: Donde ocurre Profesora: Ah, donde ocurre Alumnas: Varios lugares Profesora: En varios lugares, ¿Por qué dicen que en varios lugares? Alumnas: Porque viaja de un lugar a otro Profesora: A ver escuchémosnos, Tiare Alumna: Porque siempre estaba con uno y otro transporte Profesora: Porque siempre estaba en otro u otro e iba pasando de un lugar a otro, por lo tanto iba pasando de un lugar a otro.	IRF  Control	Ocurre en varios lugares  Ocurre en varios lugares porque viaja de un lugar a otro porque siempre estaba con uno y otro transporte
	32	Bien. La tercera pregunta Alumna: Quien lo relata Profesora: Perdón Alumnas: Quien lo relata Profesora: Quien lo relata, a ver a ver, Francisca quien relata Alumna: La persona que lo escribió Alumna: La persona que está viajando Profesora: A ver, el año pasado hablábamos del autor, de un autor poético Alumnas: de Gabriela Mistral	IR(F)	
	33	Profesora: Ya, nosotros hablábamos de esa persona, ya ella escribe los poemas y nosotros hablamos de quien, y dijimos que esa persona o ese personaje, el hablante lírico, se acuerdan que hablábamos del hablante.	monologal	El poema lo relata el hablante lírico
	34	Bien, que otra pregunta. Alumna: ¿Cómo llega a Concepción? Profesora: ¿Cómo llega, cómo fue el final del viaje? Alumna: Un viaje agitado Profesora: un viaje agitado, un viaje con muchos intentos, pero al final llega.	IRF	Fue un viaje agitado con varios intentos pero que al final se llega al destino
	35	Les gustaría relatar una historia en versos, ¿les gustaría? les gustaría relatar una historia en versos	IRE	



		Alumnas: Si Profesora: Ya,		Si nos gustaría relatar una historia en versos
Interpretación lectura 3 minutos	36	esta era una historia que seguramente hizo la autora desde un pueblito hacia Concepción, pero ella durante el camino fue viendo ¿Qué cosas? Ella hablaba de un bote ¿Qué tiene que haber visto? Alumnas: El mar Profesora: Si, a lo mejor su viaje a Concepción era por la costa,	IRF	Durante el viaje ella vio el mar
	37	pero nosotros que vemos que al leer era muchos Alumna: Transportes Profesora: Si transportes,	IRE	Utilizó muchos transportes
	38	pero que más eran muchos Alumnas: Animalitos Profesora: Animalitos ¿cierto?,	IRE	Muchos de esos transportes eran animalitos
	39	hablaba del caballo, del Alumnas: Abejas Alumnas: Caracol Profesora: De la abeja cierto, del caracol, claro.	IRE	Hablaba de animales como el caballo, el caracol, la abeja,
	40	¿Hablaba del guanaco, de la llama? Alumnas: No Profesora: No,	IRE	pero no del guanaco ni de la llama
	41	si hablaba de esos animalitos que Alumna: De la naturaleza Profesora: Si, pero que hablamos de que iba en medio del desierto, del bosque, del campo, de donde Alumnas: Campo Profesora: Un poco campestre ¿cierto? Recuerden que para nuestra costa no hay árboles, pero la costa del sur es distinta.	IRF	El viaje nos hablaba de la naturaleza, del campo, porque recuerden que en nuestra costa no hay árboles
Desarrollo actividad	Bien, chicas en el cuaderno van a responder esa página de actividades, las preguntas de la pagina 161. (Comienza a pasearse por los bancos). Copiando en su cuaderno por favor. A mí me interesa la número 5 por favor, cuando te invita a escribir una historia en versos. Chicas ya les dije cuidado con no traer el libro, la próxima va a ir con anotación. Me interesa la última que es la creación de una historia. Chicas si sacáramos de este poema los verbos ¿lo entenderíamos? Alumnas: No Profesora: No, cierto. La que termino antes de la actividad de la creación lo vamos a dejar hasta ahí, la que terminó llama para revisarlo y la creación de la historia, del texto lo vamos a dejar de tarea. Cuidado hijas tenemos que leer lo que escribimos para así poder corregirlo Alumnas: Vuelve a cantar el poema por iniciativa propia Profesora: Bien, guarden sus cosas			



<b>Actividad típica número 6 correspondiente a la quinta sesión Unidad “Poéticamente hablando”</b>				
Episodio	N° ciclo	Transcripción clase	Tipo de ciclos	Contenido Público
Conocimientos previos lectura 4 minuto	1	. Bien, nosotras habíamos dicho que en el libro, viaje a Concepción, si? Y dijimos que era, el libro (las alumnas comienzan a sacar el libro). Ese día lo vimos y dijimos que era un poema tan trípico, que hasta se podía cantar, que se puede cantar el poema,	Monologal	Nosotros vimos un poema del libro tan trípico que se podía cantar
Lectura Individual 1 minuto	2	Profesora ver Cony, puedes leer una estrofa Alumna: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. Profesora: A ver niñas, Tiare, ya	IRE	Procedimental
	3	Alumna: El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. Profesora: Gracias, hasta ahí.	IRE	Procedimental
Lectura colectiva 5 minutos	4	Profesora: (indica a una alumna) Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. Profesora: hasta ahí,	IRE	Procedimental
	5	Profesora: indica a otro grupo de alumnas que cante Alumnas: El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. Cantan Profesora: No, más fuerte,	IRE	Procedimental
	6	Profesora indica a otro grupo Alumnas: El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Cantan Profesora: hasta ahí,	IRE	Procedimental
	7	Profesora a ver otro grupo, Francisca Alumnas: Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción	IRE	Procedimental
	8	Profesora: Ahora todas juntas, uno, dos y tres Alumnas: Una mañanita partí a Concepción como iba apurado me subí a un avión. Al	IRE	Procedimental



		<p>avión tiraban de un largo cordel; como no volaba me subí a un tren. El tren caminaba sin hacer ni ruidos: como no avanzaba me subí a una micro. La micro era roja pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés. Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí al barco. El barco saltaba al trote y galo, pe, caso naufragaba, me subí a un bote. El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo. El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro. El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar. Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol. Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción" Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción</p> <p>Profesora: Bien, aplaude toda la clase</p>		
Interpretación Lectura 2 minutos	9	<p>Profesora: Este es un poema que escribió la poeta y unió palabras que fueron dando un ritmo, cuando lo estábamos leyendo se nos movían las patitas y nosotros al leerlo tenían ritmos las palabras, es más chicas, este poema puede ser canción o puede ser dramatizado ¿sí o no?</p> <p>Alumnas: Si</p> <p>Profesora: Claro que sí,</p>	IRE	Este es un poema que escribió la poeta y unió palabras que fueron dando un ritmo. Este ritmo permite llegar a cantar o dramatizar este poema
	10	<p>porque, porque uno puede ir haciendo los gestos de cómo ella iba y nosotros tenemos todos los elementos que ella iba ocupando, nosotros podemos ir cantando y a la vez dramatizando, actuando este poema, se dan cuenta, expresiones artísticas diferentes que nacen de una creación</p>	Monologal	Nosotros podemos ir actuando el poema, o cantándolo, por lo tanto, pueden existir expresiones artísticas distintas que nacen de una misma creación.

### Mapas de episodios y ciclos por Actividad típica

Unidad “Los textos Narrativos” segundo básico								
Primera sesión						Segunda sesión		
Primera ATA			Segunda ATA			Tercera ATA		
Episodios	Ciclos	Configuraciones	Episodios	Ciclos	Configuraciones	Episodios	Ciclos	Configuraciones
Lectura	6		Conocimientos previos	4		Conocimientos Previos	8	
Interpretación Lectura	5		Lectura 1	1		Revisión tarea análisis experiencias	2	
Análisis de experiencias	1		Revisión de léxico 1	1		Indagación lectura	1	
Interpretación Lectura	2		Lectura 2	1		Lectura grupal	1	
Análisis de experiencias	3		Revisión vocabulario 2	1		Instrucción Actividad cualidades	7	
			lectura 3	1		Desarrollo actividad cualidades		
			Revisión de léxico3	1		Revisión actividad cualidades	6	



lectura 4	1		Prueba		
Revisión de léxico 4	1		Rev. de Prueba	9	
Lectura 5	1				
Indagación lectura	1				
Lectura 6	1				
Revisión de léxico 5	1				
lectura 7	1				
Revisión de léxico 6	1				
Lectura 8	1				
Revisión de léxico7	1				
Lectura 9	1				
Indagación Lectura	1				
lectura 10	1				
Indagación lectura	1				
Lectura 11	1				
Revisión de léxico 8	1				
Lectura 12	1				
Evaluación lectura	17				
Lectura 13	1				
Revisión de léxico 9	1				
lectura 14	1				
Interpretación Lectura	1				
lectura 15	1				
Interpretación lectura	1				
Revisión léxico10	1				
Actividad Láminas lectura	7				
Indagación lectura	1				
Instrucciones tarea oraciones	5				
Desarrollo tarea oraciones					
Revisión tarea oraciones	6				
Interpretación lectura	2				
Instrucciones tarea dibujo	10				
Desarrollo actividad dibujo					
Análisis de experiencias	2				
Desarrollo tarea dibujo					
Evaluación. Tarea dibujo	6				



Unidad “La comunicación construye historia” cuarto básico		
Segunda sesión		
Cuarta ATA Actividad típica de lectura conjunta		
Episodios	Ciclos	Configuración de episodios
Planificación	1	
Conocimientos previos lectura	12	
Lectura “ Mercurio, el de los pies alados”	4	
Instrucciones tarea 1 libro de textos lectura “Mercurio, el de los pies alados”	4	
Desarrollo tarea 1 libro de textos lectura “Mercurio, el de los pies alados”		
Revisión tarea 1 libro de textos lectura “Mercurio, el de los pies alados”	9	
Revisión tarea 1 análisis de experiencias “Mercurio, el de los pies alados”	9	
Revisión vocabulario	1	
Lectura	1	
Revisión vocabulario	2	

Unidad “Poéticamente hablando” sexto básico					
Cuarta sesión			Quinta sesión		
Dieciochoava ATA. Actividad típica 5 de lectura conjunta			Veintiunoava ATA. Actividad típica 6 de lectura conjunta		
Episodios	Ciclos	Configuración de episodios	Episodios	Ciclos	Configuración de episodios
Instrucciones lectura	1		Conocimientos previos	1	
Lectura individual	1		Lectura individual	2	
Interpretación lectura	3		Lectura colectiva	5	
Lectura colectiva	12		Interpretación lectura	2	
Interpretación lectura	7				
Instrucción tarea libro de textos	9				
Interpretación lectura	6				
Desarrollo tarea					



## Lecturas y actividades ATAs de lectura conjunta por Unidades

## Unidad “Los textos Narrativos” Segundo básico

## Lectura ATA 1

Fábula: **“Su Majestad, “El León”**

Fábula: **“Su Majestad, “El León”**

Su majestad “El León”, quiso conocer todos los pueblos de los que él era rey. Envío una carta, para juntar a todos sus vasallos, ésta anunciaba que el rey celebraría una fiesta, que debía comenzar con un banquete, seguido de un musical de bufones.

**Los recibió en su palacio, ¡qué palacio!**, era un basurero que les sacudió la nariz a todos. El oso se la tapó, el rey se enojó tanto, que lo mandó a decapitar, ¡a cortar!, aprobó el mono aquella decisión y con vuelta al lago, elogió el enojo y las garras del rey, el olor, que desprendió la real caverna, era tan fuerte, que parecía que sólo hubiera ajo, sus fuertes alabanzas, no tuvieron mayor éxito, pero igualmente castigadas.

Cuando llegó el turno del zorro, le dijo su majestad, -¿Hueles algo?, dime la verdad-, y el súper animal le contestó - ¡Oh, señor!, tengo un fuerte resfriado y no puedo decir nada, porque he quedado sin olfato, y salió del apuro.

Lección: frente a los poderosos, no hay que ser ni aduladores, ni insulsos, ni habladores imprudentes y cuando nos veamos en algún apuro, lo mejor es hacernos los tontos.

## Lectura y actividades ATA 2 y 3

Lectura El gato con botas

Había una vez un molinero que tenía tres hijos, pero como era muy anciano, un día se murió. Los tres hijos muy tristes, fueron ante el notario, para conocer el testamento de su padre. Para mi hijo mayor, mi molino blanco, para que trabajes en el, para mi segundo hijo le dejo un asno, que aunque es un poco testarudo, le servirá para cargar los sacos de harina y a mi hijo pequeño le dejo mi gato que es muy listo, terminó de leer el notario.

Los dos hermanos se marcharon al molino y dejaron al menor con su gato, quien se quedó analizando qué iba hacer con él. Cuando el animal comenzó a platicar; ante el asombro del muchacho, -¡yo puedo hacerte rico!, no tienes que hacer, sólo tienes que hacer lo que yo diga, búscame ropa apropiada, un sombrero con plumas de colores, un traje y unas botas de cuero-, ¿Unas botas de cuero?-, preguntó asombrado el joven-, ¡exacto y ya verás lo que puedo hacer!- dijo el simpático minino.

El muchacho lo vistió con lo que le había pedido, el gato estaba tan elegante que no parecía el mismo.

Se marchó hacia el castillo del rey y por el camino, cazó una hermosa liebre. Presentándose donde el rey, hizo una gran reverencia, -Permitidme majestad que os entregue este regalo en nombre del ilustrísimo Marqués de Carabas, un señor que se preocupa de su majestad. Desea que coma a gusto-, el gato le dice al rey.

El rey se puso muy contento, aunque no sabía quién era aquel Marqués de Carabas. Como el gato hizo lo mismo varios días, el rey pensó que era alguien muy importante. Cierta día el gato dijo a su amo: -ya va siendo hora que conozca a su majestad-, ¿Cómo lo vamos hacer con esta ropa tan remendada que visto?, - se lamentó el muchacho-. No te preocupes- le dijo el gato al muchacho.








	<p>3.- Dibujo personajes por orden</p>	<p>2. El texto leído se llama: a) el gato con patas. b) el gato con botas.</p> <p>3. ¿El autor del cuento se llama? a) Charles Perrault. b) Oscar Wilde. c) Christian Anderson.</p> <p>4. ¿Qué oficio tenía el padre de los tres jóvenes? a) molino. b) molinero. c) zapatero.</p>	<p>c) el pantalón.</p> <p>7. ¿Qué trampa le puso el gato al ogro? a) que se convirtiera en ratón. b) que se convirtiera en león. c) que se convirtiera en gato.</p> <p>8. ¿Con quién se casó el hijo del molinero? a) con la sobrina del rey. b) con la prima del rey. c) con la hija del rey.</p>
--	--	--	--

Unidad “La comunicación construye historia” Cuarto básico	
<b>Leer por puro gusto</b>	Actividad de la página 90 y 91 del texto para el estudiante, realizado en la clase N° 2.
<b>Antes de la lectura</b>	<p>1. La palabra Mercurio tiene distintos significados. ¿A cuál de ellos se referirá el texto? Marca con un <input type="checkbox"/> la alternativa que te parezca correcta.</p> <p><input type="checkbox"/> A un dios de la mitología griega y romana.</p> <p><input type="checkbox"/> A un metal.</p> <p>A <input type="checkbox"/> un periódico.</p> <p>2. ¿Por qué representarán a Mercurio con alas en los pies? Escríbelo en la línea.</p> <p>3. ¿Conoces a algo o alguien que se llame Mercurio?</p>



<p><b>Lectura</b></p> 	<p><b>Mercurio/Hermes, el de los pies alados</b></p> <p>Los antiguos romanos tomaron muchos de sus dioses de los griegos, pero les dieron diferentes nombres. Uno de esos dioses es Mercurio, a quien los griegos llamaban Hermes, que significa “mensajero”. Mercurio, era hijo de Júpiter, el rey de los dioses, y fue un muchacho tan hábil y precoz, que se dice que durante la mañana del primer día de su vida tuvo deseos de tocar música y creó la cítara, un hermoso instrumento de cuerda. Por la tarde tuvo hambre y robó unas vacas pertenecientes al dios Apolo, quien solo aceptó sus disculpas, cuando Mercurio le regaló la cítara que acababa de construir. Es el más veloz de los dioses y el más astuto e ingenioso. Dentro de la mitología romana es el dios de la elocuencia, es decir, el que siempre puede conmovier y convencer con sus palabras, logrando que todos comprendan lo que quiere decir, pero también que todos le crean cuando inventa mentiras. Sin embargo cuando Mercurio/Hermes quiere conservar un secreto, nadie puede conocerlo. Por eso si algo está muy cerrado y no se puede saber los que hay dentro, se dice que es hermético.</p> <p>Fuente Equipo Editorial.</p>		
<p><b>DESPUÉS DE LEER</b></p>	<p><b>1.- Escribe en los siguientes recuadros qué hizo Mercurio durante el primer día de su vida, según la mitología.</b></p> <table border="1" data-bbox="590 732 1923 873"><tr><td data-bbox="590 732 1831 805">Durante la mañana...</td></tr><tr><td data-bbox="590 805 1923 873">Durante la tarde...</td></tr></table>	Durante la mañana...	Durante la tarde...
Durante la mañana...			
Durante la tarde...			
	<p><b>2. ¿Por qué se dice que a Mercurio le creen incluso las mentiras que inventa?</b> <b>Marca con un <input type="checkbox"/> la alternativa que te parezca correcta.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Porque es muy veloz.</p> <p><input type="checkbox"/> Porque se ríe cuando habla.</p> <p><input type="checkbox"/> Porque es el dios de la elocuencia.</p> <p><b>3. De acuerdo a tu comprensión del texto, completa las siguientes oraciones con la alternativa que te parezca más acertada y justifica tu elección.</b></p> <p>a) Una persona elocuente es capaz de comunicarse _____ (con facilidad / con dificultad)</p> <p>b) Porque: _____</p>		



	<p>c) Ya que puede convencer a la gente, una persona elocuente debe hablar</p> <p>_____</p> <p>(con responsabilidad / sin preocuparse de los que dice)</p> <p>d) Porque: _____</p> <p><b>4. ¿Conoces a algún personaje de la radio o de la televisión que sea elocuente? Escribe su nombre en tu cuaderno y explica por qué es elocuente y en qué sentido lo es (positivo o negativo)</b></p>
--	---

### Unidad “Poéticamente hablando” Sexto básico

Actividad de la página 160 y 161 para el estudiante, realizado en la clase N° 4

Lectura	Viaje a Concepción	
<p style="text-align: center;"><b>María de la Luz Uribe</b></p> <p>Escritora Chilena de cuentos y poemas infantiles (1936- 1995). Cultivadora de una poesía lúdica y con sentido del humor. Vivió gran parte de su vida en España, desde donde desarrolló una obra poética inspirada en la nostalgia de las cosas chilenas. Algunas de sus obras destacadas son <i>Cuentecillos con mote</i>, <i>Cosas y cositas</i> y <i>La señorita Amelia</i>.</p>	<p>Una mañanita partí a Concepción; como iba apurado me subí a un avión. Al avión tiraban de un cordel largo; como no volaba, me subí a un tren</p> <p>El tren caminaba sin ruedas ni ruido; como no avanzaba, me subí a una micro. La micro era roja, pero sin chofer, me subí a un auto que iba al revés.</p> <p>Como el auto iba hacia otro lado, me bajé del auto y me subí a un barco. El barco soltaba al trote y galope, casi naufragaba me subí a un bote</p> <p>El bote tenía por botero a un gallo, me bajé del bote me monté en un caballo El caballo luego se encabritó, deje al caballo y me subí en un camión</p>	<p>El camión estaba lleno de cochayuyo, como no cabía me subí a un burro El burro no quiso nunca caminar, y en un pajarito me puse a volar</p> <p>Pero el pajarito quiso hacer su nido; me subí a una abeja entre gran zumbido. La abeja se puso a chupar la flor; como se atrasaba, subí a un caracol</p> <p>Pero el caracol se puso a dormir, hundió los cachitos, me bajé de allí Miré a todos lados y vi un hormigón. ¿Dónde estoy? le dije. Dijo: "En Concepción"</p> <p>Y así, sin saberlo y sin ton ni son, llegué de repente hasta Concepción. María de la Luz Uribe: <i>Era que se era</i>. Santiago de Chile: Alfaguara, 2002.</p>
<b>Actividades</b>	<b>Preguntas de Desarrollo</b>	



Reflexiona y desarrolla estas preguntas en tu cuaderno:

- 1.- ¿De qué se trata la historia que relata este poema?
- 2.- ¿Dónde ocurre?
- 3.- ¿Quién la relata?
- 4.- ¿Cómo llega a Concepción?
- 5.- ¿Te gustaría relatar una historia en verso? Te invitamos a recordar alguna anécdota divertida que te haya ocurrido alguna vez. Escríbela en versos y luego léela a tus compañeros y compañeras.