

Interacciones discursivas de mediación lectora de profesorado de excelencia de educación primaria en diversas disciplinas: ¿Qué pueden aportar a las prácticas pedagógicas?

Discursive Interactions of Reading Mediation of Primary Education Teachers of Excellence in Different Disciplines: What Can They Contribute to Teaching Practices?

María Constanza Errázuriz Cruz*

*Universidad de los Andes, Santiago / Chile

merrazuriz@uandes.cl

<http://orcid.org/0000-0001-7976-9397>

Omar Davison Toro**

**Fundación Ibáñez-Atkinson, Lo Barnechea / Chile

omardavisont@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-3185-2869>

Andrea Cocio Seguel***

***Universidad San Sebastián (USS), Concepción / Chile

acocio@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3721-8807>

RESUMEN: Las interacciones de mediación lectora en Chile son predominantemente reproductivas y presentan un limitado desafío cognitivo. Es por ello que el objetivo de la presente investigación fue caracterizar las interacciones discursivas de mediación lectora en diversas asignaturas de profesores de excelencia de educación primaria. En relación con la metodología, correspondió a un estudio de casos múltiples cualitativo y los participantes fueron 9 profesores de 6 establecimientos escolares de La Araucanía, Chile, cuyos audios de sus clases (27) grabamos y analizamos según sus ciclos y tipos de interacciones: dialógicas, IRF (Iniciación-Respuesta-Feedback) o IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación). En relación con los resultados, identificamos que existe un predominio de ciclos IRE, pero las interacciones son significativamente más dialógicas en comparación con las evidencias previas.

PALABRAS CLAVE: mediación lectora; lectura; prácticas docentes; interacciones en el aula escolar; discurso escolar.



ABSTRACT: Reading mediation interactions in Chile is predominantly reproductive and present limited cognitive challenge. Therefore, the objective of this research was to characterize the discursive interactions of reading mediation in various subjects of excellent primary education teachers. Regarding the methodology, the design was a descriptive and qualitative multiple-case study. The participants were 9 teachers from 6 educational institutions in La Araucanía, Chile, whose audio of their classes (27) were taped and analyzed according to their cycles and types of interactions: dialogic, IRF (Initiation-Response-Feedback) or IRE (Initiation-Response-Evaluation). Concerning the results, we identified a predominance of IRE cycles, but the interactions are significantly more dialogical than the previous evidence.

KEYWORDS: teaching practices; reading; reading mediation school discourse; classroom interactions.

1 Introducción

Las interacciones orales de calidad constituyen uno de los factores fundamentales para mediar aprendizajes profundos en todas las asignaturas en el aula escolar, más aún para mediar la lectura en las diferentes disciplinas (Alexander, 2018; Cazden, 1991; Kucan; Palincsar, 2013; Mercer, 2001; Sánchez; García; Rosales, 2010; Wells; Barberán, 2001). No obstante, las interacciones presentes en las prácticas de mediación lectora en Chile han confirmado ser mayoritariamente reproductivas, pues presentan un predominio de preguntas cerradas, un limitado desafío cognitivo y una preeminencia del discurso docente (Bustos *et al.*, 2017; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021; Medina; Valdivia; San Martín, 2014; Manzi; García, 2016; Molina, Haas, 2018). Asimismo, en línea con la evidencia internacional, sus patrones discursivos tienen un predominio de la estructura poco participativa de Iniciación-Respuesta-Evaluación (IRE) (Bustos *et al.*, 2017; Mehan, 1998), lo que resulta preocupante, debido a que las prácticas pedagógicas son unos de los factores cruciales para asegurar la calidad educativa (Barber; Mourshed, 2008).

Asimismo, sabemos que desarrollar las prácticas de literacidad es un propósito decisivo para una educación escolar de calidad, pues son potenciales herramientas epistémicas que median el conocimiento en las disciplinas (Bazerman *et al.*, 2012; Carlino, 2005; Street; Street, 1995). En efecto, el caudal de lectura genera consecuencias positivas en los procesos cognitivos de los individuos, más aún en la infancia (Cunningham; Stanovich, 1998). Además, la educación de ciudadanos participativos y críticos en comunidades democráticas e inclusivas depende, también, de las oportunidades de experimentar prácticas de literacidad diversas (Gee, 2005; Freire, 2012). Pese a lo anterior, existen limitaciones en esta área en el alumnado del contexto escolar en Chile, confirmadas por evaluaciones y estudios nacionales (Errázuriz *et al.*, 2020; OECD, 2016). En efecto, se ha constatado – en especial en la Región de La Araucanía, territorio en el que se enfoca esta investigación – que conforme el alumnado pasa al siguiente nivel, considera la lectura poco motivante, por lo que se vuelve una actividad impuesta, además de decrecer su desempeño lector y haber una brecha de género que favorece a las mujeres (Errázuriz *et al.*, 2020; Gelber, 2017; Latorre, 2014; Orellana; Baldwin, 2018).

Lo previamente descrito puede deberse en parte a los niveles de inequidad del sistema escolar chileno (PNUD, 2017; Valenzuela *et al.*, 2014), la que se ha profundizado a causa de los efectos de la reciente pandemia de Covid19 (Bellei *et al.*, 2021; Monereo, 2021). Por consiguiente, disminuir estos niveles de desigualdad es clave, dado que los estudiantes que presentan mayor motivación lectora, en general, se vuel-

ven lectores competentes y exhiben un mayor desempeño escolar (Errázuriz *et al.*, 2020; OECD, 2014; Orellana; Baldwin, 2018; Stutz *et al.*, 2016).

Si bien contamos con datos sobre las prácticas pedagógicas de mediación lectora en la evaluación docente, estas no han sido efectuadas en condiciones ecológicas y los resultados de aquellas prácticas auténticas provienen casi en su totalidad de territorios del centro del país (Bustos *et al.*, 2017; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021) y sin orientarse disciplinarmente en asignaturas distintas a Lenguaje. Además, estudiar cómo median la lectura los profesores de excelencia, nos permitiría poder aprender de sus prácticas y aportar al desarrollo docente (Montecinos, 2003). A partir de lo previamente señalado, el objetivo de esta investigación ha sido caracterizar las interacciones discursivas de mediación lectora en diversas asignaturas de profesores de excelencia de educación básica, quienes ejercen en establecimientos escolares públicos de la Región de la Araucanía (Chile), en un contexto de educación de postpandemia, para así aprender de sus prácticas.

2 Fundamentación teórica

2.1 Mediación de las literacidades disciplinares en el contexto escolar

El profesor, en su rol de lector avezado en el contexto del aula, es quien puede ofrecer paulatinamente su experiencia y el acompañamiento al lector novel (Bustos *et al.*, 2017), pues los procesos de comprensión del sentido de los textos se articulan en comunidad (Gee, 2005). Pese a lo anterior, aún persiste el enfoque generalista de la lectura en las prácticas docentes (Bustos *et al.*, 2017), el cual se caracteriza por no tomar en cuenta las dificultades específicas de lectura que implica manejarse en comunidades disciplinares concretas (Molina; Haas, 2018; Paul, 2018; Shanahan; Shanahan, 2012). Por ende, considerar y mediar las características disciplinares de los textos es clave, dado que es una práctica cultural situada en un contexto específico (Barton; Hamilton, 2004). De hecho, las competencias necesarias para comprender los textos difieren entre distintas comunidades de práctica (Wenger, 1998), como ocurre a la vez en las diferentes disciplinas, lo que es señalado por las perspectivas de literacidades disciplinares (Shanahan; Shanahan, 2012) y literacidades múltiples (The New London Group, 2000).

En este sentido, se ha observado que la comprensión de géneros discursivos expositivos académicos y científicos en el contexto escolar es un proceso complejo, por lo que requiere de la construcción de una trayectoria creciente desde los textos narrativos y cotidianos que circulan en la vida de los estudiantes (Sologuren; Castillo, 2020). Por ejemplo, los géneros discursivos científicos han demostrado presentar una baja cohesión explícita y un mayor volumen de léxico especializado, desconocido para el alumnado (Chamorro; Barletta; Mizuno, 2013; Galloway *et al.*, 2020; Hall *et al.*, 2014).

En cuanto al discurso de matemáticas, exige liderar con desafíos relacionados con sus recursos multimodales, la rigurosidad de su léxico y los vínculos implícitos entre la información que expone (Riccomini *et al.*, 2015; Schleppegrell, 2007). En consecuencia, el alumnado de primaria evidencia menor

comprensión de estos textos en comparación con los narrativos. Probablemente, esto se debe también a la menor lectura de estos textos en el contexto educativo y a su escaso andamiaje, en contraste al predominio de los géneros narrativos (De Mier; Amado; Benítez, 2015; Errázuriz *et al.*, 2020; Mohamedi-Amaruch; Rico-Martín, 2020; Ruiz *et al.*, 2016). Es por ello que es indispensable la mediación del profesor por medio del discurso pedagógico, pues puede establecer conexiones entre el discurso especializado y el discurso coloquial (Córdova *et al.*, 2016; Seah; Yore, 2017).

Por último, a los desafíos propios de las literacidades disciplinares, se suman aquellos relacionados con las multiliteracidades en entornos digitales (Selber, 2004), más aún en la reciente situación de pandemia (Bellei *et al.*, 2021). Esto nos enfrenta a nuevas prácticas de literacidad de los estudiantes y la inclusión de aquellas vernáculos en el contexto escolar (Barton; Hamilton, 2004). En especial, porque existen evidencias que aseveran que el alumnado comprende significativamente mejor los textos impresos que aquellos leídos en pantallas (Delgado; Salmerón, 2021). Por ende, se necesitaría de una mayor mediación por parte del docente para comprender estos textos.

2.2 Interacciones discursivas en las prácticas docentes de mediación lectora

Las prácticas docentes de mediación de la lectura en Chile han demostrado ser predominantemente reproductivas (Bustos *et al.*, 2017; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021; Molina; Haas, 2018), lo que también ocurre en la Región de la Araucanía. El único estudio al respecto ha confirmado la presencia de un 94% de patrones IRE y que solo dos de once profesoras – una profesora de Lenguaje y una de Matemáticas – aplican de manera consistente interacciones dialógicas (Errázuriz; Davison; Cocio, 2022). Estas docentes se caracterizan por implementar métodos de enseñanza participativos, los que también aplican en actividades para comprender, monitorear y discutir las lecturas, contextualizándolas según la asignatura. Esto implicaría que la mayoría de los docentes estaría implementando formas únicas de resolver problemas, aun cuando sabemos que los docentes que implementan prácticas de enseñanza de literacidad diferenciadas según el contexto de sus estudiantes obtienen mayores logros (Valiandes, 2015), por lo que es crítico estudiar las prácticas de docente destacados, para aprender de ellas. De hecho, según Frank, Stein, Salimen y Garcez (2022), en el aula escolar predominan relaciones poco epistémicas que generan asimetrías entre los estudiantes y el docente.

En este sentido, el lenguaje constituye un instrumento para pensar y construir conocimiento colectivamente, por ende, ofrecer espacios para que el alumnado interactúe es fundamental. En efecto, los docentes que generan mayores aprendizajes plantean interrogantes que median y movilizan el pensamiento y el diálogo para solucionar situaciones conflictivas y reflexionar en las diversas asignaturas (Mercer, 2016). Incluso, existen resultados concluyentes respecto del incremento de la comprensión de textos y el razonamiento por parte de los estudiantes como consecuencia de la práctica sistemática de las discusiones para mediar las lecturas (Murphy *et al.*, 2009). Esto ocurre debido a que la interacción dialógica permite inter pensar juntos de modo colectivo para que los estudiantes puedan razonar, crear ideas, solucionar problemas e involucrarse y motivarse (Alexander, 2018; Cazden, 1991; Fortes; Guzmán; Larraín, 2022; Mehan, 1998; Wells; Barberán, 2001). No obstante, en general, ellos no han tenido experiencias sobre cómo dialogar racio-

nal y argumentativamente con sus pares, por tanto, requieren que el docente los oriente y, así, acuerden normas con el fin de aprender a interpensar con los demás, argumentar y hacer visible el razonamiento a través del lenguaje, es decir, fomentar el habla exploratoria (Mercer, 2001). Es por ello que aquellos métodos más idóneos para desarrollar la lectura y los aprendizajes en general se basan en interacciones orales de calidad (Acim, 2018; Kucan; Palincsar, 2013), cuyo potencial puede incrementar el léxico (Menti; Dutari; Carignano, 2020) e, incluso, la inteligencia del estudiantado (Mercer, 2001).

En consecuencia, los patrones dialógicos de interacción en el aula permiten una comunicación más simétrica y democrática, pues el alumnado cuenta con el espacio para participar libremente durante los turnos de habla, por ejemplo, pueden iniciar la intervención, participar en esta y corroborarla o refutarla (Mercer, 2001; Alexander, 2018). De este modo, como el diálogo favorece que en el aula emerjan diferentes voces y perspectivas, esto permite que su condición polifónica e intertextual (Bajtin, 1982) genere un proceso de colaboración e intercambio de ideas, donde el docente asume su labor de mediador (Murphy *et al.*, 2009).

3 Metodología

Esta investigación corresponde a un estudio de casos múltiples (Stake, 2013) de tipo cualitativo e interpretativo (Merriam; Tisdell, 2009).

3.1 Participantes

En primer lugar, realizamos un muestreo no probabilístico incidental (Polgar; Thomas, 2008) para determinar el universo de profesores que cumplieran las siguientes condiciones: enseñar en algún curso de 3º a 8º Básico, dictar diversas disciplinas, presentar al menos una evaluación docente destacada en los últimos 10 años y que su establecimientos se ubicara en un territorio urbano de la Región de La Araucanía, Chile. Este territorio presenta el menor desarrollo económico del país y la mayor población originaria mapuche (Ministerio De Desarrollo Social, 2016). A partir de este universo, seleccionamos aleatoriamente 9 casos, por lo que esta muestra fue probabilística. No obstante, el criterio de selección también consideró la accesibilidad al campo y la disponibilidad de los participantes y sus escuelas. Así, el profesorado escogido se desempeñaba en 6 establecimientos escolares públicos de cuatro localidades.

Con respecto a las características de los participantes, estos tenían un promedio de 11.8 años de experiencia escolar, 7 de ellas tenían algún postgrado y la totalidad contaba con alguna especialización en una asignatura o ciclo educativo. En relación con sus carreras profesionales e identidad étnica, 8 de ellas son profesoras de Educación General Básica (primaria), 1 es profesor de Lenguaje y 1 es miembro del pueblo originario mapuche, como mostramos en la siguiente tabla.

Tabla 1 – Características del profesorado observado

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

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que los directores y profesores de los establecimientos escolares participantes firmaron una carta de autorización y un consentimiento informado respectivamente, aprobados por el Comité de Ética de la institución de la primera autora, cuyo contenido les informaba sobre el estudio y les garantizaba la confidencialidad de sus datos.

3.2 Procedimientos

De acuerdo con lo anterior, grabamos el audio las interacciones orales de los participantes descritos que tuvieran actividades de lectura en distintas asignaturas. De este modo, el corpus correspondió a 3 clases de 45 minutos por profesor, lo que equivale a un total de 27 clases y a 20,25 horas de enseñanza. Asimismo, escribimos notas de campo de cada clase y transcribimos fielmente el audio de las grabaciones.

En relación con el procedimiento de análisis, aplicamos en parte la propuesta de Sánchez, García y Rosales (2010) desde un enfoque cualitativo. De este modo, primero, segmentamos las interacciones de las clases según si correspondían a ciclos y episodios y, posteriormente, caracterizamos los patrones de interacción discursiva de los ciclos de acuerdo a si eran IRE (Iniciación-Respuesta-Evaluación), IRF (Iniciación-Respuesta-Feedback) o dialógicos. A continuación, presentamos dos tablas que describen la naturaleza de

¹ Los nombres de las y los docentes corresponden a pseudónimos.

² Pedagogía en Educación General Básica

los segmentos y patrones discursivos analizados (Alexander, 2018; Cazden, 1991; Mehan, 1998; Mercer, 2001; Molina; Haas, 2018; Rapanta; Felton, 2021; Wells; Barberán, 2001; Zabaleta; Roldán; Simiele, 2021).

Tabla 2 – Descripción de las unidades de segmentación del discurso de aula escolar

| Unidades de segmentación de discurso del aula escolar | |
|---|--|
| Ciclos | Episodios |
| El ciclo es una unidad mínima que contiene varias interacciones acerca del acuerdo entre dos o más participantes. Se inicia con una pregunta sobre un tema y finaliza cuando se resuelve la interrogante. | El episodio corresponde una serie de intercambios comunicativos conformado por varios ciclos, que se produce entre docentes y alumnos para la consecución de un objetivo en común. |

Tabla 3 – Descripción los patrones de interacción discursiva del aula escolar

| Tipos de patrones de interacción discursiva en el aula escolar | | |
|--|--|---|
| IRE | IRF | Dialógicos |
| Los patrones Iniciación-Respuesta-Evaluación consisten en la formulación de una pregunta y su evaluación por parte del docente sobre si la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta. Es decir, generalmente la retroalimentación es sencilla y breve. | Los patrones Iniciación-Respuesta-Feedback consisten en el planteamiento de una pregunta elaborativa por parte del profesor y de aproximaciones sucesivas de los estudiantes y el docente, pero que no alcanzan a conformar un diálogo debido a una interrupción, la escasa participación del alumnado o la finalización del ciclo del profesor. | Este patrón se caracteriza por la alternancia equitativa y democrática de turnos entre el docente y sus estudiantes con predominio de la participación de estos últimos, quienes pueden iniciar los turnos de habla, plantear preguntas, resolver dudas y responder y argumentar a el profesor o a sus pares. |

De esta manera, codificamos estas unidades en el corpus, a través *Dedoose*, una aplicación de análisis cualitativo y mixto, y luego, realizamos un proceso de calibración y las analizamos e interpretamos cualitativamente. Específicamente, realizamos una codificación inicial con el fin de concertar y validar el primer análisis entre los miembros del equipo. A continuación, se efectuó una codificación central para fijar los códigos acordados, para luego seguir con la etapa de interpretación y codificación final. Por consiguiente, cada unidad codificada fue revisada y calibrada en tres ocasiones por distintos miembros del equipo (Errázuriz *et al.*, 2022).

4 Resultados

En primer lugar, se constató que los patrones de interacción más frecuentes son los de Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE), lo que es coherente con la evidencia nacional e internacional (Alexander, 2018; Bustos *et al.*, 2017; Errázuriz *et al.*, 2022; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021; Mercer, 2001). En efecto, la presencia de estos patrones en el total de ciclos analizados se manifestó con un 59,62%, luego le siguen los ciclos Indagación-Respuesta-Feedback (IRF) con un 28,26%, posteriormente los dialógicos con un 7,13% y, por último, los ciclos frustrados que no pudieron finalizarse. Lo anterior se ilustra en la siguiente tabla.

Tabla 4 – Frecuencia de los tipos de ciclos de interacción en las prácticas docentes

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

Fuente: elaboración propia.

Esta mayor presencia de las interacciones dialógicas para mediar la lectura, en relación con evidencias previas que constataron un predominio de más de un 90% de los ciclos IRE (Errázuriz; Davison; Cocio, 2022) y en circunstancias adversas, se puede deber en parte a que el profesorado participante es destacado y, por tanto, sus prácticas pedagógicas detentan mayor calidad, incluso en un contexto de postpandemia. De hecho, con respecto a los ciclos de interacción frustrada, sería presumible esperar que disminuyan en un contexto de clases en condiciones normales, sin las dificultades de la postpandemia.

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

4.1 Interacciones dialógicas

Las interacciones dialógicas identificadas y analizadas fueron llevadas a cabo por ciertos docentes, con diferentes frecuencias y en asignaturas determinadas. En concreto, la profesora que mostró más interacciones dialógicas fue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, luego le sigue Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico y Mauricio en Lenguaje en 5º Básico, después viene Yessica en Lenguaje en 4º Básico y Paula en Lenguaje en 3º Básico y, finalmente, Gabriela en Religión en 6º Básico y Daniela en Matemáticas en 6º Básico. Por tanto, las disciplinas que más favorecen el diálogo son: Lenguaje y Ciencias Sociales y, en menor medida, Matemáticas y Religión.

En el primer ejemplo de Yessica, ella favorece el diálogo antes de la lectura de un texto informativo en la clase de Lenguaje, con el fin de anticiparla, activar conocimientos previos de sus estudiantes y promover la generación de hipótesis. En este caso, la anticipación de la lectura es también motivada por preguntas e intervenciones de sus estudiantes, quienes enriquecen la información ya construida, como se observa a continuación.

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

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

Profesora. Ya. ¿Herbívoros?

Alumno: Herbívoros.

Profesora: Sí pueh... sí...

Alumno: Así como los dinosaurios.

Profesora: Sí.

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

Profesora: Muy bien... ahora sí, para no irnos del tema, no irnos del tema voy con David. Muchas gracias, Álvaro, por tu información... me encantaría ponerme hablar un montón aquí, pero hay que respetar los horarios... Así es que ahora me voy con David, vamos... dime.

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

Profesora: Ya.

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

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

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

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

En el caso de Paula, luego de leer un texto sobre los superhéroes, ella utiliza el diálogo para que sus estudiantes resuelvan colaborativamente una interrogante. Es destacable, la motivación que esta clase generó, debido a que Paula consideró los intereses, preferencias y fondos de conocimiento (Esteban-Guitart; Saubich, 2013) de sus estudiantes para desarrollar esta actividad, como se ilustra en el siguiente fragmento.

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

Alumno: Para que nadie...

Alumno: ¿Por qué?, tía [profesora].

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

Alumno: Para que nadie sepan quiénes son.

Profesora: Yiah...

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

Profesora: ¿Por qué querrán ocultarlo?

Alumno: Tía, yo me sé esa.

Profesora: Ya, cuéntame.

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

Profesora: Yiah... para...

Alumno: ... Los fans.

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

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

Francisca y Katherine, por su parte, despliegan varios ciclos dialógicos en Lenguaje y Ciencias Sociales que en términos generales propician la participación de sus estudiantes y su motivación con la lectura, según distintos propósitos. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, Katherine promueve la participación de sus estudiantes en una clase de Ciencias Sociales, para que respondan y reflexionen sobre una pregunta que vincula el texto informativo leído con la realidad de ellos.

Profesora: ¿En qué se parece las actividades que realizaban nuestros pueblos originarios y las que hacemos nosotros actualmente? Solamente en que se parecen, tiene que ser con argumento, me tienen que decir el porqué, se tiene que notar. A ver... a ver... Felipe.

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

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

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

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

Alumna: Curan a los enfermos.

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

Alumna: Al doctor.

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

Alumna: Que...

Profesora: Otro parecido.

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

Profesora: ¿Cómo?

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

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

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

Profesora: Ya, y dentro de un mismo hogar también se diferencian, se... se distribuyen los roles, las tareas (Katherine, Ciencias Sociales, 3º).

Otra forma de emplear el diálogo para mediar los textos consiste en generar una instancia donde los estudiantes puedan compartir las emociones que les genera el texto literario leído y, con ello, fomentar su participación. Ejemplo de ello sucede con la lectura de un poema, en una clase de Lenguaje de Francisca.

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

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

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

Alumna: Eeh... más o menos.

Profesora: Más o menos y... ¿qué te provocó la tristeza?, específicamente. ¿Lo puedes detectar o no?... ¿no?, ya. Vamos a ir descubriendo lo poco a poco, ¿ya? Ésto es la primera impresión nada más.

Alumno: Eh... felicidad.

Profesora: Ya, ¿por qué?

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

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

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

Alumno: Alegría.

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

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

Profesora: Ya.

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

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

Profesora: Po... por las rimas.

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

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

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

Alumno: A mí me pareció dulzura por las palabras.

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

Alumno: ¿Dulzura es una emoción?

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

Alumno: Eh... “Por que duermes, hijo mío”

Profesora: ¡Bien!, “Por que duermes hijo mío”, eh... que dulce, que tierno. Gracias, Mauricio.

Alumno: Ya, mis sentimientos fue tristeza porque la canción, y... lo que más me dio pena fue... “Por qué duermes hijo mío...” y eso... eso medio como mucha...

Profesora: Como que te dio nostalgia (Francisca, 4º, Lenguaje).

Una modalidad de interacción dialógica observada en los análisis consiste en dialogar para que el alumnado comparta sus preferencias lectoras y su gusto por los textos ya leídos en clases. Así lo hace Francisca en su clase de Lenguaje, en donde sus estudiantes expresan su predilección por uno u otro género discursivo leído en sesiones previas.

Alumno: A mí me gustan más los cómics.

Profesora: Jaja... te gustan los cómic bien. Es válido, súper bien.

Profesora: Pero cuando... cuando quiera conquistar a una novia, alguna chica, va ha tener que decirle algún poema, quizás le guste a su... a su... a su novia... ¿cierto?, a su mamá.

Alumno: ¿No le vas a leer un cómic?

Alumno: Le puede leer un cómic...

Profesora: Y si le gusta a la chica su poema y su cómic también es válido, pero los poemas también es un recurso poético para expresar emociones, ¿ya? Eh... Daniel, ¿qué te pareció a ti?

Alumno: A mí... sí... como yo nunca he leído un cómic, eso sí eh... pero si me dan un poquito más ganas de leer un... un poema, porque de hecho tengo ganas de hacer mi propio poema algún día.

Profesoras: Sonido de asombro.

Profesora: Maravilloso.

Alumno: Para mi Inglés, para mi Inglés, se lo dije a la tía de Inglés...

Profesora: Ya.

Alumna: Te ayudamos.

Alumno: El famoso poeta Daniel.

Profesora: “El famoso poeta Daniel”. Le ayudamos, le pedimos ayuda a la profesora de Inglés que nos traduzca el poema que vamos hacer en español ¿Te parece el desafío?, súper bien, Ya, alguien más.

Alumno: Tía, ¿solo va a ser para Daniel o para todos?

Alumno: Eso debería ser el desafío.

Profesora: ¿Te tinca?

Alumno: Sí, el de los vídeos, eso debería ser. Ese debería ser, me parece (anotémoslo, tía).

Profesora. Súper bien, me... me agrada que nazca de ustedes los desafíos chiquillos... (Francisca, 4º, Lenguaje).

De acuerdo con los análisis, sostenemos que este grupo de docentes es capaz de desarrollar interacciones dialógicas en condiciones complejas de postpandemia y, así, lograr que sus estudiantes sean capaces de tomar la palabra. Por tanto, es probable que tengan práctica con este tipo de patrón discursivo y que, a través de este, puedan producir un mejor ambiente en el aula. No obstante, constatamos una presencia muy menor de interacciones dialógicas entre pares, lo que implicaría un menor desarrollo del habla exploratoria (Mercer, 2001) y del trabajo colaborativo.

4.2 Interacciones Indagación-Respuesta-Feedback (IRF)

Los patrones IRF identificados y analizados fueron llevados a cabo por ciertos docentes, con diferentes frecuencias y en asignaturas determinadas. En concreto, la profesora que mostró más interacciones de este tipo fue Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico y Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico, luego le sigue Yessica en Lenguaje en 4º Básico y Gabriela en Religión en 6º Básico, después viene Mauricio en Lenguaje en 5º Básico y, finalmente, Daniela en Matemáticas en 6º Básico y Mariana en 6º Básico en Matemáticas.

Para empezar, hay ciclos IRF que tienen como fin indagar la respuesta de un problema matemático leído anteriormente y resolver una duda conceptual disciplinar. Mariana, por ejemplo, en lugar de evaluar de inmediato la respuesta de la alumna, invita a todos los estudiantes a razonar sobre la respuesta (Edwards-Grove, 2014) y, posteriormente, explica un concepto disciplinar importante para resolver el problema.

Profesora: P más 8 es igual a diez. ¿Cuánto podría valer P?

Alumno: Dos.

Alumna: ¿Dos?

Profesora: Dos, ¿por qué dos?

Alumno: Porque dos más ocho... da diez.

Profesora: Perfecto, eso es. Pero... como tenemos que tener una... una incógnita, una pregunta, yo puedo poner cualquier letra del abecedario. En este caso dijo él: yo voy a tomar la letra del abecedario... la letra X (Mariana, Matemáticas, 6º).

También se presentan interacciones IRF que buscan indagar la respuesta a una pregunta sobre el texto leído y que los estudiantes puedan identificar en el propio texto dónde se puede encontrar la respuesta. De este modo, los estudiantes pueden entender metacognitivamente de dónde proviene la información para contestar las interrogantes, como lo demuestra Katherine a continuación.

Profesora: ¿Sí?, ya estamos por terminar. ¿Por qué se sintieron tristes? Revisamos la actividad entonces. ¿Por qué se sintieron tristes las mariposas?, ¿por qué se sintieron tristes las mariposas?

Alumno: Porque que ennn... sus alas no tenían colores.

Profesora: ¿Están de acuerdo?, Que porque sus alas no tenían colores. Daniel, tú podrías pasar a la pizarra y donde dice que por eso estaban tristes las mariposas, subrayen toda la oración... yiah. "Las Mariposas se sintieron tristes porque sus alas estaban descoloridas", ¿en qué párrafo aparece?, ¿primero, segundo o tercero?

Alumno: En el segundo.

Profesor: En el segundo párrafo, ahí está la información. Muy bien (Katherine, Lenguaje, 3º).

Por su parte, a partir de la lectura de una novela, Mauricio invita a sus estudiantes a reflexionar acerca de cuál habrá sido la intención del autor al proponer esa trama, como se observa en el siguiente ciclo:

Profesor: Mmm, eso es interesante, e... porque creen ustedes que el autor Richard Bach colocó a Juan Salvador Gaviota en medio de una familia que no lo apoyaba para nada, ¿por qué creen que el autor decidió hacer eso?.

Alumno: Quería que algunos niños se sintieran identificados.

Alumno: Que digo que hay bastante posibilidades, ya que... que una de ellas podría ser... tener un desarrollo del personaje de una forma "así es la vida" del lado ¿?... ya que puede ser que su padre, su familia nunca acepto que fuera un piloto y aún así lo hizo. Puede ser alguna de esas opciones.

Profesor: Sí, también puede que haya mucho de la vida del autor en el libro, que a lo mejor a él tampoco lo apoyaron y que por eso él en su obra coloca eso, porque la familia no lo apoya, pero eso es porque... claro... también puede ser...

Alumno: Podría ser que a él le interesaba hacer un desarrollo de personaje que quería seguir su pasión y sus padres, y su familia no lo querían apoyar en ello.

Profesor: Excelent... excelente, Diego. Yo creo que por ahí va, por ahí va el cuento. El Richard Bach como autor dijo... (Mauricio, Lenguaje, 5º Básico).

Asimismo, hay patrones IRF que se orientan a indagar en el significado del léxico de distintas maneras, de modo más general o más específico en términos disciplinares. Por ejemplo, Katherine pregunta por el sentido de una palabra del texto dentro del contexto de este.

Profesora:... Vamos a revisar, esa oración... "divinos" ¿significa... que los colores son hermosos?

Alumnos (dos): Sí.

Alumna: No.

Profesora: ¿Que hay pocos colores?

Alumnos (algunos): No

Alumno: Sí

Profesora: Entonces... en la oración divinos (síntese, Juan). Cuando algo es divino ¿significa un solo color? o ¿colores hermosos?

Alumnos (algunos): Colores hermosos.

Profesora: Colores hermosos, muy bien. porque si vuelvo a leer dice: “yo sé de un pintor gigante es de divinos colores” se fijan (Katherine, Lenguaje, 3º).

Por otra parte, identificamos ciclos IRF que se despliegan en el cierre de la clase, con la finalidad de sintetizar los aprendizajes de los estudiantes en torno a la lectura realizada, como lo hace Francisca en clases de Ciencias Sociales.

Profesora: Ya, a ver... ok. Bien... ya, mis chiquillos...ya. Entonces ahora nos vamos a ir, ok. Hasta la hora hemos conocido o aprendido alguien, ¿quién me puede decir?, para ir avanzando ¿Con qué no estamos quedando?

Alumno: Eh... hemos aprendido sobre... los... Incas.

Profesora: Ya, pero ¿qué?, específicamente.

Alumno: De don...de donde viven.

Profesora: Donde viven, ya. Daniel, te escucho a ti ahora.

Alumno (Daniel): De los signos, de los desastres, de los desastres naturales.

Profesora: El Dani está hablando otra cosa. Eh... ¿qué más?, aparte de donde vivían. Alondra... estás con la manito levantada.

Alumno (Alondra): De los Incas ¿su cultura?

Profesora: Su cultura, ya. Algo de su cultura también (Francisca, Ciencias Sociales, 4º).

En relación con los modos de participación del estudiantado, detectamos la presencia de ciclos IRF luego de la lectura, los cuales se inician por la intervención y aporte de un estudiante. Como se puede constatar en el siguiente fragmento de la clase de Ciencias Sociales de Francisca, un estudiante formula una pregunta de alto nivel cognitivo.

Alumno (Gaspar): Ehm... ellos además como él dijo, Riu dijo de su alimento, qué ¿cómo sacaban agua?

Profesora: ¿Qué cómo sacaban...? Ellos vivían en los valles, y los valles sacaban agua, recuerden que también se asentaron en la costa del Océano Pacífico, ¿ya?

Alumno: Ahí yo sé como se puede hacer.

Profesora: Así es que ellos no... a si bien estaban ubicados en lugares desérticos, también tenían que asentarse en lugares donde había agua, porque tenían que realizar sus cultivos, ¿ya?. Lo mismo que los Maya y los Aztecas, ¿ya?. Carlitos...

Alumno (Carlitos): Si quiere, si se quiere agua limpia de un lugar solo, se puede agarrar con algún cosito que se pueda pillar, lavarlo...

Profesora: Mhum.

Alumno (Carlitos): Y echarle el agua a fuego.

Profesora: Ah, mira, una técnica de sobrevivencia ya, mis niños. Ya, mis niños, vamos entonces para finalizar la clase, cortito vamos a ver un extracto de un, de un videito, ¿ya? (Francisca, Ciencias Sociales, 4º).

En síntesis, esta clase de interacciones se usaron para desarrollar el léxico, trabajar los momentos de la lectura, activar conocimientos previos, trabajar conceptos disciplinares, abordar textos multimodales, formular preguntas de alto nivel cognitivo, desarrollar dudas o reflexiones del estudiantado, ampliar el conocimiento sobre los textos y géneros discursivos, relevar los aprendizajes de la sesión y compartir emociones y experiencias con el alumnado. De hecho, esto es coherente con lo declarado por este grupo de docentes en sus entrevistas en una fase previa de la investigación (Errázuriz; Davison; Cocio, 2022).

4.3 Interacciones Indagación-Respuesta-Evaluación (IRE)

Los patrones IRE identificados y analizados, al ser los más frecuentes, fueron implementados por la totalidad del profesorado participante. Sin embargo, hay ciertos docentes que los usaron con menor frecuencia debido a que utilizaron más ciclos dialógicos e IRF. Estos docentes son: Francisca en Lenguaje y Ciencias Sociales en 4º Básico, Katherine en Lenguaje y Ciencias Sociales en 3º Básico, Yessica en Lenguaje en 4º Básico, Mauricio en Lenguaje en 5º Básico, Gabriela en Religión en 6º Básico y Paula en Lenguaje en 3º.

En primer lugar hay ciclos IRE que interrogan sobre el autor del texto u otras obras, como sucede en una clase de Mauricio en Lenguaje.

Profesor: Richard Bach entonces es un escritor de Estados Unidos, que como comentábamos él fue piloto y es el autor de varios libros que tienen que ver con... con el tema de la aviación, por ejemplo, Juan Salvador Gaviota. Que podríamos definirla como una especie de fábula moderna. Javier, ¿averiguaste algún otro libro de Richard Bach?. ¿tienes por ahí?, si no... si no pudiste averiguar e... se la pasamos a otro compañero la pregunta...

Alumno: Ilusiones, ilusión.

Profesor: Ilusiones... muy... muy... muy bien, Manuel, Ilusiones es otro libro famoso de Richard Bach, ¿algún otro que tengas por ahí? (Mauricio, Lenguaje, 5º).

Como podemos ver, esta interacción presenta claramente los tres componentes del IRE: la pregunta del docente, la respuesta de los estudiantes y la evaluación del primero.

Hay otro tipo de ciclo IRE en el que se formulan preguntas para contextualizar el tratamiento de un concepto disciplinar, como lo hace Daniela en Matemáticas con su ejemplo del espejo para enseñar la noción de simetría.

Profesora: Perfecto...ya, la primera pregunta a ver... Obsérvala en un espejo, a ver... alguien... ¿Qué es lo que observan ustedes cuando se observan al espejo?.

Alumno: ¿El perfil de otra persona? (mamá) o de algo (hijo) o ¿de algo?

Profesora: Ya, el reflejo de la persona, de algo, de un objeto, muy bien. ¿Yíah? ¿Algo más que quieran agregar? Muy bien... ah. Eso es lo que observamos en un espejo, ¿no cierto?... el reflejo (Daniela, Matemáticas, 4º).

Con respecto a la identificación de los tipos de textos y géneros discursivos, hay patrones IRE que interrogan estos aspectos, como ocurre con Yessica en una clase de Lenguaje, donde pregunta sobre qué significa una de las características de la noticia y evalúa favorablemente lo contestado por el alumno y lo amplía.

Profesora: A ver... Javiera, si te acuerdas con ese ejemplo que dimos ayer, a ver... dígame. ¿Qué es ser objetivo?

Alumno: De que no se dan opiniones propias.

Profesora: ¡Muy bien!... estaba hablando de los piratas ayer, muy bien (Yessica, Lenguaje, 4º).

En el siguiente ejemplo, Katherine, formula una pregunta inferencial sobre el texto leído en Lenguaje, que requiere el uso de los conocimientos previos trabajados en la asignatura de Ciencias para ser respondida. Posteriormente, la evalúa positivamente y explica y amplía la respuesta dada por el alumno.

Profesora: Positivo, sí... cierto. Era algo positivo y en realidad cuando nosotros científicamente un arcoíris está formado cuando se forma... ¿por qué se forma?

Alumna: Con la lluvia y con el sol.

Profesora: Con la lluvia y con el sol, ¿cierto? Entran en contacto las gotas del agua con los rayos del sol (Katherine, Lenguaje, 3º).

En suma, si bien los ciclos IRE se utilizaron con varios propósitos, de acuerdo con el momento de la lectura, el texto leído, el tipo de pregunta o la asignatura, también constatamos que son más homogéneos que aquellos IRF y dialógicos, pese a ser los más numerosos y frecuentes. Esto demuestra cómo las interacciones IRE son más limitadas al reducir las posibilidades de participación discursiva del docente y el estudiante a roles muy definidos: interrogador, respondedor y evaluador o confirmador. Es por ello que sus posibilidades de construcción de aprendizajes y de lecturas en conjunto por parte del alumnado son más minoritarias y, en muchos casos, tienden a la reproducción del conocimiento. En los casos en que estos ciclos tienden a desarrollar procesos cognitivos superiores y habilidades metacognitivas, lamentablemente se desaprovechan las oportunidades de continuar desarrollando la interacción y profundizar en la reflexión del estudiantado.

5 Discusión y Conclusiones

Como mostramos en los resultados, los patrones de interacción más frecuentes y predominantes son los IRE, luego le siguen los IRF y, por último, los dialógicos, lo que concuerda con la evidencia a nivel local y global (Bustos *et al.*, 2017; Errázuriz *et al.*, 2022; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021; Mercer, 2016).

Con respecto a los ciclos dialógicos, es posible inferir, en primer lugar, que si este grupo de docentes es capaz de desarrollar interacciones dialógicas en condiciones complejas de postpandemia y, además, lograr que sus estudiantes sean capaces de tomar la palabra, plantear dudas, compartir información y expresar sus emociones o preferencias lectoras; es probable que tenga una práctica anterior con este tipo de patrones discursivos para mediar la lectura y que haya dado oportunidades de aprendizaje a su alumnado para experimentarlo. Por tanto, sería esperable que estos docentes mostraran una mayor cantidad y calidad de estas interacciones dialógicas en condiciones educativas menos desafiantes.

En segundo lugar, llama la atención que no se hayan presentado interacciones dialógicas entre pares en actividades grupales, lo que implicaría un menor desarrollo del habla exploratoria (Mercer, 2001). Probablemente, este tipo de interacciones no fue observado, en parte, debido a los efectos socioemocionales de la pandemia en los estudiantes (Santa-Cruz *et al.*, 2022). Sin embargo, también es posible que se implementen, en general, con menor frecuencia, por lo que sería necesario profundizar en este aspecto en próximas investigaciones.

En tercer lugar, es posible observar que en este tipo de interacciones, en general, el profesorado formula preguntas abiertas e inferenciales, fomenta la participación de distintos estudiantes e, incluso, promueve las intervenciones de los estudiantes e intenta que su alumnado dialogue con sus mismos pares. Para esto implementa algunas de las movidas pedagógicas del discurso propuestas por Edwards-Grove (2014) como: parafrasear, repetir, razonar, añadir, ampliar, esperar y desafiar. Esto, puede contribuir también a generar un mejor ambiente en el aula, incrementar positivamente el autoconcepto de los estudiantes como lectores y, así, fomentar la socialización y valoración de sus fondos de conocimientos, los que también enriquecerán a sus pares (Esteban-Guitart; Saubich, 2013).

En relación con las interacciones IRF, es posible observar que hay un esfuerzo, por parte de estos docentes, por superar las interacciones IRE que limitan el diálogo, sin embargo, no alcanzan a conformar ciclos dialógicos. Ciertamente, este tipo de interacciones consituyen un avance hacia la construcción progresiva de patrones discursivos más dialógicos para mediar la lectura. De hecho, en estos resultados, observamos un giro hacia interacciones más dialógicas, pues hay una frecuencia considerablemente mayor de ciclos IRF y dialógicos respecto de la evidencia previa (Bustos, *et al.*, 2017; Errázuriz *et al.*, 2022; Fuentes; Donoso; Iturra, 2021). Además, cabe destacar que hay docentes de Lenguaje y Ciencias Sociales que presentan una alta frecuencia de estos patrones discursivos, lo que constituye un avance notable, especialmente en el contexto de postpandemia. Esto se puede atribuir a la condición de excelencia de estos docentes, dado que – según Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2021) – una de las estrategias comunicativas que aplican los docentes bien valorados es fomentar la participación del alumnado a través del diálogo.

En cuanto a los ciclos IRE, si bien se utilizaron con varios propósitos, como señalamos previamente, estos son más homogéneos que los ciclos IRF y dialógicos, pese a ser los más numerosos. En efecto,

en gran parte de estas interacciones, comprobamos como el docente tiene total control de la información y dominio del discurso y, por ende, el rol del estudiante se ve restringido a contestar la pregunta. Si bien este tipo de interacción es necesario, cuando se lo usa de forma mayoritaria, limita las oportunidades para dialogar y favorecer la construcción colectiva de conocimientos. Asimismo, esta situación disminuye la posibilidad de desplegar en las clases instancias de mediación lectora que favorezcan grados crecientes de complejidad para el tratamiento de los textos (Munita, 2021).

Ahora bien, cabe reconocer que para desplegar interacciones más complejas es necesario contar con tiempo, factor que en ocasiones se ve limitado por la cantidad de estudiantes a quienes atender o por las presiones de cobertura curricular (Parra; Hernández, 2019). Esto es más patente aún en el contexto de educación posterior a la pandemia, donde se ha debido priorizar ciertos objetivos curriculares, pues lamentablemente se han ahondado las brechas de desigualdad de oportunidades de aprendizaje y se ha perjudicado el progreso de los aprendizajes de aquellos estudiantes más desfavorecidos (Bellei *et al.*, 2021; Monereo, 2021; Santa-Cruz *et al.*, 2022). Asimismo, las aulas escolares chilenas han sufrido dificultades de convivencia escolar, de violencia entre los estudiantes y una deficiente gestión de la situación (López *et al.*, 2022).

También, es posible constatar en estas interacciones que continúa predominando el enfoque generalista de la lectura frente al disciplinar (Shanahan; Shanahan, 2012) y no se abordan explícitamente las multiliteracidades (Selber, 2004), pues son mayoritariamente docentes de Lenguaje y Ciencias Sociales y, en menor medida, Matemáticas, quienes asumen un enfoque disciplinar para abordar las lecturas y proporcionar las ayudas estratégicas correspondientes para ello, lo que coincide con la mayor frecuencia de ciclos dialógico e IRF en las dos primeras asignaturas. Asimismo, esto es coherente con la formación y experiencia de estos docentes como profesores de Educación Básica (educación primaria), por lo que se detecta una tensión entre una formación general y disciplinar de la lectura.

Por último, dada la relevancia que tienen las actitudes positivas hacia la lectura en el alto desempeño en la comprensión de los textos (Errázuriz *et al.*, 2020; OECD, 2014; Orellana; Baldwin, 2018; Stutz *et al.*, 2016), ofrecer al alumnado mayores oportunidades para participar en los procesos de lectura, dialogar sobre los textos y comprometerlos en estas actividades, es una medida estratégica para lograr mayores resultados en la lectura y formar lectores más motivados. En este sentido, si una de las claves de la mediación lectora reposa en el objetivo de favorecer la apropiación de la cultura escrita (Munita, 2021), resulta particularmente relevante conceder a los estudiantes más oportunidades de elegir los textos, según sus preferencias lectoras e incluir estas prácticas de literacidades vernaculares (Zavala, 2011) en las prácticas pedagógicas.

Para finalizar, creemos que es necesario considerar estos resultados con prudencia, debido a que comprende nueve casos de un contexto particular. Por tanto, en el ámbito de la mediación lectora, es imperativo continuar explorando desde el enfoque de las prácticas pedagógicas y las interacciones discursivas, los modos en que se aborda la lectura en las disciplinas, tanto en el territorio señalado como en otras regiones del país.

Agradecimientos

Este proyecto fue financiado por ANID FONDECYT REGULAR N° 1220113 titulado *Prácticas pedagógicas de mediación de la lectura de docentes de excelencia en distintas disciplinas escolares: ¿Qué podemos aprender de ellos para el desarrollo de interacciones dialógicas en el aula?*

Expresamos nuestra gratitud a los Directores y docentes de los establecimientos escolares que participaron.

Contribución de los autores

Cada uno de los autoras y autores del artículo (María Constanza Errázuriz, Omar Davison, Andrea Cocio) son coinvestigadores del proyecto ANID FONDECYT REGULAR N° 1220113 titulado *Prácticas pedagógicas de mediación de la lectura de docentes de excelencia en distintas disciplinas escolares: ¿Qué podemos aprender de ellos para el desarrollo de interacciones dialógicas en el aula?*, cuyos resultados se plasmaron en parte en el manuscrito enviado. Por tanto, la totalidad de los autores participaron en la recolección de los datos y su análisis y se involucraron en la escritura y revisión del documento. Específicamente, María Constanza Errázuriz, Omar Davison aportaron en el marco teórico sobre mediación lectora en las disciplinas e interacciones para mediar la lectura; por su parte, María Constanza Errázuriz, Omar Davison y Andrea Cocio, realizaron, revisaron y contrastaron los análisis cualitativos de las interacciones. Por último, las conclusiones fueron construidas por todo el equipo y lideradas por María Constanza Errázuriz.

Referencias

ACIM, R. The Socratic method of instruction: An experience with a reading comprehension course. *Journal of Educational Research and Practice*, Minneapolis, v. 8, n. 1, p. 41-53, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5590/JERAP.2018.08.1.04>.

ALEXANDER, R. Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, v. 33, n. 5, p. 561-598, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.

BAJTIN, M. El problema de los géneros discursivos. In: *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1982. p. 248-293.

BARBER, M.; MOURSHED, M. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. CINDE McKinsey & Company, 2008.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AIMES, P. (Eds.). *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-140. Disponible en: https://www.estudiosdelaescritura.org/uploads/4/7/8/1/47810247/zavala_et_al_2004_escritura_y_sociedad.nuevas_perspectivas.pdf. Fecha de acceso: 17 abr. 2024.

- BAZERMAN, C.; DEAN, C.; EARLY, J.; LUNSFORD, K.; NULL, S.; ROGERS, P.; STANSELL, A. (Eds.). *International advances in writing research: Cultures, places, measures*. Fort Collins: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2012. 559p. DOI: <https://doi.org/10.37514/PER-B.2012.0452>.
- BELLEI, C.; CONTRERAS, M.; PONCE, T.; YAÑEZ, I.; DÍAZ, R.; VIELMA, C. The fragility of the school-in-pandemic in Chile. In: REIMERS, F. (Ed.). *Primary and secondary education during covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Switzerland: Springer Nature, 2022 p. 79-103.
- BUSTOS, A.; MONTENEGRO, C.; TAPIA, A.; CALFUAL, K. Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la educación primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, Ciudad Real, v. 16, n. 1, p. 89-106, 2017. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259151088006>. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica USA, 2005.
- CASTELLÀ, J. M^a.; COMELLES, S.; CROS, A.; VILÀ, M. *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Graó, 2021. 121p.
- CAZDEN C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 2001. 208p.
- CHAMORRO, D.; BARLETTA, N.; MIZUNO, J. El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Revista Signos*, Valparaíso, v. 46, n. 81, p. 3-28, 2013.
- CÓRDOVA, J. P. C.; MELO, G., BACIGALUPO, F.; MANGHI, D. Olas de significado en la interacción profesor-alumno: análisis de dos clases de Ciencias Naturales de un 6to de primaria. *Ciência & Educação*, v. 22, n. 2, p. 335-350, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020005>.
- CUNNINGHAM, A.; STANOVICH, K. What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, Eugene, v. 1, n. 22, p. 137-149, 1998. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/237109087_What_reading_does_for_the_mind. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- DE MIER, M. V.; AMADO, B.; BENÍTEZ, M. E. Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé*, v. 24, n. 2, p. 1-13, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>.
- DELGADO, P.; SALMERÓN, L. The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and instruction*, n. 71, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>.
- EDWARDS-GROVE, C. *Talk moves: A repertoire of practices for productive classroom dialogue*. Primary English Teaching Association Australia PETAA Paper, Australia, n. 195, p. 1-12, 2014.
- ERRÁZURIZ, M. C.; DAVISON, O.; COCIO, A. Mediación lectora de profesores de excelencia de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos? *Revista Logos*, La Serena, v. 32, n. 2, p. 307-325, 2022.
- ERRÁZURIZ, M. C.; DAVISON, O.; COCIO, A.; FUENTES, L. Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas?. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. XLVIII, n. 1, p. 191-211, 2022.
- ERRÁZURIZ, M. C.; FUENTES, L.; COCIO, A.; DAVISON, O.; BECERRA, R.; AGUILAR, P. ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 549-589, 2020.

- ESTEBAN-GUITART, M. E.; SAUBICH, X. La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación, Revista interuniversitaria*, Salamanca, v. 25, n. 2, p. 189-211, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14201/11583>.
- FRANK, I.; STEIN, F.; SALIMEN, P. G.; GARCEZ, P. D. M. Relações epistêmicas e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 22, n. 4, p. 981-1010, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202218328>.
- FORTES, G.; GUZMÁN, V.; LARRAÍN, A. Studying argumentation and education in South America: what has been advanced and what lies ahead. *Argumentation and Advocacy*, v. 58, n. 3-4, p. 1-15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/10511431.2022.2138174>.
- FREIRE, P. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 2012. 192p.
- FUENTES, I.; DONOSO, E.; ITURRA, C. Actividades e interacciones en clases para promover la comprensión lectora. *Lingüística*, v. 37, n. 1, p. 9-27, 2021. [Epub] Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2079-312X2021000100009. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- GALLOWAY, E. P.; QIN, W.; UCCELLI, P.; BARR, C. D. The role of cross-disciplinary academic language skills in disciplinary, source-based writing: investigating the role of core academic language skills in science summarization for middle grade writers. *Reading and Writing*, v. 33, n. 2, p. 13-44, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09942-x>.
- GEE, J. P. *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Madrid: Ediciones Morata, 2005. 231 p.
- GELBER, D. *Documento de Trabajo N°6: Mis Lecturas Diarias y valoración de la lectura en Enseñanza Media*. Santiago: Mineduc, 2017.
- HALL, S.; BASRAN, J.; PATERSON, K. B.; KOWALSKI, R.; FILIK, R.; MALTBY, J. Individual differences in the effectiveness of text cohesion for science text comprehension. *Learning and Individual Differences*, n. 29, p. 74-80, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.014>.
- KUCAN, L.; PALINCSAR, A. *Comprehension instruction through text-based discussion*. [Pap/DVD]. Newark, DE: International Literacy Association, 2013.
- LATORRE, M. *Estudio, mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° básico*. Santiago: Mineduc, 2014.
- LÓPEZ, V.; TORRES, J.; ORTÍZ, S.; ASCORRA, P.; GONZÁLEZ, L.; CÁRDENAS, K. Chilean public school administrators are not supporting whole-school approaches to school climate: a multilevel analysis. *International Journal of Leadership in Education*, v. 2, n. 7, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2045628>.
- MANZI, J.; GARCÍA, M. R. (Ed.). *Abriendo las puertas del aula*. Transformación de las prácticas docentes. Santiago: Ediciones UC, 2016. 675p.
- MEDINA, L.; VALDIVIA, A.; SAN MARTÍN, E. Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: Un estudio en el contexto de la Evaluación Docente chilena. *Psykhé*, v. 23, n. 2, p. 1-13, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>.
- MEHAN, H. The study of social interaction in educational settings: Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, v. 41, n. 4, p. 245-269, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1159/000022586>.
- MERCER, N. La importancia educativa del habla. In: MERCER, N.; HARGREAVES, L.; GARCÍA-CARRIÓN, R. *Aprendizaje e interacciones en el aula*. Barcelona: Hipatia Press, 2016. p. 15-36.
- MERCER, N. *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Planeta (GBS), 2001. 239p.
- MERRIAM, S.; TISDELL, E. *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass, 2009. 368p.

- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. *Resultados Encuesta CASEN 2015*. Santiago: Mideso, 2016.
- MOHAMEDI-AMARUCH, A.; RICO-MARTÍN, A. Assessment of reading comprehension in primary education: reading processes and texts. *Lenguas Modernas*, n. 55, p. 37-52, 2020. Disponible en: <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/58702>. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- MOLINA, E. P.; HAAS, V. Estudio de las interacciones profesor-alumno en la alfabetización de la geografía. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 75, p. 59-76, 2018. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162018000200059&lng=en&nrm=iso. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- MONEREO, C. Introducción. La educación y la docencia pospandemia. Consecuencias de la covid-19 como incidente crítico. In: MEDINA-GUAL, L. *et al. Educar en contingencia durante la covid-19 en México*. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. Ciudad de México: Fundación SM, 2021. pp. 10-23. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/354477352_Educar_en_contingencia_durante_la_COVID-19_en_Mexico. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- MONTECINOS, C. Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, v. 2, n. 1, p. 105-128, 2003. DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-6>.
- MUNITA, F. *Yo, mediador(a)*. Mediación y formación de lectores. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2021. 260p.
- MURPHY, P. K.; WILKINSON, I. A.; SOTER, A. O.; HENNESSEY, M. N.; ALEXANDER, J. F. Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of educational psychology*, v. 101, n. 3, p. 740-764, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015576>.
- OECD. *Resultados Pisa 2012 en foco: lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. México, DF: OCDE, 2014. Disponible en: <https://bit.ly/3fmeGEh>. Acceso en: 20 jun. 2022.
- OECD. *PISA 2015: Results, Excellence and Equity in Education (Volume I)*. Paris: OECD Publishing, 2016. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- ORELLANA, P.; BALDWIN, P. Reading Motivation and Achievement Among Chilean Boys and Girls in Grades 3, 4, and 5: An Exploration of Results and Pedagogical Implications. In: *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls*. Cham: Springer, 2018. p. 115-133.
- PARRA, J. D.; HERNÁNDEZ, C. Classroom observation in context: an exploratory study in secondary schools from Northern Colombia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 1-25, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240005>.
- PAUL, C. M. Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teachers' close reading strategies. *Literacy*, v. 52, n. 3, p. 161-170, 2018. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1190017>. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- PNUD. *Desiguales*. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago. Uqbar Editores, 2017. 411p.
- POLGAR, S.; THOMAS, S. A. Questionnaire design. In: *Introduction to research in the health sciences*. Philadelphia: Churchill Livingstone, 2008. p. 83-92.
- RAPANTA, C.; FELTON, M. Learning to argue through dialogue: A review of instructional approaches. *Educational Psychology Review*, v. 34, p. 477-509, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2>.
- RICCOMINI, P.; SMITH, G.; HUGHES, E.; FRIES, K. The Language of Mathematics: The Importance of Teaching and Learning Mathematical Vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 235-252, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573569.2015.1030995>.

- RUIZ, M.; MONTENEGRO, M.; MENESES, A.; VENEGAS, A. Oportunidades para aprender ciencias en el currículo chileno: contenidos y habilidades en educación primaria. *Perfiles Educativos*, v. 38, n. 153, p. 16-33, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57633>.
- SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, R.; ROSALES, J. *La lectura en el aula: qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 2010. 282p.
- SANTA, C.; ESPINOZA, V.; DONOSO, J.; ROSAS, R.; BADILLO, D. How did the pandemic affect the socio-emotional well-being of Chilean schoolchildren? a longitudinal study. *School Psychology*, v. 37, n. 1, p. 85-96, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000493>.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. The linguistic challenges of mathematics teaching and learning: a research review. *Reading & Writing Quarterly*, v. 23, n. 2, p. 139-159, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/10573560601158461>.
- SEAH, L. H. YORE, L. D. The roles of teachers' science talk in revealing language demands within diverse elementary school classrooms: a study of teaching heat and temperature in Singapore. *International Journal of Science Education*, v. 39, n. 2, p. 135-157, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1270477>.
- SELBER, S. *Multiliteracies for a digital age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004. 288p.
- SHANAHAN, T.; SHANAHAN, C. What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, v. 32, n. 1, p. 7-18, 2012. Disponible en: <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/10/Shanahan-Shanahan-2012-What-is-Disciplinary-Literacy.pdf>. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.
- SOLOGUREN, E.; CASTILLO, M. N. Lectura en y a través de las disciplinas: la comprensión de géneros académicos escritos. Una exploración al ámbito desde algunas teorías y modelos de comprensión del discurso escrito. *Investigaciones Sobre Lectura*, n. 14, p. 42-74, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12233>.
- STAKE, R. E. *Multiple case study analysis*. New York: Guilford press, 2013. 342p.
- STREET, J. C.; STREET, B. V. The schooling of literacy. In: MURPHY, P.; SELINGER, M.; BOURNE, J.; BRIGGS, M. (Eds.). *Subject learning in the primary curriculum: issues in English, science and mathematics*. London: Routledge, 1995. p. 72-86.
- STUTZ, F.; SCHAFFNER, E.; SCHIEFELE, U. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, v. 45, p. 101-113, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.11.022>.
- THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (Ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.
- VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; RÍOS, D. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>.
- VALIANDES, S. Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, n. 45, p. 17-26, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.02.005>.
- WELLS, G. *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, 2001. 374p.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 318p.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, v. 1, n. 56, p. 52-66, 2011. Disponible en: https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=qLbaexYAAAAJ&citation_for_view=qLbaexYAAAAJ:Y0pCki6q_DkC. Fecha de consulta: 17 abr. 2024.

ZABALETA, V.; ROLDÁN, L. A.; SIMIELE, M. E. Las prácticas de lectura en clase: consideraciones acerca de un sistema de análisis posible. *Revista de Psicología*, v. 21, n. 1, p. 80-101, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/2422572Xe129>.