



VOL. 28, Nº 3 (Noviembre, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v28i3.29688

Fecha de recepción: 10/12/2023

Fecha de aceptación: 14/10/2024

¿ES POSIBLE TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS DE LECTURA EN LAS AULAS DE PRIMARIA? EL DOCENTE COMO APRENDIZ REFLEXIVO

Is it possible to transform reading practices in primary classrooms? Teacher as a reflective apprentice



Andrea Bustos-Ibarra¹ Cintia Montenegro² Elena Ciga³ Marcela Jarpa¹ Matías Montero⁴ Karol Kalfual¹ Jocelyne Olivares-Jiménez¹ & Monserrat Fernández¹

¹Pontificia Universidad Católica de Valparaíso ²Universidad San Sebastián ³CEU de Magisterio de Vigo ⁴CIAE Universidad de Chile

E-mail:

andrea.bustos@pucv.cl; cmontenegrov@docente.uss.cl; ena.cigatellechea@ceu.es; marcela.jarpa@pucv.cl; matias.montero@ug.uchile.cl; karol.calfual@pucv.cl; jocelyne.olivares@pucv.cl; monsefernandezquijada@gmail.com

ORCID ID:

<https://orcid.org/0000-0075-0584>;

<https://orcid.org/0000-0003-4339-9798>;

<https://orcid.org/0009-0004-0870-9273>;

<https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>;

<https://orcid.org/0000-0003-1610-2477>;

<https://orcid.org/0000-0002-9906-8309>;

<https://orcid.org/0000-0002-6167-6034>;

<https://orcid.org/0009-0005-1953-4533>



Resumen:

Décadas de investigación han acumulado conocimientos sobre la complejidad de leer y la necesidad de un trabajo sistemático en el aula para el desarrollo de la capacidad de comprender. Por otro lado, estudios sobre las prácticas de formación de lectores en las aulas advierten la complejidad de enriquecer esas prácticas pedagógicas en aulas regulares en las que se lee para aprender. El estudio instruccional aplicado aporta una metodología para el desarrollo profesional de la capacidad de mediación regulatoria de las lecturas conjuntas en el aula a través de un programa de formación online con 22 docentes ejerciendo en 3º de primaria. La metodología de investigación participativa contó con 8 ciclos de trabajo de estudio de clases con perspectiva ecológica con sesiones de asesoramiento colectivo telemático aplicando la técnica de debriefing con dispositivo de escritura para la consolidación de las reflexiones críticas y la definición de metas de avance. Los resultados dan cuenta de una mejora sostenida y significativa en la regulación de la actividad de leer en el aula transitando de un foco centrado en la motivación extrínseca y la evaluación hacia un foco centrado en la regulación externa y la tarea de leer con los y las aprendices además de un avance profundo en los sustentos teóricos de la acción. Se discute el efecto del programa al tener en cuenta el modelo de formación y sus características de implementación.

Palabras clave: *comprensión del texto; desarrollo profesional docente; formación y cambio; investigación - acción participativa; lectura; reflexión.*

Abstract:

Decades of research have amassed knowledge on the intricacies of reading and the necessity for systematic efforts in the classroom to foster comprehension skills. Conversely, studies on reader training practices in classrooms caution about the disparities with reading science proposals and the intricacies of enhancing pedagogical practices in regular and large classrooms where reading is pursued for learning. The applied instructional study contributes a methodology for the professional development of the regulatory mediation capacity in joint readings within the classroom through an online training program involving 22 teachers working in 3rd grade. The participatory research methodology involved 10 cycles of Ecological Classroom Study with teleconferenced collective counseling sessions using the debriefing technique with a writing tool to consolidate critical reflections and define progress goals. The results demonstrate sustained and significant improvement in the regulation of reading activities in the classroom, transitioning from a focus on extrinsic motivation and assessment to an emphasis on external regulation and the task of reading with learners. Additionally, there was profound progress in the theoretical underpinnings of action. The program's effects are discussed in relation to the training model and its implementation characteristics.

Key Words: *action-research; professional development; reading comprehension; reflection; training and chang.*

1. Introducción

Los resultados actuales respecto de lectura y comprensión en países latinoamericanos siguen siendo uno de los objetivos centrales para el desarrollo de estas naciones. En Chile, las pruebas estandarizadas nacionales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2023) e internacionales PISA (Schleicher, 2023) muestran una y otra vez cómo los estudiantes tienen dificultades para comprender el sentido literal de textos sencillos, identificar el tema principal o el propósito del autor en un texto sobre un tema conocido, y establecer conexiones básicas entre diferentes fragmentos de información. Esta situación es particularmente prevalente en América Latina y el Caribe.

Una manera de interpretar esta falta de avance es la distancia de las prácticas pedagógicas de aula con lo planteado desde las investigaciones de ciencias de la lectura. Por una parte, los aprendices de lector deben interactuar con un experto que modele de forma deliberada la comprensión de textos (Kim & Lim, 2019; Rose, 2022) y, por otra, que aprender a guiar al alumnado en su proceso de aprendizaje de un modo deliberado, está lejos de ser sencillo (Ciga et al, 2015; Sánchez & García, 2015).

Esta complejidad requiere redefinir el desafío del cambio de prácticas de aula. Los profesionales -entre los que se cuentan los docentes- poseen variados conocimientos que demandan tener conciencia e intencionalidad para su ejecución. Estos conocimientos conceptuales y procedimentales son fraguados a través de la experiencia, la práctica profesional y la reflexión, lo que significa una alta complejidad para el cambio conceptual (Pozo et al., 2006; Sánchez & García, 2015). En consecuencia, innovar en la sala de clases requiere detenerse no solo en el valor de la calidad de la docencia como factor determinante de las variaciones en el aprendizaje escolar (Barber & Mourshed, 2008; Córica, 2020), sino también en el reto de cambiar las prácticas de aula y sus interacciones (Escribano et al., 2020) en un proceso esencialmente reflexivo.

Al recoger las ideas anteriores, es posible suponer que la colaboración con el enriquecimiento de la acción docente durante la actividad típica de lectura conjunta en el aula requiere dimensionar los conocimientos y estructuras relativamente estables de la acción y de la propia acción de cada docente (Perrenaud, 2004) frente a la tarea de mediar la lectura. Con estas fuentes de información la tarea será, por tanto, involucrar al profesorado en procesos de toma de conciencia sistemática de sus esquemas: su acción y justificación frente a modelos de mediación con marco conceptual definido que contemplan los avances en el área de la formación de lectores. Un proceso sistemático de asesoramiento con base en la práctica individual y situada en la propia aula cotidiana ha de ser, por tanto, el escenario más poderoso de reflexión sobre la acción para el enriquecimiento de esta actividad compleja.

1.1. El reto de los profesores: lo que se puede hacer y lo que se hace.

Comprender un texto requiere formar una representación mental detallada de su significado. Sin embargo, debido a diversas razones como el reconocimiento incorrecto de palabras o una memoria de trabajo limitada, algunos estudiantes enfrentan problemas para realizar los procesos de lectura e integración de ideas, lo que resulta en una comprensión superficial y fragmentada. Entre las consecuencias de estas dificultades se encuentra una disminución en la motivación por la lectura, la cual tiende a aumentar a medida que avanza la escolaridad (Cain & Oakhill, 2011) con consecuencias de aprendizaje a lo largo de los años (Figuerola & Merino, 2023). La solución a este problema pasaría por ofrecer desde el aula apoyo no solo en la larga tarea de aprender a ser un lector estratégico (Trabasso & Bouchard, 2002; Iturra et al., 2019) sino en ayudar a comprender los textos a los que se enfrentan como una práctica progresiva de transferencia de control desde un experto a un aprendiz (Sánchez & García, 2021).

Sánchez et al. (2010), en largos estudios observando prácticas de profesores, proponen una combinación de elementos discursivos que movilizan procesos de comprensión y que pueden ser desplegados en acciones intencionadas para apoyar la lectura en el aula. La propuesta implica una regulación externa, es decir, un modelamiento como “préstamo de conciencia” para explicitar la planificación de la lectura con el objetivo de generar una meta compartida (Kunter et al., 2007; Gutiérrez, 2022). Este proceso paulatino de regulación en la lectura conjunta está compuesto por movimientos discursivos como el activar el conocimiento previo (Cabell & Hwang, 2020), ofrecer un objetivo de lectura (Afflerbach et al., 2015) con un propósito definido (Bråten et al., 2018; Durik et al., 2006) y justificado (Rosenzweig & Wigfield, 2017) explicitando un estándar de comprensión (van den Broek & Helder, 2017) y revelando la estructura textual (Meyer & Ray, 2011; García et al., 2015). Estudios llevados a cabo por nuestro equipo aplicando una combinación de estos movimientos han demostrado que, a la hora de explicitar el tema, la justificación y la meta, el cómo proceder a la hora de leer y la validez de la tarea de leer -es decir, a la hora de introducir un plan de lectura, el alumnado de tercero de primaria presenta un mejor rendimiento lector (Bustos, Montenegro, Jarpa, Calfual y Tapia, 2019).

1.1.1. ¿Qué sabemos de las prácticas de lectura en las aulas?

Diversos estudios educativos sobre el aprendizaje a través de la lectura de textos escolares muestran que los estudiantes no reciben el apoyo adecuado para superar con éxito este tipo de retos. (Bustos, Montenegro, Tapia, y Calfual, 2017; Natale, 2009; Sepúlveda et al., 2021). Los intercambios pedagógicos están más bien centrados en la evaluación confirmatoria con escasa reformulación (Preiss, 2009). En la misma línea Medina et al. (2015) evidencian una baja presencia de actividades con compromiso epistémico en segundo de primaria con intercambios no extendidos, cuestión similar en secundaria (Iturra, 2013). En síntesis, los estudiantes en distintos niveles y contextos vivencian tareas centradas en la recuperación de información con escasa implicancia cognitiva en procesos dialógicos (Bustos et al., 2017; Errázuriz et al., 2021; Iturra et al., 2019) y con un alto dominio del discurso docente (Bustos, et al., 2019), independientemente de la asignatura o nivel escolar. Los resultados permiten entender el entorno en el que se desarrollan las lecturas colectivas y cómo estos acuerdos implícitos influyen en el papel del estudiante como lector.

En cuanto a la transferencia de control, la falta de episodios de planificación regulatoria durante las lecturas en el aula (Bustos et al., 2019; Sánchez et al., 2010) puede indicar un marco general de control por parte del profesor, ya que este no aclara la importancia, la necesidad de la lectura ni el esquema retórico básico que se debe seguir (e.g: diremos que hemos comprendido cuando encontremos las 3 características de las fiestas griegas); por tanto, los criterios de comprensión no siempre son compartidos. La ausencia de un plan claro para el texto (Sánchez et al., 2010), como marco para la meta conjunta, también se refleja en la falta de un episodio de cierre. La falta de explicación sobre lo que debe ser comprendido no se recupera al final (entonces, lo que debíamos comprender era...) y cuando se

menciona, es el docente quien lo elabora (Bustos et al., 2017). Este aspecto muestra una meta compartida insuficiente en la que se consideren tanto la mente como la emoción del lector (“deseo esta meta y puedo alcanzarla”). Así, las prácticas de apoyo se enfocan principalmente en mediaciones motivacionales centradas en el ambiente de lectura y los procesos emocionales (Davison et al., 2021).

1.1.2. ¿Qué sabemos de lo que piensa el profesorado sobre la lectura?

Identificar las conceptualizaciones sobre la lectura permiten anticipar los desafíos para el cambio de prácticas en docentes y futuros docentes. Con estos últimos González et al. (2020) realizaron un estudio en carreras de educación primaria y educación infantil respecto de las facetas que estos futuros docentes mantenían como “epistemología personal” (Borg, 2015) sobre qué es la lectura. Los resultados arrojaron que un 71% de los entrevistados mantienen creencias de una sola faceta (como herramienta y/o vínculo y/o medio de entretenimiento entre otras) con base a su experiencia personal y no por lo aprendido en su formación académica.

En la misma línea, Errázuriz et al. (2020) estudiaron las concepciones de docentes chilenos en servicio de cuarto a sexto de primaria. El estudio advierte de resultados mixtos: concepciones centradas en el contenido y en la mecánica lectora, así como también concepciones epistémicas caracterizadas por lecturas planificadas, problematizadoras y vinculadas a una práctica social. La coexistencia de concepciones puede ser consistentes con los encontrados en estudios previos de Makuc (2008), quien estudió tres categorías de teorías implícitas sobre comprensión lectora en docentes: como reproducción fiel del contenido o concepción perceptual, como reconstrucción de las ideas a partir de los conocimientos y esquemas del lector o concepción cognitivista o bien como situación dinámica con significados históricamente situados entre texto y lector o concepción pragmática. Los resultados de este estudio arrojaron la presencia de teorías perceptuales y cognitivistas, concluyendo que estas se adaptan al contexto y su demanda: la primera se activaría para el contexto de enseñanza y la segunda para la lectura personal.

Respecto de la enseñanza, Bustos y colaboradores (2023), recogieron las concepciones relacionadas con la formación de lectores aplicando la valoración de una transcripción de una clase prototípica (activación de conocimientos previos, lectura en voz alta e interpretación-evaluación) y un episodio de planificación de lectura conjunta (Sánchez et al., 2010). Consultados sobre la mejora de ambos materiales, 21 estudiantes de magisterio pertenecientes a 2 universidades chilenas y 2 españolas compartieron la necesidad de modificar el episodio inicial con la incorporación de intervenciones motivacionales cálidas (similar a lo planteado por Davison et al., 2021) y la incorporación de más imágenes para “llamar la atención” y “motivar”. Frente a la solicitud de hipótesis ante problemas de comprensión presentes, estas fueron asociadas a la dificultad textual, la extensión y la complejidad conceptual. Frente a las intervenciones de mediación regulatoria para ayudar a comprender (“En este texto buscaremos tres características de los Apaches”), los entrevistados coincidieron que estas medidas eran incorrectas pues

“se dan las preguntas”. Las conclusiones advierten de la simplificación conceptual de la tarea de comprender y el énfasis motivacional cálido y evaluativo del rol docente.

Por su parte Treviño et al. (2007) en su estudio con docentes de primero, cuarto y quinto de primaria en México, un listado de procedimientos que los docentes consideran relevantes para el desarrollo de la comprensión lectora. Los resultados tienden a priorizar ejercicios de extracción de información literal con énfasis en aspectos formales de la lengua (40% de valoración promedio en docentes de primero y 53% de cuarto y quinto). Sin embargo, consultados sobre estrategias para el desarrollo de la comprensión -“establecer relaciones entre lo que se sabe y lo que se lee”- arroja un 43% (primer grado) y un 49,5% (cuarto y quinto grado) de preferencias dando cuenta de un enfoque cognitivo, similar a la mixtura de los resultados de los estudios de líneas anteriores. Cuando se les pregunta sobre las causas del bajo rendimiento de los estudiantes, los docentes afirman tener las herramientas pedagógicas y el material adecuado para fomentar la comprensión lectora. Sin embargo, mencionan que necesitan entender mejor cómo los estudiantes se transforman en lectores. Esto indicaría una desconexión entre la enseñanza que se ofrece y el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.1.3. Experiencias para el desarrollo profesional guiando la reflexión.

Las evidencias previas confirman que las prácticas y creencias habituales de los profesores en el aula pueden no estar alineadas con la teoría. A pesar del conocimiento compartido por los investigadores sobre mediaciones efectivas, existe un amplio consenso acerca de la limitada implementación de estas ideas en las aulas (De Corte, 2000; Andreassen & Bråten, 2011). Este entorno, crucial para la innovación, presenta grandes desafíos (Howe & Abedin, 2013) dada la necesidad de un conocimiento más bien especializado tanto para los formados (Kucan et al., 2011) como para los asesores. Datos como el de TALIS-2018 (OECD, 2019) indican que del 94% de los docentes que dicen haber participado en una experiencia de desarrollo profesional en los últimos 12 meses, solo el 82% de ellos siente que ha mejorado en su capacidad de enseñanza, lo que evidencia la dificultad del cambio profesional.

La complejidad del cambio de prácticas -donde la formación de la comprensión lectora es un ejemplo de habilidad “invisible” (Sánchez et al., 2010)- advierte de la necesidad de considerar fases de problematización de los sesgos y/o de concepciones simplificadas sobre la mediación que pueden tener los maestros. Al respecto, Ciga et al., (2015) dan cuenta de dos experiencias de formación con resultados diferentes aplicadas con estudiantes de logopedia para el trabajo tutorado con niños con dificultades de lectura. La primera formación fue catalogada como de “reflexión simple”: incluía la secuencia de únicamente dos fases: 1º) la revisión (mero relato posterior) de las acciones realizadas por parte del aprendiz docente; y 2º) la concreción de la intervención futura deseada. La segunda experiencia incluyó, además, una fase intermedia de definición del problema en base a los sesgos observados por las asesoras en el estudio precedente y que permitió una definición más clara de las metas de cambio. Así, mientras la reflexión pedagógica de patrón simple se tradujo en modificaciones puntuales y superficiales de sus acciones, las

reflexiones críticas de patrón complejo de la segunda experiencia se tradujeron en mayores transformaciones de sus prácticas y con un mantenimiento de las mismas más prolongado a lo largo de los seis meses que duró la formación experiencial con el seguimiento reflexivo correspondiente (Sánchez & García, 2015).

Como consecuencia de lo analizado, el cambio de prácticas profundas y sostenidas requiere reflexión sobre la acción con claras definiciones de metas de cambio con marcos conceptuales definidos. Con ello, el desafío que se planteó este estudio es la consideración de las conceptualizaciones simplificadas del rol formador-lector, que transita desde concepciones de la lectura con baja especialización y riqueza (González et al., 2020) a declaraciones de prácticas tanto reproductivas como epistémicas (Errázuriz et al., 2020) y que aplican en sus decisiones didácticas concepciones lineales (Makuc, 2008) y procedimentales (Treviño et al., 2007) con foco en la evaluación, más que en el proceso de regulación como mediadores (Bustos et al., 2023).

2. Metodología

La presente investigación tuvo por objetivo el desarrollo profesional de la capacidad de las lecturas conjuntas en el aula, para lo cual se aplicó un programa de desarrollo profesional docente con ciclos reflexivos cuya meta fue enriquecer las lecturas en el aula orientadas a leer para aprender. Los objetivos propuestos fueron dos: el cambio en la acción regulatoria a través de un dispositivo de mediación antes de leer y la incorporación de conocimiento teórico que sostuviera la acción.

El estudio contó con un enfoque de Investigación Acción Participante (IAP) y metodología mixta (Creswell & Plano (2007): cualitativa a través de análisis de contenido del discurso y cuantitativa por el diseño de medida repetida intrasujeto simple para pesquisar el avance individual y promedio durante y al finalizar la formación. El análisis se focalizó en describir y categorizar las interacciones discursivas durante las lecturas colectivas realizadas por los docentes participantes según los patrones del “Dispositivo regulatorio de la lectura antes de leer” (adaptado de Sánchez et al., 2010) a través del tiempo en tres momentos de la formación, así como en caracterizar e interpretar las representaciones teóricas del modelo a través de entrevistas en profundidad post formación.

2.1 Participantes

22 profesionales de la docencia en educación primaria estuvieron disponibles para participar en el proceso de formación. Su trayectoria profesional se encontró en un rango de 3 a 15 años de ejercicio. Ninguno de los participantes contaba previamente con formación específica en mediación de la lectura. En el momento de la implementación estaban ejerciendo en el tercer curso de la etapa de primaria en un espacio tradicional de enseñanza chileno sin intervención de asistencia técnica específica que condicionara la práctica.

2.2 Procedimiento metodológico: implementación de programa en dos etapas.

a) Etapa 1. Presentación de teoría

Presentación de Marcos conceptuales que sustentan la regulación de la lectura durante los procesos de formación de lectores (Sánchez et al. 2010; Meyer & Ray, M, 2011) y presentación de los procesos de escritura para la reflexión de la práctica pedagógica (Jarpa & Becerra, 2019).

b) Etapa 2. Secuencia de ciclos reflexivos de Investigación-Acción participante (IAP).

Durante el tiempo que duró la experiencia y asistidos por asesores cualificados, los profesores se introdujeron en un proceso reflexivo cíclico con técnica de *debriefing* o reflexión guiada (Abulebda, et al, 2020; Rudolph et al., 2008). Se utilizó la plataforma telemática *Zoom* para los encuentros de asesoramiento colectivo. Se llevaron a cabo 8 ciclos en una espiral de 3 fases en sesión de asesoramiento (2 horas) y 1 fase de aplicación en el medio profesional de cada participante (ver figura 1).

1. Fase de reacción. Análisis del propio accionar en el que se comparten colectivamente las vivencias y se socializan las transcripciones y textos utilizados de sus clases a través de la herramienta en línea Padlet.
2. Fase de análisis utilizando la rúbrica de feedback como herramienta que sitúa la reflexión (Guerra, 2009) para la observación de distancia de la propia práctica y modelo. Discusión a través de situaciones problemáticas como lectores y como formadores de lectores en base a los sesgos recurrentes identificados por asesoras en el análisis previo de desempeño del grupo de participantes con movimientos de enseñanza aplicando evocaciones y refutaciones (Dersch et al., 2022; Sánchez et al., 2015; Sánchez et al, 2012; Hildenbrand et al., 2023) (Ejemplo: ¿Es realmente necesario utilizar anticipación como adivinación frente a una imagen?).
3. Fase de síntesis para la toma de conciencia metacognitiva intencionando el enfoque constructivista (Ruffinelli et al., 2020) a través de la escritura de Episodio crítico individual y utilizando el feedback con comentarios a lo escrito y reescritura para la reflexión pedagógica (Jarpa & Becerra, 2019) para la definición de nueva meta.
4. Nueva aplicación en aula poniendo en práctica la nueva meta de avance personal en la aplicación del Dispositivo regulatorio. Envío de registro de lo realizado antes de la sesión telemática siguiente



Figura 1. Fases de formación en espiral para la reflexión pedagógica
Fuente: Elaboración propia en base a Rudolph et al., (2008)

2.3. Sistema de análisis

2.3.1. De la acción:

Para describir y categorizar las interacciones discursivas durante las lecturas colectivas realizadas por los docentes participantes se realizó el análisis de contenido para la aplicación de rúbrica de graduación de desempeño del “Dispositivo regulatorio de la lectura antes de leer”, enseñados (figura 2) en el episodio de planificación de la lectura.

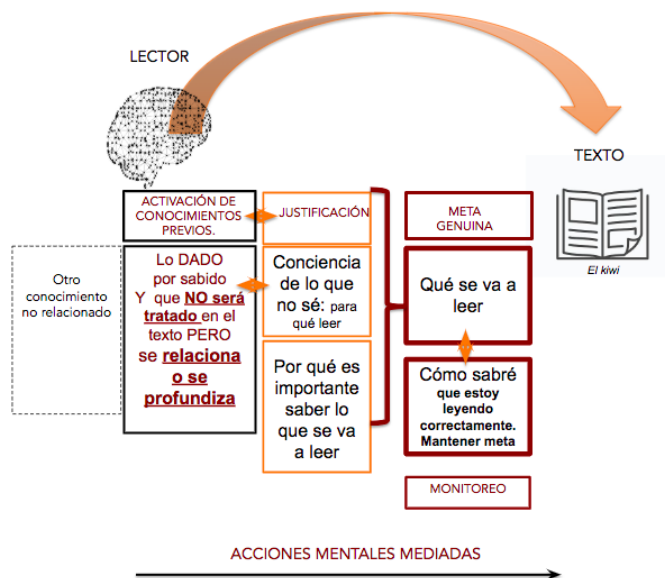


Figura 2. Dispositivo regulatorio de la lectura antes de leer.
Fuente: Elaboración propia en base a Sánchez et al., (2010).

Se puntuó de 0 a 9 según la calidad de 3 movimientos discursivos regulatorios centrados en el texto y en el aprendiz: a) declaración de meta de lectura y su relación con las ideas y estructura textual (identificación de ideas centrales, estructura jerarquizada y objetivo de lectura); b) Activación de conocimiento previo del lector y su relación con el texto (relacionado con ideas de la meta, recogida de propuestas de aprendices;) y c) justificación de la lectura para la generación de *impass* en función de lo que saben y no saben los lectores, generando un proyecto para el texto (justificar la tarea de leer, recuperar el conocimiento previo relacionado con la meta de lectura, justificar con una proyección de la lectura en un objetivo superior o “doble proyecto para el texto”).

En términos cualitativos se analizaron los resultados por componente en el desempeño para establecer perfiles que enriquecieran la interpretación de los datos.

2.3.2. De las representaciones teóricas alcanzadas.

La entrevista estuvo compuesta por dos estímulos: un fragmento transcrito de clase real de tercero de primaria con una actividad de lectura conjunta sin énfasis regulatorio y con un material experimental de un estudio previo (Bustos et al, 2021) con aplicación del dispositivo regulatorio para la lectura conjunta con estudiantes de 3º de primaria. Ambos estímulos utilizaron como recurso la lectura del texto “Los Apaches”, parte de la tarea de comprensión del test PROLEC- R (Cuetos et al., 2009). Se facilitó el texto para ser leído antes del análisis de los fragmentos.

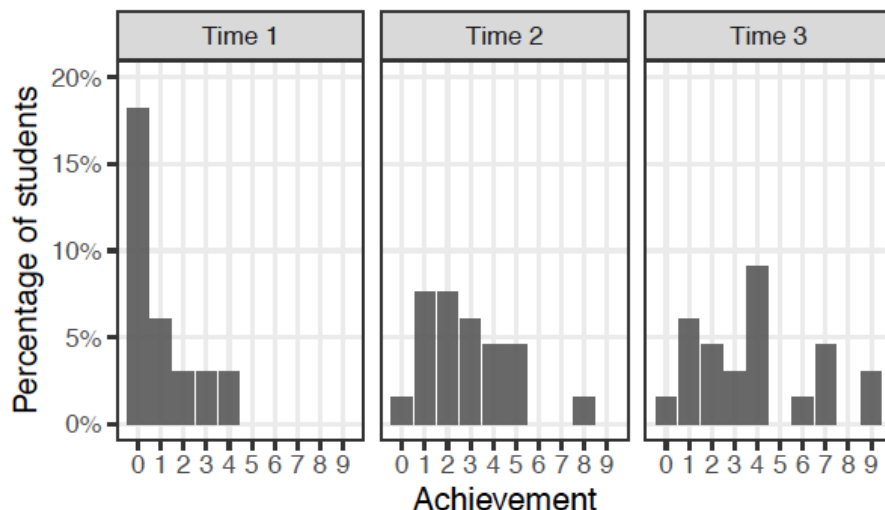
Para el primer estímulo se indagaron los conceptos de regulación y comprensión lectora con preguntas como: ¿Qué te parece este episodio de la lectura conjunta? ¿Harías alguna modificación? ¿Qué comentario te surge al pensar en comprensión? Con el segundo se amplió la conceptualización de regulación como ayuda a la transferencia de control. A partir de las transcripciones de cada entrevista se seleccionaron párrafos o unidades de contenido significativas que dieron origen a códigos, que fueron categorizados y sobre los que se realizaron análisis descriptivos para la formulación de inferencias a partir de la interpretación de los componentes semánticos (Krippendorff, 1990).

3. Resultados

3.1. Trayectoria de cambio en la acción

El grado de avance de los profesores fue evaluado en tres olas: inicio (T1) que corresponde a la medida diagnóstica de desempeño; Medio (T2) correspondiente a la medida después de tres ciclos del programa; y avanzado (T3) correspondiente a la medida al séptimo ciclo del programa, considerada final (el octavo ciclo fue bajo condiciones no adecuadas en sus escuelas según los participantes, por lo que se optó por eliminarla del análisis).

Como se mencionó previamente, el rendimiento en el proceso de formación asume los valores de 0 a 9. La Figura 1 muestra la distribución de las puntuaciones del rendimiento académico según ola de medición, donde inicialmente una gran mayoría se concentra en un bajo rendimiento; luego, varios docentes se concentran en la mitad de la distribución, para finalmente estabilizarse, aunque con un patrón de mayor rendimiento respecto a la ola 1 y la ola 2. En otras palabras, se observa una tendencia de mejora en el rendimiento académico de los docentes en el programa de formación.



n = 22 students.

Figura 3: Distribución del logro académico de los docentes en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia

Respecto del efecto del tiempo, los resultados señalan que tiene un efecto estadísticamente significativo sobre el rendimiento de los docentes ($F = 14.450$, $p < .000$), es decir, las puntuaciones de los docentes varían significativamente en el tiempo. Además, la varianza explicada de esta relación es de un 40.8% ($\eta^2 p = .408$), lo que se considera una asociación de intensidad alta.

Asimismo, como se presenta en la figura 4, el rendimiento de los docentes varía significativamente entre el tiempo 1 y tiempo 2 ($p < .01$), el tiempo 1 y tiempo 3 ($p < .001$), pero no hay diferencias estadísticamente significativas entre el rendimiento en el tiempo 2 y tiempo 3 ($p > .05$), tal como resume la prueba t de comparaciones múltiples con corrección Bonferroni.

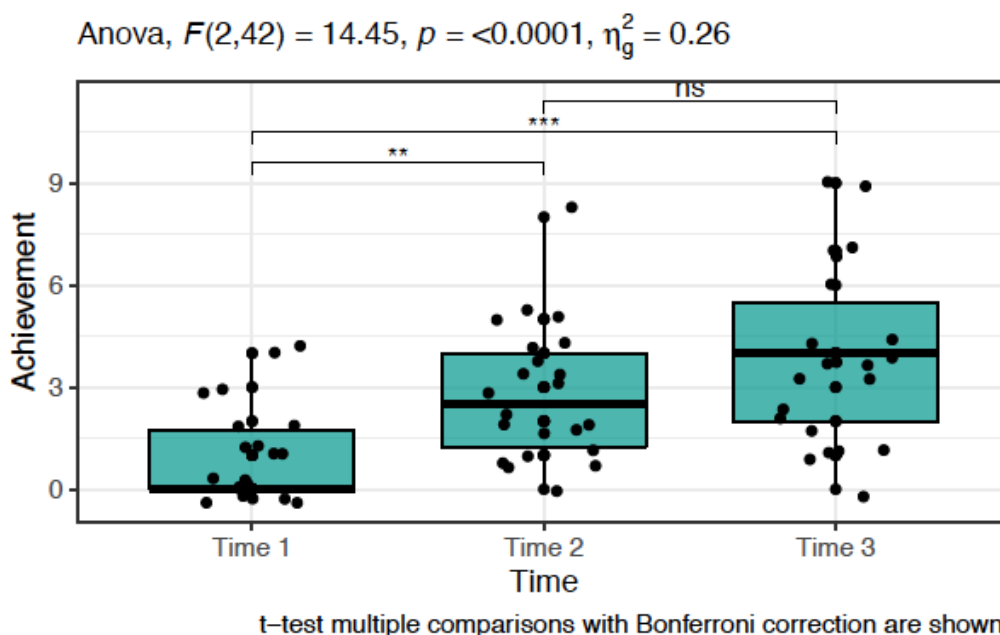


Figura 4: Prueba t de comparaciones múltiples con corrección Bonferroni y boxplots del rendimiento de los docentes en el tiempo.
Fuente: Elaboración propia

Al mismo tiempo, cualitativamente se analizaron los resultados por categorías que combinan teóricamente en un continuo graduable según presencia de regulación y según foco en el texto o lector, elemento clave de la mediación. Se categorizaron 5 tipos de desempeño en orden de apropiación: Sin regulación de la lectura (SR), Regulatorio inicial centrado en el texto (RIT), Regulatorio inicial centrado en el lector (RIL), Regulatorio complejo incompleto centrado en el lector (RCLin) y Regulatorio complejo completo centrado en el lector (RCL). Los elementos claves son la exhaustividad de la meta, la activación de conocimientos previos genuina (se entiende como no genuina “qué sabes del mar versus qué sabes del por qué el mar se contamina” en un texto sobre las causas de la contaminación de los mares) y la justificación de la tarea para la generación de un *impass* (Sánchez et al., 2012).

Tabla 1

Perfiles de niveles de desempeño de aplicación de Dispositivo regulatorio de la lectura antes de leer.

Categoría	0 SR	1 RIT	2 RIL	3 RCLin	4 RCL
Componente					
Meta incompleta		x	x	x	
Meta completa					x
Activación genuina incompleta de conoc. previos			x	x	
Activación genuina de conoc. previos				x	x

Devolución al lector de conocimiento previo	x	x
Justificación a través de <i>impass</i>	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos según las mismas tres olas anteriores son los siguientes:

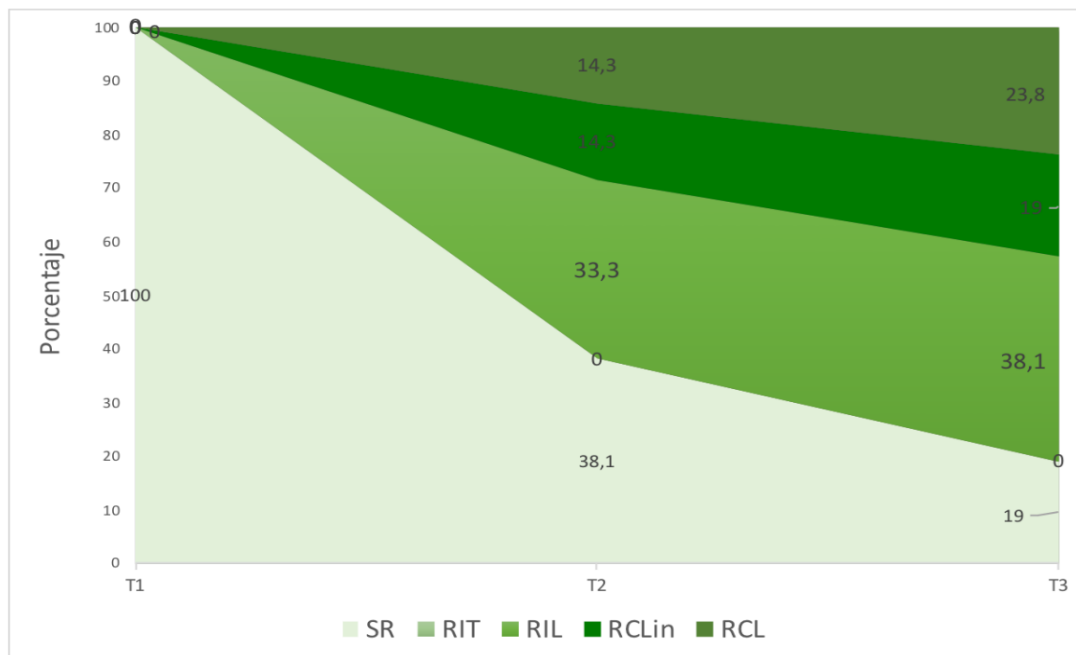


Figura 5: Frecuencia de desempeños según niveles de aplicación de dispositivo regulatorio en el tiempo. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al gráfico (fig. 5) se evidencia que, en T1, de un total de 22 docentes participantes en el proceso de instrucción, el 100% de ellos se encuentran en la categoría SR. En T2 esta incidencia baja a un 38% hasta un mínimo de 19% en T3. En el caso de la regulación centrada en el texto, es decir, sin activación de conocimientos previos ni justificación de la lectura, la incidencia es 0 en las tres olas, cuestión que discutiremos más adelante. Respecto de la categoría RIL, de un 0% en T1, aumenta a un 33,3%, modificándose ligeramente en un 3% en T3. Finalmente, en las dos categorías más demandantes -regulación compleja incompleta (RCLin) y completa (RCL)-, avanzan de 0 a 14,3% de la primera a la segunda ola en ambas categorías y avanzan un 4,7% y un 9,5% respectivamente, alcanzando un 42,8% del total de desempeño en la tercera ola.

3.2 Conceptualización profunda de la regulación de la lectura

Como resultado de las entrevistas en profundidad (N=14) se analizaron las facetas que configuraron la conceptualización de la mediación regulatoria por niveles de profundización: como focalización previa a la lectura, como monitoreo durante la lectura y como guía para el logro de la comprensión. Las categorías obtenidas y su referencia en la tabla 2

Tabla 2
Facetas de la conceptualización de regulación de la lectura por niveles de profundidad.

Sin conceptualización de regulación Nivel 0	Focalización Nivel 1	Monitoreo Nivel 2	Guía para la comprensión Nivel 3
No incorpora conceptos regulatorios o bien estos son contradictorios a la teoría	Propósito didáctico de la regulación en tanto focalización de la acción <i>previo</i> a la lectura respecto de la meta.	Operación de la regulación en tanto recuerdo de meta continuo <i>durante</i> la lectura.	Efecto de la regulación en el <i>logro</i> de la selección/elaboración de ideas centrales jerarquizadas como meta.
<i>“Quizás eso puede ser así pero uno les puede decir que lo lean primero y que rescaten lo que a ellos les parece importante, que para ellos, que es lo que les llama la atención del texto y después en una segunda lectura, más profunda, lo que se les está pidiendo acá” (P7)</i>	<i>“Está señalando que van a encontrar 3 características relacionado a lo que cazaban los apaches. Le da el foco de lo que se tienen que fijar en el texto, porque se pueden fijar en otras cosas, pero para comprenderlo, deben fijarse en estas características.”(P2)</i>	<i>“Me gustó porque recuerda a la meta, señala y la recuerda. Eso, eso me gusta, porque hay que ir recordando constantemente qué estamos consiguiendo en el texto y también el checklist de lo que hemos conseguido” (P9)</i>	<i>“Ya, vamos a leer este texto; este texto nos sirve para sacar información de esto que estamos trabajando y lo vamos a usar para aprender estas cosas; vamos a ir al texto para buscar información, porque tú sabes esto, pero nos falta esto otro. Creo que les sirve saber el propósito de lectura creo ayuda mucho para localizar y seleccionar” (P6).</i>

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados dan cuenta de dos hallazgos centrales: 1) es posible observar una coincidencia entre los participantes que no lograron incorporar una práctica con elementos regulatorios y la ausencia de conceptualización; y 2) los participantes con prácticas regulatorias centradas en el lector (RIL; RCLin y RCL), además, tienden a incorporar conceptualizaciones más enriquecidas con facetas que alcanzan los dos niveles más profundos de monitoreo y guía para la comprensión. Aunque esto no está presente en la totalidad de los casos, todos incorporan al menos el elemento de focalización.

Tabla 3
Profundidad de conceptualizaciones de regulación de la lectura según desempeño en la aplicación de dispositivo regulatorio.

Desempeño	Profundidad de conceptualizaciones regulatorias			
	Sin conceptualizaciones	Focalización	Monitoreo	Guía proceso comprensión
(P7)SR	■			
(P16)SR	■			
(P2)RIL		■		
(P10)RIL				■
(P11)RIL			■	
(P14)RIL			■	
(P15)RIL			■	
(P4)RCLin				■
(P5)RCLin				■
(P6)RCLin				■
(P1)RCLin				■
(P8)RCLin		■		
(P9)RCL			■	
(P12)RCL			■	

Fuente: Elaboración propia.

Una muestra de la profundidad del enriquecimiento conceptual de los participantes es el fragmento siguiente:

Entonces eso es lo que me pasa a mí ahora, ahora después de haber terminado la formación, es como el sentido, volver, volver, volver, siempre a mi meta, a lo que queremos lograr, porque en el fondo, es que me pasó, por eso, por eso lo entiendo bien, porque... y uno ve, yo veía mis textos... y después cuando los transcribía decía y ¿de verdad hice esto? Súper desordenado, yo decía aquí no se entiende nada al final, se pierde totalmente el sentido, entonces, es cierto que al final acá, y lo que usted me mostró, no está el sentido, no está la meta de lo que uno quiere lograr en un texto. (P10).

4. Discusión

El estudio presentado se posicionó en una doble complejidad: por un lado, enriquecer la práctica de lectura en el aula con acciones regulatorias deliberadas e infrecuentes (Bustos et al., 2017; 2019; Errázuriz et al, 2021; Sánchez et al., 2010;) y por otro, enriquecer el marco conceptual con el que actúan los docentes

participantes (Errázuriz et al., 2020; González et al., 2020; Makuc, 2008; Treviño et al., 2007).

Es posible observar el avance sostenido en la incorporación de elementos discursivos complejos que enriquezcan el desafío cognitivo: activación de conocimientos previos coherentes con lo que va a ser leído, tensionando lo que los aprendices no saben para justificar la lectura con un proyecto para el texto definido y consistente con la estructura textual (Meyer & Ray, 2011) y que es monitoreado como meta de comprensión.

La progresión desde desempeños con mediación regulatoria ausente (100% - SR) a unos con conciencia textual más clara (descripción, causalidad, secuencia, etc.) con justificación de meta en relación con las devoluciones de los aprendices (80%, RIL+ RCLin+ RCL), da cuenta de la incorporación del lector como sujeto de mediación respecto de un texto que ha de ser facilitado. En el caso de los datos cuantitativos se observa una progresión de avance entre cada ola de medida (T1, T2 y T3) siendo significativa entre inicio y fin. La falta de significatividad entre T2 y T3 se estima puede deberse a los tópicos trabajados en las sesiones de los ciclos previos: la incorporación en las primeras sesiones de asesoramiento de los conceptos que sostienen la meta, es decir, la estructura textual. Este conocimiento se esboza como conocimiento clave para vincular el resto del dispositivo regulatorio, cuestión que se confirmaría al observar la ausencia de desempeños en T2 y T3 del nivel 1 (RIT) observadas en las primeras entregas.

La relación entre un texto en concreto a ser leído pone en juego la capacidad de evaluar la demanda que un experto debe gestionar, lo que implica develar ese espacio no declarado entre la selección del texto con los criterios de pertinencia o significatividad que expresan los profesores en formación (Bustos, Montenegro, De Souza, 2020) y el proceso de comprensión. En relación a las conceptualizaciones sobre regulación como ayuda a la comprensión los resultados de las entrevistas post formación arrojan un panorama interesante: hay consistencia entre quienes no tuvieron avance en su práctica y la ausencia de conceptualizaciones regulatorias. Este resultado puede ser explicado con los hallazgos de González et al. (2020) en su estudio sobre las creencias sobre lectura con una tendencia a la baja especialización y a las teorías perceptuales que los docentes ponen en juego en el momento de enseñar (Makuc, 2008) y que son persistentes aun después de la formación (Pozo et al., 2006). Por otro lado, los participantes con mejor desempeño enriquecen el discurso sobre la comprensión (González et al., 2020) incorporando la relevancia de regular para colaborar en la acción del lector: a nivel de propósito didáctico (focalización), como proceso (monitoreo) y como guía a la comprensión como objetivo último, acortando la disociación entre la enseñanza y el proceso de aprendizaje (Treviño et al., 2007) y complejizando sus teorías sobre el proceso de comprensión (Bustos et al., 2023; Kucan et al., 2011).

Respecto de la metodología del programa de formación para el desarrollo profesional, este utilizó los principios de eficacia del aprendizaje experiencial y la reflexión práctica de Schön (1998) y Zeichner (2010) a la vez que incorporó lo

propuesto por Correa- Molina et al. (2014) respecto de las experiencias de ejercicio profesional y ecológicos.

Los resultados en trabajo colectivo pueden ser explicados por tres condiciones: la condición ecológica, el estudio previo de conceptualizaciones en docentes en ejercicio y formación y la técnica de debriefing con escritura de la reflexión pedagógica. La condición ecológica significó la diversificación de los textos a utilizar en las prácticas de aula al ser elegidos por cada participante en cada una de las experiencias de lectura conjunta aplicadas en sus unidades didácticas a lo largo del programa.

Respecto del estudio previo de conceptualizaciones, coincide con la experiencia de mejora de resultados de desarrollo profesional del estudio de Ciga et al. (2015) con la definición del problema en base a los sesgos observados, lo cual permitió una definición más clara de las metas de cambio. La simplificación del concepto de comprensión observado en estudios anteriores (Bustos et al., 2019; Bustos et al., 2021) permitió anticipar los problemas y errores encontrados en las propias prácticas de los aprendices y, de este modo, anticipar las distancias que podían existir entre esas acciones y las que hubieran sido deseables, para promover la reflexión sobre la acción planteada por Perrenaud (2004).

Lo anterior es revelador porque, según Ciga et al. (2015), ahí parece encontrarse una de las claves para conseguir un aprendizaje verdadero que después se traduzca en la implementación de la práctica deseada. Es decir, la aplicación de la técnica de debriefing permite identificar sistemáticamente 1º) lo que uno realmente ha hecho, 2º) dónde exactamente ha errado y 3º) por qué ha ocurrido, entendiendo la diferencia y distancia respecto a la práctica teórica deseada (Ruffinelli, 2021). Iniciada en la fase de asesoramiento con el análisis de las prácticas en colectivo con movimientos de *impass* con evocaciones y refutaciones (Sánchez et al., 2015) volviendo siempre a la referencia conceptual (Perrenaud, 2004) y finalizando por escrito con la reflexión de los episodios críticos, se consolida la última fase de concreción de la intervención futura y de la nueva meta de acción individual, no antes tal y como los plantea Saiz y Suzinos (2018).

Las limitaciones del estudio de tipo metodológico están en la ausencia de datos de conceptualizaciones previas a la formación respecto de la tarea de comprender y el valor de la regulación. Contar con ello podría ser un punto de comparación de trayectoria relevante pre-post. Por otra parte, el mantenimiento de la práctica en el tiempo es un resultado que requiere análisis y que sobrepasa el espacio de este manuscrito. Se espera próxima publicación al respecto.

El campo queda abierto a nuevas preguntas e investigaciones. Profundizar en la epistemología personal (Borg, 2015) de docentes de otros niveles de primaria y de especialidad como así también explorar las características de los docentes que más avanzaron: ¿es posible reconocer capacidades o conocimientos de partida que permitan anticipar mayor disposición al cambio? ¿es posible caracterizar estos perfiles y tensionar la formación docente inicial para una práctica de lectura

comprensiva más exitosa? Sin duda un campo por explorar para avanzar en el apoyo al desarrollo profesional de esta y otras áreas de enseñanza de habilidades complejas.

Referencias bibliográficas

- Abulebda, K., Auerbach, M., & Limaiem, F. (2020). *Debriefing Techniques Utilized in Medical Simulation*. StatPearls Publishing.
- Afflerbach, P., Cho, B-Y, & Kim, J. (2015). Conceptualizing and assessing higher order thinking in Reading. *Theory into Practice*, 54(3), 203-212 <http://www.jstor.org/stable/43893984>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2023) *SIMCE. Informe de Resultados Educativos 2022* (Diagnóstico en un contexto de postpandemia, Tomo 1) <https://www.agenciaeducacion.cl/informar/estudios/>
- Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. McKinsey & Company. Recuperado en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bråten, I., McCrudden, M. T., Stang Lund, E., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2018). Task-oriented learning with multiple documents: Effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing, and use. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 345-365. <https://doi.org/10.1002/rrq.197>
- Borg, S. (2015). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.
- Bustos, A. (2020). El reto para el cambio en las prácticas de aula: mirando al profesor como aprendiz. En M.T Corvera y G. Muñoz (Eds.) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (235-255). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bustos, A., Montenegro, C., Calfual, K., Ciga, E., Jarpa, M., Olivares, J., y Fernández, M. (2023, 24 mayo). *Profesores que aprenden a ayudar a comprender textos en educación básica: el cambio posible (y lo que no funciona)* [Ponencia]. XXIII CONGRESO INTERNACIONAL DE LA SOCIEDAD CHILENA DE LINGÜÍSTICA: El lenguaje como espacio de (re)encuentro. Santiago, Chile.
- Bustos, A.V., Montenegro, C. S., De Souza, A. (2021). Use of the Teacher's Oral Regulation as a Strategy to Aid Reading Comprehension: An Experimental Study in Third Grade Students in Chilean Schools. *Investigaciones Sobre Lectura*, (15), 64-94. <https://doi.org/10.24310/isl.vi15.12562>

- Bustos, A., Montenegro, C., Jarpa, M., Calfual, K. y Tapia, A. (2019). En las salas de primaria ¿Cómo se lee para aprender? *Revista ESPACIOS*, 40(41), 25-36.
- Bustos, A., Montenegro, C., Tapia, A., y Calfual, K. (2017). Leer para aprender: Cómo interactúan los profesores con sus alumnos en la Educación Primaria. *Ocnos*, 16(1), 89-106. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1208
- Cabell, S., & Hwang, H. (2020). Building Content Knowledge to Boost Comprehension in the Primary Grades. *Reading Research Quarterly*, 55. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>
- Cain, K., & Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: Reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of learning disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>
- Ciga, E., García, E., Rueda, M. I., Tillema, H., & Sánchez, E. (2015). Self-regulated learning and professional development [Aprendizaje autoregulado y desarrollo profesional] En H. Tillema, G. J. van de Westhuizen y K. Smith (Coords.), *Mentoring for Learning - Climbing the Mountain* (257-282) SensePublishers.
- Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Correa-Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 71-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Creswell, J.W., & Plano, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage.
- Cuetos Vega, F., Rodríguez Díaz, B., Ruano Hernández, E., & Arribas Águila, D. (2009). *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R)*. TEA Ediciones U. ISBN: 978-84-7174-949-9.
- Davison, O., Errázuriz, M. C., Fuentes, L., & Cocio, A. (2021). Mediación de la lectura por parte de profesoras en sus prácticas docentes: ¿Cómo son los tipos de ayuda que ofrecen a sus estudiantes? *Literatura y Lingüística*, 403-427. <https://doi.org/10.29344/0717621X.44.2996>
- De Corte, E. (2000). Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction*, 10, 249-266. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(99\)00029-8](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(99)00029-8)
- Dersch, A. S., Renkl, A., & Eitel, A. (2022). Personalized refutation texts best stimulate teachers' conceptual change about multimedia learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(4), 977-992. <https://doi.org/10.1111/jcal.12671>
- Durik, A.M., Vida, M., & Eccles, J.S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>

- Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Concepciones sobre la lectura del profesorado de escuelas públicas de la Araucanía: ¿Cómo son sus perfiles lectores? *Revista signos*, 53(103), 419-448. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>
- Errázuriz, M. C., Davison, O., Cocio, A. y Fuentes, L. (2021). Modalidades de lectura de docentes de La Araucanía, Chile: ¿Qué podemos aprender de sus prácticas pedagógicas? *Revista ESPACIOS*, 42(01), 215-233. <http://dx.doi.org/10.48082/espacios-a21v42n01p18>
- Escribano, E., Treviño, E., Nussbaum, M., Torres Irribarra, D., & Carrasco, D. (2020). How much does the quality of teaching vary at under-performing schools? Evidence from classroom observations in Chile. *International Journal of Educational Development*, 72, 102125. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102125>
- Figuroa, D., & Merino, J. (2023). Destrezas de literacidad temprana en estudiantes preescolares: valoración subjetiva de la profesora Versus medición objetiva mediante un test multi-dimensional. *TS Cuadernos de Trabajo Social N°25*, 78-95. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7566255>
- García, J., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- González, C., González, M., Lobos, C., Valenzuela, J., & Muñoz, C. (2020). La lectura y el futuro profesor: Una aproximación a sus creencias acerca de la lectura. *Literatura y lingüística*, (42), 355-385. <https://doi.org/10.29344/0717621x.42.2600>
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1411>
- Guerra, P. (2009). Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes. *Estudios pedagógicos*, 35(2), 243-260. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200014>
- Gutiérrez, R. (2022). Influencia de las estrategias cognitivas de la lectura en la mejora de la capacidad de comprensión en estudiantes de Educación Primaria. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2(17). DOI: [10.24310/isl.vi18.15140](https://doi.org/10.24310/isl.vi18.15140)
- Hildenbrand, L., Roberts, L., & Wiley, J. (2023) Testing the independent effects of refutations and summaries on understanding, *Discourse Processes*, (60) 4-5, 320-336, DOI: [10.1080/0163853X.2023.2190278](https://doi.org/10.1080/0163853X.2023.2190278)
- Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. doi: [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Iturra, C., Donoso, E., & Fuentes, I. (2019). La práctica pedagógica en la fase antes de la lectura en clases de comprensión de textos en enseñanza media.

- Literatura* y *Lingüística*, 228-249.
<https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2077>
- Jarpa, M., & Becerra, N. (2019). Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 29(2), 364-381. <https://doi.org/10.15443/RL2928>
- Jarpa, M., Olivares, J., Bustos, A., Montero, M., & Calfual, K. (2023) Consolidar la reflexión pedagógica y mejorar las prácticas de aula desde la escritura profesional docente [Manuscrito presentado para su publicación]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Kim, J. Y., & Lim, K. Y. (2019). Promoting learning online, illustrated structured problem solving: The effects of scaffolding type and metacognition level. *Computers & Education*, 138, 116-129. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.001>
- Kucan, L., Hapgood, S., & Palincsar, A. S. (2011). Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *Elementary School Journal*, 112(1), 61-82. <https://doi.org/10.1086/660689>
- Kunter, M., Baumert, J. R., & Koller, O. (2007). Effective Classroom Management and the Development of Subject-Related Interest. *Learning and Instruction*, 17, 494-509. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2007.09.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.002)
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Medina, L., Valdivia, A., Gaete, R., & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 183-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100011>
- Meyer, B. J & Ray, M. (2011) Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217>
- Natale, L. (2009). Lo que los manuales escolares no dicen (y los profesores debemos ayudar a comprender). *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, 25(3), 645-656. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000300006>
- OECD (2019) *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.
- Schleicher, A. (2023) *PISA 2022 Insights and Interpretations*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

<https://www.oecd.org/pisa/PISA%202022%20Insights%20and%20Interpretations.pdf>

- Perrenaud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., & Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-132). Grao.
- Preiss, D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video -survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1-11
DOI:[10.1016/j.lindif.2008.08.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004)
- Rose, R. (2022) "Effects of Scaffolding on Reading Comprehension" [*Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 1284].
<https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/12841>
- Rosenzweig, E. Q., & Wigfield, A. (2017). What if reading is easy but unimportant? How students' patterns of affirming and undermining motivation for reading information texts predict different reading outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 133-148.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.002>
- Rudolph, J.W., Simon, R., Raemer, D.B., & Eppich, W.J. (2008). Debriefing as formative assessment: Closing performance gaps in medical education. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1010-1016. DOI: [10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x](https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x)
- Ruffinelli Vargas, A. (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 137-156.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30-51.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.1-art.1004>
- Saiz, Á., & Susinos, T. (2018). El practicum o cómo aprender a través de la reflexión colaborativa. El caso del problema de Elena. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 22(1), 393-411.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9934>
- Sánchez, E. & García, J. R. (2015). Understanding teachers as learners in reading comprehension mentoring: Considering teachers' possibilities of change as a way of bridging the distance between teachers' practice and research-based instructional design programs. [Comprendiendo a los profesores como aprendices en la tutoría de comprensión lectora: Considerando las posibilidades de cambio de los profesores como forma de salvar la distancia entre la práctica de los profesores y los programas de diseño instruccional basados en la investigación]. En H. Tillema, G. J. van der Westhuizen, & K.

- Smith (Eds.), *Mentoring for Learning: Climbing the Mountain*. (pp. 227-255). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-058-1_11
- Sánchez, E., Bustos, A., & García, R. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organisational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Sánchez, E. & García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- Sánchez, E., García, J. R. & Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Graó.
- Sánchez Miguel, E., García-Rodicio, H., & Marcos Sánchez, M. (2012). “Podríamos llegar a pensar que. pero.” La “revisión” como operación discursiva que promueve los procesos de control durante la lectura. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1). https://neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/99
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Sepúlveda, A., Paulet Piedra, N., & Cardoso, B. (2021). Aprender a estudiar textos en primaria: Propuestas para innovar en las prácticas de lectura de textos escolares. *Pensamiento educativo*, 58(2), 00106. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.58.2.2021.6>
- Trabasso, T., & Bouchard, E. (2002). Teaching readers how to comprehend text strategically.[Enseñando a los lectores como comprender textos estratégicamente] En C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 176-200). Guilford Press.
- Treviño, E., Pedroza, H., Pérez, G., Ramírez, P., Ramos, G., & Treviño, G. (2007). *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México. <http://www.inee.edu.mx/index.php/76-publicaciones/recursos-y-procesos-escolarescapitulos/576-practicas-docentes-para-el-desarrollo-de-la-comprension-lectora-en-primaria>
- Van den Broek, P., & Helder, A. (2017). Cognitive processes in discourse comprehension: Passive processes, reader-initiated processes, and evolving mental representations. *Journal of Discourse Processes*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2017.1306677>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 123-149. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279237815.pdf

Contribuciones del autor: A.V.B. Investigadora responsable. Diseño de estudio, implementación, revisión teórica, análisis de datos, interpretación y discusión del escrito. C.M.V. Co investigador. Diseño de estudio y modelo formativo de asesoramiento, instrumentos, categorizaciones y análisis de datos cualitativos.

E.C.T. Co investigador. Creación de estudio y bases teóricas. Revisión de bibliografía y Discusión de resultados.

M.J.A. Co investigador. Diseño e implementación del modelo de escritura para el desarrollo de la reflexión pedagógica. Análisis del corpus de textos escritos y los resultados asociados a este objetivo.

M.M. Analista de datos cuantitativos e informes de investigación base de resultados.

K.C.C. Coordinación de implementación y colaboradora en la ejecución del modelo de formación. Recogida y organización y análisis de datos.

J.O.J. Coordinación de implementación y asesoría del modelo didáctico de escritura. Recogida, organización y análisis de datos.

M.F.Q. Recogida y análisis de datos.

Financiación: Esta investigación fue financiada por el proyecto FONDECYT 1181751 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID)- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e innovación del Gobierno de Chile.

Agradecimientos: Se agradece la colaboración de las y los profesores participantes y sus escuelas y jefaturas que permitieron esta investigación.

Conflicto de intereses: no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: el proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Certificación código: BIOEPUCV-H 362-2020

Cómo citar este artículo:

Bustos-Ibarra, A., Montenegro, C., Ciga, E., Jarpa, M., Montero, M., Calfual, K., Olivares-Jiménez, J. & Fernández, M. (2024). ¿Es posible transformar las prácticas de lectura en las aulas de primaria? el docente como aprendiz reflexivo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 167-190. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.29688>