



Artículo de Investigación

## Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos?

Reading Mediation of Excellence Teachers of Different Disciplines:  
What can we learn from them?

Recibido: 21-10-2021 Aceptado: 26-05-2022 Publicado: 30-12-2022

**María Constanza Errázuriz**

 0000-0001-7976-9397

Universidad San Sebastián  
[constanza.errazuriz@uss.cl](mailto:constanza.errazuriz@uss.cl)

**Omar Davison**

 0000-0002-3185-2869

Fundación Ibáñez-Atkinson  
[omardavisont@gmail.com](mailto:omardavisont@gmail.com)

**Andrea Cocio**

 0000-0003-3721-8807

Universidad Católica de Temuco  
[acocio@uct.cl](mailto:acocio@uct.cl)

**Resumen:** Las prácticas docentes de lectura en Chile son, según la evidencia disponible, predominantemente reproductivas y presentan un limitado desafío cognitivo. En este contexto, el objetivo de la investigación fue analizar las percepciones de docentes destacados de educación básica respecto de sus prácticas de mediación lectora en distintas disciplinas. Respecto de la metodología, el diseño fue un estudio de casos múltiples descriptivo y cualitativo y los participantes fueron 11 docentes de 6 escuelas públicas de La Araucanía, Chile, a quienes se aplicaron entrevistas semiestructuradas en profundidad y cuya codificación se efectuó en tres fases con un paradigma fenomenológico. Los resultados muestran que los docentes se centran más en acompañar y motivar la lectura que en enseñar estrategias específicas y que ofrecen espacios de diálogo para mediarla, aunque, en general, aún predomina en ellos un enfoque generalista y no disciplinar de la lectura. La identificación de las buenas prácticas de los profesores de excelencia puede contribuir al desarrollo de las prácticas pedagógicas de otros docentes.

**Palabras clave:** mediación lectora - lectura - prácticas docentes - comprensión lectora - fomento lector

**Citación:** Constanza Errázuriz, M., Davison, O. y Cocio, A. (2022). Mediación lectora de profesores destacados de distintas disciplinas: ¿Qué podemos aprender de ellos?. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 307-325. <https://doi.org/10.15443/RL3218>



**Abstract:** According to the available evidence, reading teaching practices in Chile is predominantly reproductive and present a limited cognitive challenge. In this context, the research objective was to analyze the perceptions of outstanding primary education teachers regarding their reading mediation practices in different disciplines. Regarding the methodology, the design was a descriptive and qualitative multiple case study. The participants were 11 teachers from 7 public schools in La Araucanía, Chile, to whom in-depth semi-structured interviews were applied and whose coding was carried out in three phases and with a phenomenological paradigm. Results show that teachers focus more on accompanying and motivating reading than on teaching specific strategies. They offer spaces for dialogue to mediate it, although, in general, a generalist and non-disciplinary approach to reading still predominate in them. The identification of the good practices of outstanding teachers can contribute to the development of the pedagogical practices of other teachers.

**Keywords:** reading mediation - reading - teaching practices - reading comprehension - reading promotion

## 1. Introducción

El desarrollo de las competencias de literacidad es uno de los aprendizajes más relevantes en la educación escolar, no solo por el hecho de que sean importantes en sí mismas, sino debido a que el aprendizaje en todos los ámbitos del conocimiento está intermediado por ellas (Carlino, 2013; Street y Street, 1995; Tolchinsky y Simó, 2001). El desarrollo de la literacidad es indispensable no solo para la formación de ciudadanos responsables en sociedades democráticas (Cassany, 2006) y para la emancipación de las personas (Freire, 2012), sino que, además, por los efectos cognitivos beneficiosos de la cantidad de lectura en la mente de las personas (Cunningham y Stanovich, 1998).

No obstante, algunas evidencias señalan que las prácticas docentes de mediación de la literacidad de profesores chilenos de educación básica han demostrado ser predominantemente reproductivas y de limitado desafío cognitivo (Bustos et al., 2017; Iturra et al., 2019; Medina et al., 2014). En efecto, de acuerdo con Bustos et al. (2017); Errázuriz et al. (2022) e Iturra et al. (2019) el patrón discursivo más frecuente en estas prácticas es el de Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE), es decir, predominan las interacciones monológicas, las preguntas formuladas son principalmente reproductivas y los objetivos de lectura no son explicitados, lo que no permitiría construir aprendizajes de manera dialógica y colectiva (Wells y Barberán, 2001), o en términos de Mercer (2001), interpensar juntos. Además, se estaría desaprovechando la oportunidad de potenciar la formulación de inferencias durante la lectura a través de las preguntas inferenciales (de Koning et al., 2020).

Las evidencias expuestas son preocupantes, especialmente, si consideramos que los estudiantes que muestran actitudes positivas hacia la lectura tienden a ser buenos lectores y tener un mayor rendimiento académico (Errázuriz et al., 2020; Orellana y Baldwin, 2018; Stutz et al., 2016; Valenzuela et al., 2015) y que contamos con datos que dan cuenta del nivel de inequidad y segregación de nuestro sistema educativo (PNÚD, 2017; Valenzuela et al., 2014).

En consecuencia, aun cuando disponemos de evidencias acerca de las prácticas pedagógicas de lectura, estas, en general, han sido llevadas a cabo en regiones del centro de país (Bustos et al., 2017; Medina et al., 2014). En este marco, el objetivo general de esta investigación ha sido analizar las percepciones de docentes destacados de educación básica respecto de sus prácticas de mediación lectora en distintas disciplinas, para así en el futuro contrastarlas con sus prácticas docentes en contextos ecológicos (Bustos et al., 2017). Estudiar estas evidencias resulta relevante dada la relación que existe entre las concepciones y representaciones sobre la lectura del profesorado, sus prácticas docentes y los hábitos lectores de su estudiantado (Errázuriz et al., 2018; Makuc, 2008). De este modo, podremos ofrecer insumos tanto para comprender la situación actual de las prácticas pedagógicas de mediación lectora en Chile, como para relevar qué podemos aprender de docentes de excelencia y, así, aportar a mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas y de la formación docente.

## 2. Marco teórico

### 2.1 La mediación de la lectura en las disciplinas

La comprensión de los textos que llevan a cabo los estudiantes se construye en comunidad, es por ello que el docente -como lector experimentado en su asignatura- debe modelar y transferir progresivamente su experiencia y el monitoreo al lector inexperto (Bustos et al., 2017) y, así, mediar los textos para compartir un espacio de referencias en común (Chartier y Hébrard, 2000). No obstante, de acuerdo con Rockwell (2001), existen prácticas de enseñanza de la lectura que distancian a los estudiantes de la cultura escrita, al no mediar los textos y vincularlos con su experiencia y no dirigir un sentido

Lamentablemente, en el contexto escolar aún persiste el enfoque generalista de la lectura, también denominado *content area reading*, que no considera los desafíos particulares de lectura que conlleva el desenvolverse en contextos disciplinares (Paul, 2018; Shanahan y Shanahan, 2012). Entonces, si la lectura es una práctica cultural situada en un contexto (Cassany, 2006), tomar en cuenta sus particularidades resulta fundamental, debido a que estas habilidades varían significativamente entre las diferentes comunidades de práctica (Wenger, 1998), así como también en las diversas áreas del conocimiento (Shanahan y Shanahan, 2012; The New London Group, 2000).

En efecto, existe evidencia clara sobre los diferentes requerimientos que gatillan los diversos contextos disciplinares en cuanto a las competencias de lectura en distintas asignaturas escolares (Paul, 2018). Efectivamente, los textos de ciencias se caracterizan por tener una baja cohesión y léxico especializado con el cual los estudiantes no están familiarizados (Galloway et al., 2020; Hall et al., 2014; Sologuren y Castillo, 2020). Asimismo, el discurso de las matemáticas requiere enfrentar desafíos sobre su naturaleza multimodal, la precisión de sus conjunciones y vocabulario y las relaciones

lógicas implícitas entre sus ideas (Riccomini et al., 2015; Schleppegrell, 2007). De hecho, se ha comprobado que estudiantes de educación básica presentan menores desempeños en la lectura de textos expositivos, lo cual puede deberse también a la menor frecuencia de estos géneros discursivos en el ámbito escolar, en oposición, a la elevada presencia de los textos narrativos (Benítez y Solelo, 2013; De Mier et al., 2015; Errázuriz et al., 2020).

El manejo del lenguaje académico, por parte de los estudiantes, es predictor de sus niveles de comprensión lectora (Meneses et al., 2018). En consecuencia, es necesaria la mediación del docente a través del discurso pedagógico para tender puentes entre el discurso académico y el discurso cotidiano (Córdova et al., 2016). En efecto, también se ha constatado la relevancia de la práctica de la argumentación, las interacciones dialógicas de calidad y el habla exploratoria entre pares para mediar la literacidad y el aprendizaje en diversas asignaturas (Alexander, 2018; Hwang et al. 2018; Larrain et al. 2018; Tanner, 2017), pues cada disciplina tiene diversas formas de argumentar (Molina y Padilla, 2013).

En este sentido, existen dos tipos de ayuda relevantes para mediar la lectura en las disciplinas (Sánchez et al., 2010). Por un lado, enseñar a comprender (ayudas frías) consiste en modelar explícitamente las estrategias de lectura disciplinar para decodificar y comprender el texto, es decir, las competencias retóricas para manejar los géneros discursivos, su lenguaje y contenido. Por otro lado, ayudar a comprender (ayudas cálidas) está dirigido a acompañar y motivar a los estudiantes en la lectura, creando un contexto facilitador al socializar el propósito de lectura y experiencias personales de lectura. Ambas mediaciones son necesarias para desarrollar habilidades y actitudes lectoras y realmente son complementarias, pues se puede ayudar a comprender para enseñar a comprender. En este sentido, Rojas et al. (2019) han demostrado que las ayudas y los andamiajes de la lectura más efectivos en clases de ciencias son no invasivos, entregan variadas oportunidades de participación oral para elaborar ideas y promueven la comprensión inferencial para la construcción de conocimientos.

Por último, otro tipo de mediación lectora es el modelaje de las modalidades de lectura en los estudiantes, ya que es uno de los factores que contribuye a andamiarla y motivarla. En este sentido, Swartz (2010) distingue las siguientes: lectura en voz alta del profesor, lectura compartida de los estudiantes y el docente, lectura guiada, lectura independiente silenciosa y lectura dramatizada. Según Hoffman (2011), las lecturas en voz alta, compartida y guiada pueden fomentar el desarrollo del lenguaje por medio del diálogo que se suscite con la lectura. Por su parte, Goikoetxea y Martínez (2015) aseveran que estas maneras de leer en el aula escolar promueven el diálogo y la exploración de las emociones y, por ende, tienen beneficios en el desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento de lo impreso y los hábitos y desempeños lectores del alumnado. Ahora bien, de acuerdo con Dickinson et al. (2010), estas modalidades generan mayores aprendizajes cuando se motiva al alumnado a participar en la interacción, formulando interrogantes y promoviendo las predicciones, por ello es necesario que el docente andame procesos de pensamiento de alto nivel. Con respecto a las actividades de lectura más frecuentes en educación secundaria en Chile, de acuerdo con Gelber (2017) son las lecturas en voz alta y silenciosa. Del mismo modo, Errázuriz et al. (2021) señalan que aquella más predominante en educación básica es también la lectura compartida en voz alta, y la silenciosa la menos frecuente.

### 3. Métodos

El presente estudio corresponde a un estudio de casos múltiples (Flyvbjerg, 2006), descriptivo de corte cualitativo e interpretativo (Merriam y Tisdell, 2009).

#### 3.1 Participantes

A partir de un primer muestreo no probabilístico incidental (Polgar y Thomas, 2000) del universo de docentes de 3° a 8° Básico de distintas asignaturas en las comunas más pobladas de la Región de La Araucanía, Chile, (Temuco, Villarrica, Pucón y Loncoche) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2013) que presentaran al menos una evaluación docente de destacada en los últimos 10 años, seleccionamos aleatoriamente y por disponibilidad 11 casos de 6 escuelas públicas, por lo que esta última muestra es probabilística. Cabe señalar que esta región tiene los mayores índices de pobreza del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2016) y una realidad multicultural que no ha sido suficientemente abordada (Alarcón et al., 2018).

En relación con las características de los participantes, tenían un promedio de 12,5 años de experiencia en el aula, 7 de ellas contaban con estudios de posgrado y la totalidad tiene alguna especialización en una disciplina o etapa educativa. Asimismo, 10 de ellas son profesoras de Educación General Básica y una es profesora de Lenguaje; 1 es miembro de un pueblo originario, específicamente, mapuche y 9 realizan clases en distintas asignaturas de 3° a 8° Básico. Estos datos se especifican en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Características de los docentes de excelencia participantes*

Nombre	Experiencia (años de servicio)	Miembro de pueblo originario	Ciudad	Título profesional	Posgrado	Disciplinas y cursos
Josefa <sup>1</sup>	18	no	Villarrica	PEGB <sup>3</sup>	no	Religión evangélica, (1° a 8°) Ciencias (5° y 6°)
Mariana	23	no	Villarrica	PEGB	no	Historia (5° y 6°) y Matemáticas (5°, 6° y 8°)
Katherine	8	no	Pucón	PEGB	sí	Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Sociales (2° y 3°)
Mauricio	11	no	Loncoche	Profesor de Lenguaje, Periodista	no	Lenguaje (5° a 8°), Tecnología (1° a 8°)
Daniela	12	no	Loncoche	PEGB	no	Matemáticas (4° a 8°)
Yessica	10	no	Villarrica	PEGB	sí	Lenguaje, Historia, Arte, Música, Ciencias (4°)

Nadia	9	sí	Temuco	PEGB	sí	Matemáticas (5° a 8°)
Gabriela	7	no	Temuco	PEGB	sí	Religión evangélica (5° a 8°)
Beatriz	13	no	Temuco	PEGB	sí	Inglés (3°, 4° y 6°)
Francisca	11	no	Temuco	PEGB	sí	Lenguaje, Historia, Ciencias, Matemáticas (3° y 4°)
Paula	16	no	Villarrica	PEGB	si	Lenguaje, Matemáticas (4° y 8°), Historia y Ciencias (4°)

Fuente: Elaboración propia.

### 3.2 Instrumento

A cada uno de estos participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada en profundidad sobre sus prácticas pedagógicas para mediar la lectura en el aula escolar. Esta fue calibrada por los investigadores y validada por tres jueces expertos. Las preguntas que orientaron la entrevista semiestructurada fueron las siguientes: 1) ¿qué estrategias utiliza para mediar la lectura con sus estudiantes?; 2) ¿cómo construye y discute la comprensión de los textos con sus estudiantes en el aula escolar?; 3) a partir de las estrategias mencionadas, ¿qué actividad(es) concreta(s) de mediación de la lectura ha llevado cabo en su(s) asignatura(s)?; 4) de las actividades que usted utiliza para mediar la lectura en su(s) asignatura(s), ¿cuál o cuáles cree que a sus estudiantes le motivan más?, ¿por qué?; 5) ¿cómo los estudiantes participan sugiriendo temas, textos, actividades o autores para ser abordados en su(s) asignatura(s)?; 6) ¿qué dificultades específicas asociadas a la lectura usted identifica en sus estudiantes? ¿cómo las aborda? Las entrevistas se efectuaron en línea a través de plataformas digitales, debido a las restricciones de la pandemia de Covid 19, según la comodidad y disponibilidad del participante; tuvieron una duración aproximada 45 a 60 minutos y fueron grabadas en audio y luego transcritas. Además, los docentes firmaron voluntariamente un consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética de la institución principal de la investigación, que les garantizaba la confidencialidad de sus datos.

### 3.3 Procedimientos de análisis

El proceso de codificación cualitativa fue llevado a cabo con un paradigma fenomenológico (Katayama, 2014), mediante el programa Dedoose. Optamos por este enfoque debido a que permite relevar las experiencias y percepciones de los docentes. De esta manera, realizamos una codificación inicial por parte de todos los investigadores del equipo, para así consensuar y validar los primeros códigos, que fueron los siguientes: Estrategias de mediación de la lectura, Interacción en el aula para mediar la lectura, Motivación de estudiantes por la lectura, Dificultades de lectura de estudiantes y Estrategias para abordar dificultades de lectura de estudiantes. Luego, tras un segundo análisis por parte de los investigadores, realizamos una codificación central, para así definir los códigos definitivos y, finalmente, pasar a la etapa de interpretación de los datos y codificación final. Posterior al primer y segundo análisis de codificación



cualitativa, se relacionaron y fusionaron algunos códigos y subcódigos, se vincularon con la literatura y, finalmente, los códigos definitivos se agruparon y asociaron en las categorías que se presentan a continuación en los resultados (Errázuriz et al., 2019).

## 4. Resultados

### 4.1 *Dos formas de mediación de la lectura*

Los docentes investigados manifiestan aplicar ambos tipos de ayuda para mediar las lecturas (Sánchez et al., 2010), pero usan más frecuentemente el ayudar a comprender por sobre el enseñar a comprender (63,7% de los códigos), es decir, privilegian el motivar y acompañar la lectura más que modelar estrategias lectoras específicas. Sin embargo, algunos de ellos utilizan el ayudar a comprender para enseñar a comprender, pues complementan simultáneamente ambos tipos de ayudas, dado que están conscientes de que no podrán desarrollar la comprensión si no hay una motivación inicial en sus estudiantes.

#### 4.1.1 *Ayudar a comprender*

Con respecto a las ayudas cálidas, varios de los docentes coinciden en la relevancia de trabajar las emociones, el autoconcepto como aprendices y lectores y la autoestima de sus estudiantes a través de la lectura. En efecto, hay evidencias que constatan la relación existente entre las actitudes y los desempeños lectores (Errázuriz et al., 2020; Latorre, 2014; Orellana y Baldwin, 2018). Así lo señala Beatriz en Inglés:

Ahora... leer en inglés no es lo mismo que español, más allá de un idioma distinto, digamos hay una carga emocional y social distinta, y eso hay que derribarlo. Entonces yo tengo que hacer que una actividad de lectura sea una actividad natural, no buena ni mala, sino natural, que sea un ejercicio natural en el niño (Beatriz).

Del mismo modo lo destaca Josefa, quien atiende al entorno de sus estudiantes:

Eh... yo me fijo en esto, eh...sí voy a trabajar por ejemplo... eh... la autoestima (por decir), que es un curso de primero a cuarto medio. Veo el entorno de los chicos comienzo a ver qué es lo que más tienen cercano a ello, ¿qué son?, ¿tienen contacto con la tierra?, ¿tienen contacto con un árbol?, ¿tienen contacto con una eh... una mascota?, y comienzo indagar, es lo primero; - No, yo tengo mascota, yo tengo un gatito, - no, yo vivo en un lugar donde hay muchos árboles, solamente me encanta mi bosque, todo eso. Reúno todo eso que para mí es... es la materia prima... ahí, y busco algo que a ellos los haga sentir que yo estoy hablando, y que ellos están realizando una lectura en su intimidad como familia (Josefa).

En efecto, también otros docentes manifiestan que es crucial considerar en sus actividades de lectura las preferencias lectoras, gustos y contextos de su estudiantado. De esta manera, lo explica Katherine:

que lo que más me funcionó fue el hecho de... de darles la opción de que elijan sus lecturas, o sea esta el plan en la escuela. La escuela está el plan de lectura mensual, pero dentro de las cosas que más me gustan de mi colegio es que tenemos mucha libertad, o sea nosotros tenemos libertad para... para elegir la forma en la cual... nosotros vemos la manera de cual podemos lograr los objetivos. Entonces, será entretenido el hecho de que estaba las mesas completas con libros para su edad y ellos iban a buscar el libro que les gustaba (Katherine).

Josefa y Maricio creen lo mismo:

Es tan importante también saber elegir qué leer para que el niño se motive (Josefa).

primero hay que conversar con ellos que temas les gusta y de ahí, si eres un lector mediano siempre va haber un libro que tenga que ver, o con fútbol o con salir de pesca, o con salir de cacería, o con perder a alguien querido. Que lo primero es conocer a los chiquillos, a los lectores. Creo que eso es como algo que he modificado mi práctica (Mauricio).

A partir de lo mencionado por Mauricio, la mayoría de estos docentes coincide en la importancia del diálogo para mediar las lecturas, tal como lo señala la literatura, pues -como hemos señalado- las interacciones dialógicas de calidad son efectivas para la construcción de aprendizajes y de la comprensión de las lecturas (Mercer, 2001; Wells y Barberán, 2001). Por ejemplo, Mauricio expresa lo siguiente:

se probó que el... como un goce estético, una compenetración con el autor. Con los chiquillos eh... claro, el diálogo es fundamental para eso. Va como un poco de la mano con lo otro, cuando los chicos tienen la confianza de decirte esto no me gusta puestos y me gusta, o esto ya, creo que... que este personaje reaccionó de esta forma, así o asá o mal... al final de la novela, yo creo que puede pasar eso, es gracias a que hay una cierta horizontalidad en el diálogo (Mauricio).

Asimismo, con un foco más disciplinar, Nadia manifiesta seleccionar textos de la vida cotidiana de los estudiantes para trabajar las probabilidades en Matemáticas:

y probabilidades, nosotros trabajamos estadística ...ceranos a su realidad con eh... con el tema de las boletas, de las gráficas para que puedan reconocerlas, para que puedan ellos explicarlas de qué se trata (Nadia).

También, desde una visión disciplinar, Paula entrega un ejemplo de cómo trabajó un tema del ámbito de interés de los estudiantes para motivar la lectura y resolución de problemas en Matemáticas, de esta manera, consideró los fondos de conocimiento de sus estudiantes y los integró en su enseñanza (Llopart y Esteban-Guitart, 2018):

Entonces como estaban todos los niños buscando Pokémon en sus celulares, se hizo como una invasión. Frente a esta invasión... ellos tenían que hacer una... repartir, para que todo el curso quedara igual, porque estábamos trabajando el promedio (Paula).

Con respecto al uso de estrategias más lúdicas de animación lectora, algunos docentes ocupan recursos que "...podían ser títeres, podían ser obras de teatro podía ser... de ahí relacionábamos con las distintas asignaturas" (Katherine), mientras que otros montan "los cafés literarios igual, también han tratado de... de motivar la lectura por ese lado" (Mauricio). En esa línea, Katherine comenta cómo evaluó la lectura mensual:

Cuando también lo hicimos como lectura mensual ellos encarnaban un personaje, se disfrazaban de un personaje, contaban la historia y los compañeros le preguntaban, pero tratábamos de que todo sea, como que no le preguntaban al niño, sino que le preguntaban al personaje. Entonces eso funcionó harto igual porque... los chicos como que se tomaron muy en serio el tema del personaje y así contaban sus historias (Katherine).

Otra estrategia motivadora que es destacada por algunos docentes se relaciona con la modalidad de lectura en voz alta y el manejo de la entonación al leer, como lo afirman Josefa: "y le doy la entonación para que ellos vuelvan a conectarse con la lectura que yo quiero" (Josefa) y Katherine: "Primero realizamos harto la lectura compartida" (Katherine). Esto es reafirmado por Mauricio:



Creo que lo que a mí me... me juega un poco favor y... lo practico menudo es el, algunas dotes histriónicas que he tenido que ir desarrollando a la hora de contar textos, de narrarles textos a los chiquillos, eh... creo que eso me ayuda. Trato de que estén concentrados en la lectura y para eso... no sé pòh [pues], gesticulo hartito, hago voces ese tipo de cosas. Hago comentarios al margen durante la lectura, no sé. Los hago reflexionar sobre cosas locas a los cabros (jóvenes) de repente de la lectura... creo que ese es como mi estilo para mediar la lectura, tratar de ser como entretenido, o de ir subrayando con la voz algunos pasajes, especialmente dramáticos (Mauricio).

Del mismo modo, Daniela comenta sobre la relevancia de la entonación al leer: “La entonación, ‘eee’ ‘eee’ los signos de puntuación, no sé. La pronunciación, etcétera, al leer es importante” (Daniela). En efecto, como mencionamos, según Hoffman (2011) y Swartz (2010), las lecturas en voz alta, compartida y guiada pueden fomentar el desarrollo del lenguaje por medio del diálogo que se suscite con la lectura, si se practican habitualmente.

Otra manera de motivar la lectura mencionada por varios docentes es la indagación de las experiencias de los alumnos, así como la activación y contextualización de sus conocimientos previos. Así lo asevera Gabriela: “de escuchar a los estudiantes, frente algún contenido primero partir de lo que sus experiencias previas, lo que a ellos les interesa yo creo que, partir por eso” (Gabriela, 2020). Estas experiencias también constituirían oportunidades para indagar y profundizar en los fondos de conocimiento del alumnado e incorporarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Llopart y Esteban-Guitart, 2018).

En esta línea, Francisca también menciona compartir sus propias experiencias para motivar la lectura, como lo hizo al momento de enseñar un texto sobre los incas en Ciencias Sociales:

estábamos trabajando el año pasado, los incas, todos los pueblos prehispánicos, entonces... justo me acuerdo que yo había ido a Perú, hace como un año atrás, hacia Machu-Pichu entonces le traje muchas fotos a los niños, de las ruinas y todo. Y tratamos de enganchar ahí (Francisca).

Otra estrategia motivacional que observamos es el tratamiento de los elementos multimodales de los textos y el uso de la tecnología para leer, pues algunos profesores creen que el componente audiovisual es más estimulante para que los alumnos aprendan y desarrollen su creatividad. En efecto, Katherine expresa al respecto: “Pero ahí lo que funcionaba hartito era dibujar, o sea...en el dibujo, no sé. Estrofa 1- estrofa 2- estrofa 3, leo, comprendo los versos y dibujo. Entonces al dibujar está su propia manera de entender ese... esa estrofa” (Katherine). Así concuerda Mauricio:

en general los chicos son como muy audiovisuales. Creo que el buscar libros que tengan adaptaciones al cine, o que hayan... o que haya como material visual disponible eh... ayuda para encantarlos con la lectura. Que hablemos de quien fue autor... con imágenes bacanes [geniales], con los talleres de las películas, con las diferentes películas que se han hecho (Mauricio).

También, Mauricio profundiza cómo vincula el uso de la tecnología con el propósito de fomentar la lectura:

teníamos un periódico escolar, recuerdo que habían unos chiquillos que tenían la sección de comentar videojuegos. Y para comentar videojuegos tenían que leer cantidades masivas de información (...) y los chicos estoy seguro que podrían aprovechar mucho el tema de los teléfonos pòh. Puedes editar videos con el teléfono ahora. Lo mismo con los libros, cuando tiene que hacer de BookTuber (Mauricio).

Con respecto al uso de imágenes para animar la lectura, Mariana señala:

llevar imágenes que tal vez yo considero claves, uno las va poniendo en el pizarrón y los niños van opinando con respecto a eso por ejemplo. O lo más base, si es que uno no tiene tanto material, también uno puede partir señalándoles a los niños que observen imágenes y el título, y que ellos vayan señalándolo que consideran del texto (Mariana).

En este sentido, Francisca cree que la actividad de transformar los textos de un género discursivo a otro es significativo para mejorar el desempeño lector de sus estudiantes, como lo menciona a continuación:

Cambios, no sé... de repente, un cuento te puede, lo puedes dar vuelta y lo digamos... lo transformamos en una invitación, con lo transformamos en un afiche como dices tú, y si alguien hablaba en el cuento, no sé... de algo que comió, vamos tomamos el pastel que se comió y lo transformamos, hacemos la receta. De cierta forma lograr que sea significativo al final para los estudiantes (Francisca).

Del mismo modo, incorporando un foco más inclusivo (Ministerio de Educación, 2015), Katherine destaca su estrategia de diversificar la evaluación de las lecturas:

en una... en una oportunidad puse ABCD por ejemplo para una evaluación, no sé: afiche, cómic, puse no se que otro, creo que puse un tríptico, como diferentes opciones y les entregué la gama de opciones, en las cuales ellos pudiesen contar lo que leyeron. Entonces igual seleccionaban lo que ellos querían y transformaban ese cuento que leían en un cómic, por ejemplo (Katherine).

Por su parte, Francisca adopta una estrategia similar a la de Katherine: “-Oye, sabes que, queremos que presentes este tema, ¿quieres ir en la disertación?, -No tía, perfecto. -¿Quieres hacer un vídeo de tu casa?, -ya, perfecto, hagamos el vídeo, me sirve, ¿por qué no? (Francisca).

A propósito de la multimodalidad, son escasos los docentes que declaran incorporar nuevos formatos como el libro álbum, la novela gráfica, libros tridimensionales, infografías, mangas o el cómic a las tareas de lectura. Aun cuando estos formatos pueden ser más motivantes para los estudiantes, solo Mauricio hace una referencia puntual: “Por ejemplo, los lapbook en algún momento me causaron mucha, mucha curiosidad, se lo plantea los chiquillos, les gustó, resultó” (Mauricio).

Por último, otra estrategia identificada para ayudar a comprender se relaciona con la creación de un ambiente propicio para leer (Chambers, 2007). De este modo, si Josefa destaca que “yo llegaba a las siete y media a prender fuego, porque para mí era súper relevante de que ellos encontrarán una sala cálida” (Josefa); en el caso de Francisca, ese ambiente se creaba aprovechando la biblioteca para organizar una exploración de libros sobre pueblos originarios en su clase de Ciencias Sociales:

después fuimos a la biblioteca, donde buscaban todos los libros que tenían que ver con el proceso de culturas prehispánicas que me lo dejaron en una mesita, ¿ya? (...) Y a ellos le gustaba bastante ir a la biblioteca sentarse, leer porque hay como sillones como en el suelo, como que no están estructurado, eso les parecía bastante interesante (Francisca).

#### 4.1.2 Enseñar a comprender

En relación con las estrategias para enseñar a comprender, varios docentes coinciden en formular distintos tipos de preguntas acerca del texto, por ejemplo, de este modo lo menciona Josefa:

Generalmente lo obvio ahí está, -vamos al párrafo tanto, ¿qué creen ustedes que le pasó al arbolito?, bla, bla. Y las implícitas: ¿qué harías tú en el lugar del arbolito?, ¿qué habrías hecho tú?, entonces

siempre los voy..., siempre es una..., explícita y una implícita y así. Pero de la misma... del mismo párrafo (Josefa).

En especial, algunos docentes destacan la relevancia de realizar preguntas de alto nivel cognitivo, como lo afirma Katherine:

Tenía que realizar las preguntas correspondientes también variando la... el tipo de preguntas o sea... siendo... tratando de abarcar todos los tipos de pregunta, no sólo de las explícitas. Que tal vez son las más fáciles pero menos motivadoras, sin que los tres tipos de preguntas y los niños tenían una capacidad (Katherine).

En este caso, Katherine alude a que las preguntas de mayor complejidad son más desafiantes para los alumnos y, por tanto, más motivantes, mencionando que ellos son capaces de resolverlas. En este sentido, Beatriz recalca la relevancia de “ayudarles a elicitar una respuesta, ayudarles a hacer inferencias. Es muy difícil eso, muy difícil” (Beatriz), idea que está en consonancia con la evidencia que muestra que procesar inferencias es una habilidad clave en el proceso lector (Silva y Cain, 2015). Incluso, otros profesores se refieren a la importancia de que los mismos estudiantes aprendan a formular preguntas sobre la lectura para desarrollar habilidades cognitivas de alto nivel, como lo expresa Mauricio desde una perspectiva más disciplinar en Lenguaje:

Que tengan que crear las preguntas, porque al crear la pregunta implícitamente están pensando en la respuesta, y ese proceso encuentro que es súper bueno para la comprensión del texto, y obviamente... al tratar de hacer preguntas, no tan literales los chicos, ahí aplican y desarrollan habilidades un poco más compleja (Mauricio).

Otra estrategia que aplican los docentes es enfocarse en el léxico del texto para conocerlo e incrementarlo, como lo asevera Beatriz: “Sí, yo creo que a todo evento fíjese, lo primero conocer el vocabulario. Sí, primero conocer el vocabulario, primero conocer que conocimiento tienen del tema” (Beatriz) y también Daniela: “Desarrollando, ¿no es cierto? La capacidad de comprensión del mismo texto. Y verificando también el vocabulario de este” (Daniela). No obstante, no explican cómo desarrollan el vocabulario y tampoco se refieren a la importancia del lenguaje académico y disciplinar en las asignaturas para comprender los distintos géneros discursivos (Shanahan y Shanahan, 2012).

Ahora bien, una estrategia que mencionan varios profesores y que se relaciona con el andamiaje del proceso es el abordaje del antes, durante y después de la lectura, por ejemplo, Katherine:

Normalmente hacemos el tema de primero, bueno... es lo del trabajo de los diferentes momentos de la lectura, proyectar la imagen inicial, el título, y allí ellos se anticipan al... al contenido de la lectura. Y los niños siempre son muy participativos (Katherine).

Esto es reafirmado por Mauricio, especialmente en el área de Lenguaje:

bueno en lenguaje desde hace tiempo está el tema de... De estos como momentos de la lectura. El momento previo a la lectura, durante la lectura y después de la lectura y claro es una especie de ritual dentro de los profes (Mauricio).

Asimismo, se mencionan estrategias vinculadas con la mediación de la lectura a través de la escritura, es decir, subrayar el texto, resaltarlo, elaborar organizadores gráficos o esquemas sobre este, así como escribir un texto a partir de la lectura (Errázuriz et al., 2020). Por ejemplo, Katherine señala aplicarlas transversalmente en varias asignaturas:

la estrategia de subrayar con distintos colores, con distintos lápices. Y los chicos aprendieron y al final yo me daba cuenta, que no solamente lenguaje en todas las asignaturas ellos utilizaban colores y marcaban las palabras claves. Porque al principio partió como juego (Katherine).

Por su parte, Paula también afirma aplicar este tipo de estrategias:

En esquemas también de sacarlo, subrayar porque de... decía que de un texto de una hoja solamente eran cua... leer palabras, las importantes pero entonces uno tenía que saber reconocerlas, y ahí uno podía entender rápidamente, pero eso yo creo que nos falta no tenemos técnicas de comprensión en nuestra escuela (Paula).

Por último, se hace referencia a una serie de estrategias que son más específicas y disciplinares asociadas a la comprensión de géneros discursivos particulares en ciertas asignaturas. En este sentido, Daniela destaca sus intervenciones para que sus alumnos comprendan las fórmulas y símbolos de los problemas matemáticos:

lo simbólico tiene que pasar obviamente a lo concreto, entonces ahí también necesitamos volver nuevamente al texto, muchas veces para poder eeh... llevarlo a la práctica (...) Entonces, dentro de esas fórmulas uno tiene que explicar muchas veces cada uno de esos... de esos símbolos que aparecen en... en aquella fórmula, y como se... se relaciona también a la vida cotidiana. Identificar cuales son las palabras que ellos desconocen, o la simbología que desconocen, y darles digamos el significado correspondiente (Daniela).

Como es posible observar en este caso, a diferencia de la estrategia de desarrollo del léxico general mencionada previamente, hay un enfoque disciplinar y específico de la comprensión de géneros discursivos disciplinares y su lenguaje académico o científico (Rojas Meneses y Sánchez, 2019), pero esta perspectiva no se visualiza en Ciencias y Ciencias Sociales.

Finalmente, cabe apuntar que no se presentan estrategias para enseñar comprender de orden más metacognitivo, es decir, que promuevan la reflexión sobre el propio proceso lector y su automonitoreo (Condemarín, 2004). Sin embargo, luego de analizar las estrategias para ayudar a comprender, es probable que algunos docentes apliquen ayudas cálidas para generar la metacognición en sus estudiantes, por ejemplo, a través de estrategias ya mencionadas como el diálogo, el desarrollo del autoconcepto como lector y persona, la indagación en experiencias previas y preferencias lectoras y la formulación de opiniones personales sobre los textos, aunque no lo expliciten mayormente.

## 5. Discusión y conclusiones

La mayoría de los docentes participantes en esta investigación dictan varias asignaturas en Educación General Básica. En efecto, esta experiencia ha influido en la construcción de su identidad docente y se identifican como profesoras generalistas, lo que de alguna manera les confiere una visión global, amplia e interdisciplinar para trabajar la lectura a través del currículo. Es decir, son capaces de reconocer las diferentes interconexiones entre las áreas disciplinares y su potencial para desarrollarlas (Errázuriz et al., 2019). No obstante, también hay profesores especialistas que igualmente se preocupan por efectuar vínculos entre el desarrollo de la lengua y las demás asignaturas.

Asimismo, también podemos observar que varios de estos docentes presentan

rasgos de un mediador de la lectura, pues se preocupan por construir trayectorias de lectura crecientes en complejidad; seleccionar textos diversos según las necesidades o preferencias de su alumnado y brindar ayudas adecuadas, en especial, para motivar las lecturas. En efecto, es interesante constatar que estos docentes de excelencia centran sus acciones didácticas en ayudar a comprender, es decir, acompañar la lectura, animando a sus estudiantes, elevando su autoconcepto como lectores y creando un ambiente agradable. Esto indica que de algún modo este grupo de profesores entiende, desde su experiencia, la relevancia de la motivación para la formación de lectores, lo que vuelve sus prácticas más inclusivas (Errázuriz et al., 2019), por lo que podrían contribuir a enriquecer la labor de sus pares.

Sin embargo, pese a la identificación de estos aspectos positivos, aún continúa predominando el enfoque generalista de la lectura en desmedro de la consideración de las diferencias disciplinares. Si bien, hay docentes que se preocupan de aplicar estrategias de mediación lectora pertinentes a su disciplina y los géneros discursivos que se leen en ella, como en Matemáticas y Lenguaje, la mayoría sigue teniendo una visión general de la lectura y no situada en la especialidad. Esto es coherente con su formación y experiencia como profesorado de Educación Básica, por lo que detectamos una tensión entre una formación general y disciplinar de la lectura. En consecuencia, es necesario replantear desde las políticas públicas la formación inicial y continua de docentes y, en especial, de aquellos que ejercen en Educación Básica, dada la complejidad de formar profesores que puedan ejercer satisfactoriamente en más de una asignatura y en varios niveles, y que, además, manejen una perspectiva disciplinar de las prácticas de literacidad.

Lo anterior a la vez podría ser la causa de que la mediación lectora dirigida a enseñar a comprender sea menos frecuentes y que no oriente específicamente según los géneros discursivos y su lenguaje académico. Esto es crucial si consideramos que las prácticas de literacidad son herramientas epistémicas en cada disciplina. Por tanto, si no son mediadas pueden convertirse en barreras del aprendizaje del contenido disciplinar (Shanahan y Shanahan, 2012; Street y Street, 1995). Es por ello que Gelber (2017) advierte la necesidad de que los profesores de distintas asignaturas construyan una base común en torno a las prácticas de lectura, para que así cada disciplina contribuya a la formación de lectores. En este sentido, cabe preguntarse por la pertinencia de las orientaciones que entrega el currículo en cada disciplina para mediar las literacidades disciplinares.

Por último, también destacable que la mayoría de los participantes de este estudio brinden oportunidades y espacios de dialogar sobre las lecturas para motivarlas y construir su comprensión, así como para mediar los aprendizajes disciplinares. En efecto, existe abundante evidencia sobre los beneficios de las interacciones de calidad en el aula para desarrollar y andamiar procesos de aprendizaje y literacidad en diversas asignaturas, pues los estudiantes aprenden a interpensar juntos para resolver problemas y a reflexionar y colaborar con sus pares (Alexander, 2018; Mercer, 2001; Wells y Barberán, 2001). En este sentido, creemos necesario relevar estas prácticas docentes para así aprender de ellas y que puedan aportar a la política pública, con el fin de superar el enfoque del déficit que ha imperado en el ámbito de la educación (Sito y Moreno, 2021).

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, es necesario tomar sus resultados con cautela, fundamentalmente, porque las percepciones no siempre reflejan con total

fidelidad las prácticas docentes. Por ello, en una próxima fase de esta investigación se contrastarán estos resultados con las prácticas de este grupo de docentes en contextos ecológicos en sus aulas escolares. De este modo, podremos ofrecer insumos tanto para comprender la situación actual de las prácticas pedagógicas de mediación lectora en Chile, como difundir las buenas prácticas de docentes destacados, lo que podrá contribuir a mejorar las prácticas pedagógicas y la formación docente.

### **Agradecimientos y financiamiento**

Este Proyecto fue financiado por el Ministerio de Educación de Chile, mediante el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (Código Proyecto: FONIDE FON1900019 año 2019) y por ANID FONDECYT REGULAR N° 1220113 *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?*

Agradecemos a los directores y el profesorado de las escuelas públicas participantes de la Región de la Araucanía, Chile, por su colaboración.

### **Referencias bibliográficas**

Alarcón, A., Castro G., M., Astudillo, P. y Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará*, 50(4), 651-662.

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598, <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>

Benítez, R. y Solelo, E. (2013). Calidad de la producción escrita en dos secuencias textuales según tipo de establecimiento educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2) 127- 150.

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.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Graó.

Chambers, A. (2007). *El ambiente de la lectura*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. y Hébrard. (2000). Saber leer y escribir: unas 'herramientas mentales' que tienen su historia. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 11-24.

Chile. Ministerio de Desarrollo Social (2016). *Casen 2015. Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad*. [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN\\_2015\\_Ampliando\\_la\\_mirada\\_sobre\\_la\\_pobreza\\_desigualdad.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2015/CASEN_2015_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_desigualdad.pdf)



Chile. Ministerio de Educación (2015). *Diversificación de la enseñanza. Decreto 83*. <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Condemarín, M. (2004). *Lectura correctiva y remedial*. Santiago: Andrés Bello.

Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(22),137-149.

de Koning, B. B., Wassenburg, S. I., Ganushchak, L. Y., Krijnen, E. y van Steensel, R. (2020). Inferencing questions embedded in a children's book help children make more inferences. *First Language*, 40(2), 172-191.

de Mier, M. V., Amado, B. y Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé*, 24(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.708>

Dickinson, D., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking out for language: Why language is central to reading development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.

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>

Errázuriz, M. C., Davison, O., Cocio, A. y Fuentes, L. (2022). Prácticas docentes de desarrollo de la lectura en las disciplinas de profesoras de educación básica: ¿Cómo son sus interacciones discursivas? *Estudios Pedagógicos*, XLVIII(1), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-0705202200010019>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R. y Aguilar, P. (2020). ¿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*, 20(3), 549-589. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202015350>

Errázuriz, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R. y 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419>

Errázuriz, M. C., Becerra, R., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2018). *Concepciones sobre lectura de profesores en ejercicio: Perfiles lectores de docentes y su relación con el desempeño de sus estudiantes* [Informe final FONIDE N°FX11619]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18842>

Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: Una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 28-46. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2019-164-perfiles-lectores-de-profesores-de-escuelas-publicas-de-la-araucania-chile-una-construccion-de-sus-concepciones-sobre-la-lectura.pdf>

Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Galloway, E. P., Qin, W., Uccelli, P. y Barr, C. D. (2020). 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*, 33(1), 13-44.

Gelber, D. (2017). *DOCUMENTO DE TRABAJO N° 6. Mis Lecturas Diarias y valoración de la lectura en enseñanza media*. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC.

Goikoetxea, E. y Martínez, N. (2015). Los beneficios de la lectura compartida de libros: breve revisión. *Educación XX1*, 18(1), 303-324. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12334>

Hall, S., Basran, J., Paterson, K. B., Kowalski, R., Filik, R. y Maltby, J. (2014). Individual differences in the effectiveness of text cohesion for science text comprehension. *Learning and Individual Differences*, 29, 74-80.

Hoffman, J. L. (2011). Co-constructing meaning: Interactive literary discussions in kindergarten read-alouds. *The ReadingTeacher*, 65(3), 183-94

Hwang, J., Choi, K. M., Bae, Y. y Shin, D. H. (2018). Do teachers' instructional practices moderate equity in mathematical and scientific literacy?: An investigation of the PISA 2012 and 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 25-45.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2013). *Compendio estadístico regional la Araucanía Informe Anual 2013*. Santiago: INE.

Iturra, C., Donoso, E. y 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*, 40, 228-249. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2077>

Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega.

Larraín, A., Howe, C. y Freire, P (2018). 'More is not necessarily better': curriculum materials support the impact of classroom argumentative dialogue in science teaching on content knowledge. *Research in Science y Technological Education*, 36(3), 282-301. <http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2017.1408581>

Latorre, M. (2014). *Estudio Mis lecturas diarias y valoración de la lectura 5° a 8° básico*. Santiago: Mineduc.

Llopart, M. y Esteban-Guitart, M. (2018). Funds of knowledge in 21st century societies: inclusive educational practices for under-represented students. A literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 50(2), 145-161. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2016.1247913>

Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista signos*, 41(68), 403-422. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>

Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). Prácticas Pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.

Meneses, A., Uccelli, P., Santelices, M. V., Ruiz, M., Acevedo, D. y Figueroa, J. (2018). Academic language as a predictor of reading comprehension in monolingual Spanish-speaking readers: Evidence from Chilean early adolescents. *Reading Research Quarterly*, 53(2), 223-247.

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Madrid: Planeta.

Merriam, S. B. y Tisdell, E. T. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Molina, M. E. y Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: Una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(1) 62- 79.

Orellana, P. y Baldwin, P. (Eds.) (2018). *Reading Achievement and Motivation in Boys and Girls. Field Studies and Methodological Approaches*. Cham: Springer.

Paul, C. M. (2018). Building disciplinary literacy: an analysis of history, science and math teachers' close reading strategies. *Literacy*, 52(3), 161-170.

PNUD. (2017). *DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.

Polgar, S. y Thomas, S. (2000). Questionnaire design. Introduction to research in the health sciences. Edinburgh: Churchill Livingstone: 107-112.

Riccomini, P., Smith, G., Hughes, E. y Fries, K. (2015). The Language of Mathematics: The Importance of Teaching and Learning Mathematical Vocabulary. *Reading y Writing Quarterly*, 31(3), 235-252. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2015.1030995>

Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 1126.

Rojas, S. P., Meneses, A. y Sánchez Miguel, E. (2019). Teachers' scaffolding science reading comprehension in low-income schools: how to improve achievement in science. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1827-1847.

Sánchez, E, García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula: Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.

Schleppegrell, M. J. (2007). The Linguistic Challenges of Mathematics Teaching and Learning: A Research Review. *Reading y Writing Quarterly*, 23(2), 139-159.

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2012). What is disciplinary literacy and why does it matter? *Topics in Language Disorders*, 32(1), 7-18.

Silva, M. y Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321.

Sito, L. y Moreno, E. (2021). Prácticas letradas académicas más allá del déficit: una revisión crítica de literatura. *Enunciación*, 26. <http://dx.doi.org/10.14483/22486798.16747>

Sologuren, E. y Castillo, M. N. (2020). 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*, 14, 58-74. <http://dx.doi.org/10.37132/isl.v0i14.320>

Street, J. C. y Street, B. V. (1995). The schooling of literacy. En P. Murphy, M. Selinger, J. Bourne y M. Briggs (Eds.), *Subject Learning in the Primary Curriculum: Issues in English, Science and Mathematics* (pp. 72-86). Londres: Routledge.

Stutz, F., Schaffner, E. y Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences*, 45, 101-113.

Swartz, S. L. (2010). *Cada niño un lector: Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.

Tanner, M. (2017). Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. *Language and Education*, 31(5), 400-417.

The New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In B. Cope y M. Kalantzis (Ed.), *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). London: Routledge.

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. y Ríos, D. (2014). Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The Case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.

Valenzuela, J. P., Vera, G. y Sotomayor, C. (2015). The role of reading engagement in improving national achievement: An analysis of Chile's 2000-2009 PISA results. *International Journal of Educational Development*, 40, 28-39.

Wells, G. y Barberán, S. (2001). *Indagación dialógica hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.

Notas

1. Los nombres de las docentes corresponden a pseudónimos.
2. Pedagogía en Educación General Básica.