

El Lector Precario se Afianza en el Aula
The Precarious Reader is Strengthened in the Classroom

Magdalena Cid García 

Pontificia universidad católica de Ecuador, sede Esmeraldas,
Ecuador.

La correspondencia sobre este artículo debe ser dirigida a Magdalena Cid García.

Email: magdalena.cid@pucese.edu.ec

Fecha de recepción: 13 de enero de 2019.

Fecha de aceptación: 11 de marzo de 2020.

¿Cómo citar este artículo? (Normas APA): Cid García, M. (2020). El Lector Precario se Afianza en el Aula. *Revista Científica Hallazgos21*, 5(1), 71-84. Recuperado de <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

Resumen

La lectura en clase es una práctica habitual en la mayoría de las aulas. Cambian los objetivos que los docentes le otorgan, el tipo de texto y las actividades que se desarrollan en torno al acto lector. ¿Qué creencias docentes modelan la práctica lectora? ¿Se puede comprender la actuación del docente descubriendo sus creencias? La investigación que se presenta es de enfoque etnográfico. Como método se usó el estudio de caso, donde se indaga en las creencias de una docente de lengua y literatura al momento de cambiar de un determinado enfoque curricular a otro. El estudio se desarrolló en Chile, con una profesora que trabaja en un centro educativo municipal (público). Los resultados confirman que se puede comprender la actuación docente a través de la comprensión de las creencias que guían la práctica pedagógica. Existe coherencia entre lo que la docente dice hacer y lo que hace cuando desarrolla prácticas lectoras de textos expositivos en el aula. Sin embargo, no se guía por el currículo vigente, sino por sus creencias ante la procedencia sociocultural de los estudiantes.

Palabras clave: creencias docentes; lectura; texto expositivo.

Abstract

Reading in class is a standard practice in most classrooms. The objectives that teachers give reading, the type of text and the activities that take place around the reading act change. What teaching beliefs shape the reading practice? Can you

Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**

Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).

Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.

Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

understand the teachers' performance by discovering their beliefs? The research presented is ethnographic in focus. As a method, the case study was used, where the beliefs of a teacher of language and literature are investigated when changing from a certain curricular approach to another. The study was carried out in Chile, with a teacher who works in a municipal (public) educational center. The results confirm that teaching performance can be understood through understanding the beliefs that guide pedagogical practice. There is coherence between what the teacher says to do and what she does when she develops reading practices with expository texts in the classroom. However, it is not guided by the current curriculum, but by its beliefs regarding the sociocultural origin of the students.

Keywords: teaching beliefs; reading; expository texts.

El Lector Precario se Afianza en el Aula

Existen estudios sobre comprensión lectora de diversos tipos de textos, cuyo análisis ofrece información sobre el nivel lector de estudiantes de distintos países del mundo. Algunos estudios incluso aportan sugerencias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la competencia lectora (PISA, 2012). Nos parece necesario que se incrementen estudios que analicen cualitativamente el discurrir de la práctica lectora en el aula y en especial la del texto expositivo, así como la perspectiva de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. Por ello el diseño de nuestra investigación

atiende a un enfoque interpretativo y un diseño cualitativo.

El problema es que sabemos mucho sobre lo que necesitan los alumnos, pero muy poco o nada sobre las necesidades de los profesores para asumir el reto que plantean nuestras "innovaciones" sobre el aprendizaje de la lectura (Sánchez, 2010, p. 19).

La investigación que referiremos se sustenta teóricamente en tres marcos, estos son: la lectura, el enfoque sociocultural y las creencias del docente.

Entendemos la lectura como una herramienta cultural que se construye de forma social y que configura procesos intelectuales superiores (Vygotsky, 1979). Esto implica comprender las prácticas desde las que el texto ha sido creado, los valores e intereses de los grupos que desarrollan dichas prácticas (Rinaudo, 2006). Esta perspectiva nos sitúa dentro del enfoque que concibe la lectura como una práctica sociocultural insertada en una determinada comunidad que posee historia, tradición, hábitos y prácticas comunicativas específicas.

Por otro lado, la lectura no puede deslindarse del proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades cognitivas (Barton, 1994; Barton & Hamilton, 1998; Guthrie, Shaffer, Wang, & Afflerbach, 1995; Kalman, 2002; 2004; Rockwell, 2001; Street, 1993). Sin embargo, tal como señalan Barton y Hamilton (1998), el estudio de la práctica lectora ha de centrarse en un hecho que no es neutro y en el que hay mediación social sujeta a relaciones de poder.

En síntesis, la práctica lectora implica sujetos lectores que leen textos en contextos específicos y bajo determinadas prácticas culturales. Al respecto, Hull (1994) señala que existen reglas sociales que determinan su aprendizaje y uso. En la

misma línea, Barton y Hamilton (1998) señalan que las prácticas adquieren forma a partir de normas sociales que pautan el uso y distribución de textos, a la vez determinan la probabilidad de producirlos y acceder a ellos.

Por otra parte, Rockwell (2001) indica que el texto es un objeto cultural utilizado y apreciado a partir de la esfera social del lector. La apropiación que el lector hace del texto está directamente influida por el entorno social. Al respecto Kalman (2002) indica que en el contexto escolar se vislumbran diversas prácticas lectoras y formas de apropiación de estas. Enfatiza la importancia del contexto en los procesos de uso de la lengua escrita. Lo define como

la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos. El contexto es una noción referida a un espacio social y no a una estructura sintáctica (Kalman, 2002, p. 25).

El otro marco teórico en el que se apoyó el estudio fue el enfoque sociocultural. Desde dicho enfoque se identifica al docente como mediador, en el sentido que Vygotsky (1979) le atribuye a la mediación. Es decir, el docente es quien otorga importancia al contenido, a los mediadores instrumentales (qué es lo que se enseña y con qué) y a los agentes sociales (quién enseña) y sus características.

Wertsch (1993) profundiza en el concepto de mediación de Vygotsky, destaca la actividad y mantiene en el centro al instrumento mediador que vincula el desarrollo personal con la sociedad y la historia. Su aporte es proponer la acción mediada como la unidad de análisis pertinente al enfoque sociocultural. Para Wertsch dicha unidad debe tener en cuenta la tensión irreductible entre el agente y los instrumentos de mediación que éste utiliza.

La acción se entiende a partir de la unión entre ambos elementos.

Desde la perspectiva de Wertsch, el agente usa determinados instrumentos de mediación que no son neutros y que influyen en él. Una vez que el sujeto agente domina el uso de las herramientas, cambia. La mediación logra multiplicar el poder de ciertas acciones, pero restringe y obstaculiza otras.

Wertsch se basa en la noción de lenguaje que sustenta Bajtín, para ampliar la noción del instrumento de mediación. Señala que el lenguaje es un instrumento de mediación que utiliza ciertas configuraciones de sí mismo. Dichas configuraciones son los géneros discursivos y los lenguajes sociales que surgen de espacios y circunstancias sociales. Wertsch destaca que estos mediadores sociales se vinculan con las estructuras de poder y autoridad inherentes a los diversos contextos sociales en los que habitamos. Desde esta perspectiva la mediación entre los docentes y la autoridad se realiza principalmente a través del discurso oficial — currículo nacional, programas de asignatura, guías docentes, etc. — que al gozar de poder configura las prácticas pedagógicas y sociales.

El otro elemento teórico que sustenta el estudio realizado es el marco de las creencias docentes. La investigación sobre el tema mencionado tiene su origen en el desarrollo del paradigma del Pensamiento del profesor (Clark & Peterson, 1986; Doyle, 1985). Desde el cual se concebía una relación causal entre la actuación docente y los resultados obtenidos por parte de los estudiantes (Fang, 1996), ignorando los procesos mentales que producen la acción docente.

En la década de los ochenta los estudios sobre el pensamiento del profesor reconducen la investigación educativa hacia aspectos no observables de la actuación pedagógica (Imbernón, 1994). Este paradigma pretende identificar los procesos de razonamiento que se producen en la mente del profesor. Se asume que éste es

un sujeto que realiza juicios, de acuerdo con el efecto provocado en los estudiantes decide qué contenidos y acciones incorporar o no a su práctica, que constituyen rutinas o guiones orientadores de su quehacer pedagógico (Clark & Yinger, 1979; Shavelson & Stern, 1981).

Las creencias y las teorías implícitas fundamentan la toma de decisiones de los profesores, puesto que orientan las ideas sobre la construcción del conocimiento y sobre el modo en qué se enseña o se debe enseñar (Shulman, 1986). Este proceso se genera cuando el profesor reflexiona sobre qué y cómo se aprende o cuando piensa y planifica su actuación en el proceso de enseñanza. En esas circunstancias las creencias se relacionan con las condiciones del aula dando pie a la creencia. Shulman (1986, 2005) también se refiere a la importancia del conocimiento que el maestro tenga de la materia y de su transformación en enseñable.

De acuerdo a Borg (2003) y a Fang (1996) la visión de la enseñanza como una actividad de pensamiento y la de los profesores como sujetos que elaboran sus propias teorías sobre la enseñanza han llevado a que la investigación sobre creencias se haya focalizado en el área de la didáctica.

Gran parte de la competencia profesional de los profesores se origina en su experiencia de vida, en la cual se funden progresivamente las creencias y representaciones, además de hábitos prácticos y rutinas de acción. Estos elementos se interrelacionan conformando la *trayectoria profesional* del docente, bajo la cual es posible comprender la naturaleza del saber (hacer y ser) y movilizarlo en el cotidiano quehacer docente (Tardif, 2004).

Woods (1996), propone otro sistema, y aunque incluye el término creencias, lo interrelaciona con dos conceptos más. Su propuesta es el modelo etnocognitivo cuyo

acróstico es BAK: las creencias (beliefs), las presuposiciones (assumptions) y el conocimiento (knowledge). Por *creencias* se refiere a la aceptación de un hecho que no que aceptamos temporalmente como cierto, pese a que no ha sido demostrado. Al referirse a *conocimiento* indica que se trata de cosas que conocemos y de hechos que han sido validados o pueden demostrarse. Los tres términos interrelacionados conformarían un todo que permitiría contar con una visión global del pensamiento del profesor.

Cambra et al. (2001), basándose en lo expuesto por Woods (1996) elaboran un modelo de tres elementos: creencias, representaciones y saberes (CRS), entendiéndose por *creencia* aquellos aspectos cognitivos no necesariamente estructurados que han sido tomados de una dimensión personal, es decir que no gozan de una categoría de verdad ante el grupo. Las *representaciones* se conciben como aspectos cognitivos extraídos de una dimensión social, por tanto, compartidos por el grupo de profesores. Y los *saberes* se entienden como conocimientos estructurados y aceptados de forma convencional. Estos conceptos se interrelacionan y se interconectan en tres niveles conformando un continuum cuyos componentes se solapan fácilmente.

El sistema de CRS es concebido por sus autores como *un sistema dinámico, dependiente del contexto del que emerge, que se desarrolla a lo largo del tiempo y de la práctica, y que evoluciona con el aprendizaje del profesor* (Cambra et al., 2001). Los CRS pueden evolucionar en el contexto de la reflexión, la formación y la investigación.

En el presente artículo solo nos remitiremos a los objetivos que implican a la docente participante a quien denominamos

E. En una futura publicación nos referiremos a las docentes observadoras de la práctica investigada. Los objetivos son:

1. Identificar creencias que guían la práctica lectora de textos expositivos
2. Comprender el desarrollo de la práctica lectora en el caso estudiado

Las preguntas de investigación que se relacionan directamente con la Docente E son las siguientes:

- ¿Qué representación tiene de la lectura de textos expositivos en el aula?
- ¿Qué obstáculos identifica en la práctica lectora? ¿Cómo los interpreta?
- ¿Qué decisiones sobre su actuación didáctica valida y cuáles cuestiona?
- ¿Su actuación didáctica se ajusta a la representación que tiene de ella?
- ¿Se ajusta la acción didáctica a la prescripción de los documentos oficiales/normativos?

Tanto objetivos como preguntas nos sitúan en el análisis de la actividad y de las creencias de la docente en torno a la lectura del texto expositivo.

Método

El diseño metodológico de la investigación¹ se enmarcó en el paradigma interpretativo. Se investigaron las creencias docentes sobre la lectura de textos expositivos en un aula de segundo año de la enseñanza media chilena. El propósito fue identificar las creencias de la docente, más allá de su propio discurso sobre la lectura, por lo cual se coloca el foco en las actividades que la profesora realiza en el aula durante sesiones en las que los estudiantes leen textos expositivos. Se pretende indagar lo que dice que hace, qué hace y qué cree que hace en el aula cuando aborda textos expositivos.

¹ Tesis doctoral Creencias y actividades docentes
...Universidad Autónoma de Barcelona, 2017.

El diseño de la investigación es cualitativo, tanto interactivo como analítico (MacMillan & Schumacher, 2005). Se analizó el discurso de las docentes participantes, así como los artefactos que la profesora observada utiliza en su práctica. Se aspiró a conocer y contrastar las creencias sobre la lectura en el aula, por lo cual se incluyó a cinco docentes más, quienes bajo el consentimiento de la docente participante, visionaron y analizaron una de sus sesiones de clases.

A fin de identificar y explicar, tanto los elementos contextuales que influyen en la práctica docente como las creencias que se deducen de la misma, se utilizó la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y por tanto se desarrolló el procedimiento de análisis temático. No obstante, a modo de profundizar en la perspectiva de la docente participante, se analizó su discurso en búsqueda de la agentividad discursiva y las modalidades de la enunciación.

Resultados y Discusión

El análisis temático de los datos (Strauss & Corbin, 2002) dio lugar a las categorías que se muestran en la Figura 1.

La categoría práctica lectora englobaría las diversas creencias y actividades que la docente participante evidencia a través de su discurso y la actuación observada por la

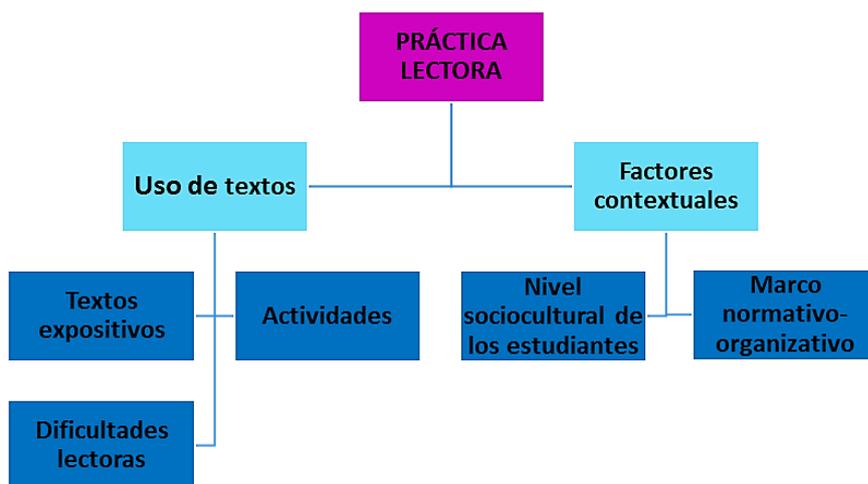


Figura 1. Categorías de análisis en torno a la práctica lectora.

Fuente: Análisis de la autora, basado en la Teoría Fundamentada de Strauss & Corbin, 2002.

investigadora. No obstante, la práctica docente no se puede comprender sin el contexto en el que esta se realiza. En el caso estudiado, un elemento micro contextual que determinó parte de la actuación docente fue el contexto sociocultural de sus estudiantes, lo que se grafica en el esquema en la Figura 2.

La figura nos evidencia a estudiantes de un entorno sociocultural vulnerable que cursan educación técnica. Dicha formación los prepararía para ingresar a trabajos en

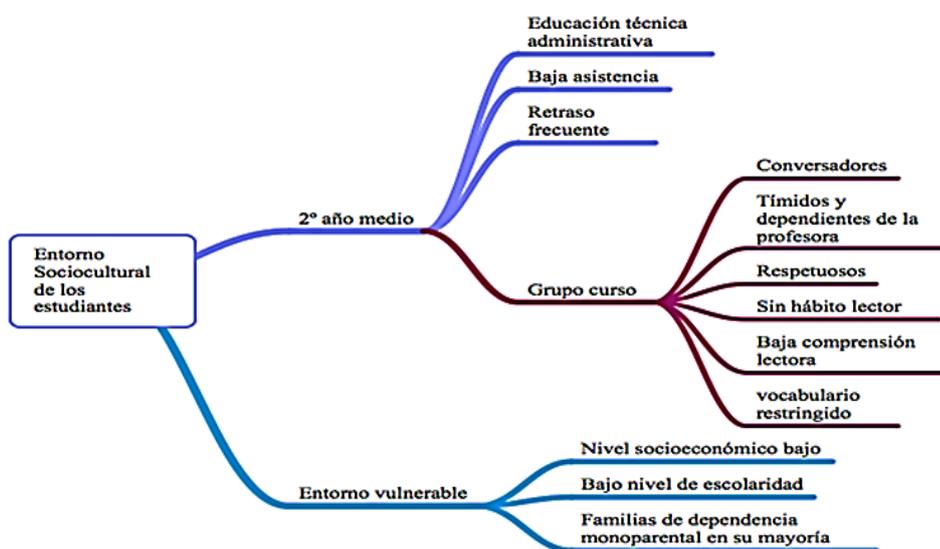


Figura 2. Factores macro contextuales.

Fuente: Fragmento de la Matriz Condicional sobre elementos micro contextuales de toda la investigación doctoral).

ámbitos administrativos con una competencia técnica. Esa finalidad educativa fue la que guió la actitud de la profesora participante. La docente indicó que sus estudiantes tienen dificultades en comprensión lectora. Sin embargo, no señaló que en su práctica pedagógica se hubiera planteado modificar esa situación.

En cuanto a la pregunta de investigación ¿Qué representación tiene la docente participante de la lectura de textos expositivos en el aula? El análisis de las creencias y la práctica pedagógica de la docente E indicaron que existe coherencia entre la representación que la docente ha desarrollado del entorno sociocultural de sus estudiantes y la representación que tiene de su práctica pedagógica, así como su actuación.

E: un texto que definitivamente no está al nivel de los chiquillos aun cuando es literario | que se relaciona con temáticas filosóficas | personajes que hablan del existencialismo pero con un lenguaje muy elevado | entonces | yo no puedo trabajar con un texto que sugiere que los niños conozcan el mundo interior de un personaje si ni siquiera ellos han hecho una retrospectiva | Tengo | HE DEBIDO buscar textos más simplificados | en desmedro de esos otros textos que pueden ser buenos pero que están alejados de su posibilidades| por el momento

La docente se implica en la organización de la práctica lectora. Dedicó tiempo y esfuerzo a seleccionar textos, preparar las actividades y los recursos didácticos. Sin embargo, dicha práctica lectora es restringida.

La docente se refirió al tipo de texto expositivo que utiliza. Señaló que para la lectura y enseñanza del texto expositivo no utilizaba los textos que trae el manual de los estudiantes, puesto que estos son de estructura compleja, extensa y de temáticas

muy alejadas de los intereses de los estudiantes.

De acuerdo a la profesora, el tipo de lectura que propicia el manual provocaría aburrimiento y frustración en los educandos. Sus estudiantes no cuentan con la capacidad para enfrentar ese nivel de complejidad, principalmente porque el entorno sociocultural de procedencia no les ha entregado las herramientas necesarias. Por tanto, opta por facilitarles textos que no generen desafíos, pero que sirvan para dar a conocer algunos contenidos de la asignatura y desarrollar un nivel de lectura superficial.

Cree que el precario nivel lector de sus estudiantes se debe al entorno sociocultural. No cuestiona su creencia o su propia práctica pedagógica. Actúa motivada por esa creencia y la subvaloración que hace de la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes. En su fuero interno cree estar ayudándoles a transitar hacia la vida laboral, donde supuestamente no necesitarán comprender de forma profunda y crítica, sino utilizar determinados procedimientos de actuación y ser disciplinados.

La situación social de uso del texto expositivo que gestiona la docente E fragmenta la lengua escrita (Kalman, 2002, p.25) y la presenta como pequeñas unidades sin contexto, puesto que los textos que utiliza son fragmentos o adaptaciones de otros. Esta práctica lectora carece de anclajes en el ámbito sociocultural del cual procede el texto original, por tanto, es poco probable que se desarrolle la apropiación de la estructura textual, de la función del texto y de su comprensión cabal.

En relación a ¿Qué obstáculos identifica en la práctica lectora? ¿Cómo los interpreta? La docente responsabiliza al entorno sociocultural de los estudiantes de los distintos problemas que identifica en la lectura: el bajo nivel de comprensión

lectora, vocabulario restringido, falta de hábito lector.

E: lamentablemente los chiquillos en otros niveles en que se tratan temas de mayor envergadura manejan un vocabulario muy restringido | se me complica harto porque tengo que buscar textos que sean medianamente difíciles y que también tengan unas palabras| que no sean demasiado lejanas de su posible realidad.

Considera que sus estudiantes son lectores deficitarios o, como dirían Kalman y Díaz (2007), precarios. Sin embargo, a diferencia de estas autoras, ella promueve una práctica lectora que no implica contraste de ideas con otros, que no requiere de la participación activa y colaborativa entre pares.

Restringe la lectura a textos breves, de estructura sencilla y de temática familiar y atractiva para los estudiantes. Estima que con ese tipo de práctica lectora no les genera frustración académica.

En cuanto a la pregunta sobre ¿Qué decisiones sobre su actuación didáctica valida y cuáles cuestiona? La docente E intenta que los estudiantes aprendan lo que ella estima fundamental del texto expositivo. Aplica el criterio de utilidad para el trabajo que desempeñarán al egresar de la enseñanza técnica. Esto se explica en parte, al identificar las creencias que la profesora E evidencia en torno al aprendizaje, lo que podemos visualizar en la Figura 3.

En cuanto a la pregunta de investigación ¿Su actuación didáctica se ajusta a la representación que tiene de ella? La

investigación permitió establecer que la docente E, durante su trayectoria profesional, ha forjado creencias profundas sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Ante la pregunta ¿Se ajusta la acción didáctica a la prescripción de los documentos oficiales/normativos? Las necesidades que E ha referenciado serían acordes con la práctica observada, pero discreparían de la nueva propuesta curricular que pone énfasis en el desarrollo de competencias, entre ellas la lectora. Así como del concepto de lectura que sostiene el enfoque sociocultural.



Figura 3. Factores micro contextuales referidos al aprendizaje. Fuente: Fragmento de la Matriz Condicional sobre elementos micro contextuales de toda la investigación doctoral.

En cuanto al contexto institucional y al marco que regula el desempeño docente, E manifiesta que no cuenta con apoyo institucional frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

E: jamás hasta ahora que tú has estado observando mis clases y eso | nunca ha ido nadie a observar mis clases | y no será porque mis clases yo las haga perfectas |obviamente como todos los

profesionales tenemos debilidades | de hecho | pero es que si yo detecto una debilidad en ti | yo tengo que en mi calidad de superior | yo también tengo que generar los mecanismos para que eso se solucione.

El estudio evidenció que la práctica lectora que la docente gestionaba no había sido contrastada fuera de su propio análisis. Esto cambia al surgir un nuevo elemento en el Currículum. A partir de ese año (2012, coincidió con el trabajo de campo) el sistema educativo exige potenciar el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año medio. Se establece así en el nuevo Currículum y en el nuevo programa de la asignatura. Es más, se refuerza a través del uso del mapa lector y de las lecturas del manual del estudiante. Por otra parte, se modifican los criterios de la evaluación nacional de Lenguaje (SIMCE), focalizándose en la medición de los distintos niveles de comprensión.

Otro factor contextual que pesa en la actuación de la maestra participante es la evaluación docente que el Ministerio de educación chileno aplica a los docentes en ejercicio, lo que implica: grabación de clases, presentación de materiales didácticos utilizados en el aula y un examen que mide el dominio de contenidos y habilidades. Todos estos elementos que surgen en su mayoría del macro contexto tensan el proceso de la situación lectora gestionada por la docente en las condiciones del micro contexto escolar.

Las sendas de conectividad antes señaladas presionaron a la docente, quien decidió continuar con la práctica que había gestionado bajo sus creencias y que apoyaba en su saber experiencial. La acción/interacción es cuestionada pero solo en razón de los resultados. E lamenta no cumplir con lo trazado en el programa, pero señala que eso es imposible dadas las condiciones de su contexto escolar.

Los estudios que muestran cómo las representaciones de los docentes influyen y guían las prácticas de enseñanza (Phipps & Borg, 2009; William & Burden, 1997,1999) se ven corroborados por la presente investigación. La práctica docente no constituye una consecuencia lineal de esas representaciones, sino que estas se pueden pensar como un entretejido complejo dónde están presentes desde los conocimientos docentes explícitos sobre la materia hasta las creencias menos racionalizadas e incluso las propias asunciones profesionales y éticas del docente.

El hecho de que la profesora E tenga una imagen de sus alumnos como sujetos lectores deficitarios y dependientes, y a la vez no piense en la necesidad de un papel activo del discente en los procesos de aprendizaje, se materializa en una situación de clase muy dirigida por ella y con unos objetivos simples en relación a lo que podrían y deberían aprender los estudiantes.

Las creencias enraizadas de la profesora E sobre la forma en que se aprende la lengua determinan su actuación pedagógica (Williams & Burden, 1998, p. 65) ante el nuevo enfoque curricular y los recursos que este provee -el programa de la asignatura, la guía didáctica y el manual del texto escolar-. En palabras de Clark y Yinger (1971), sería tanto el contexto de aprendizaje, es decir, las creencias y valores, como el contexto ecológico, recursos, circunstancias externas, etc. los que moldearían la práctica lectora de textos expositivos que E desarrolla en el aula.

La actuación docente no es fruto del azar o de la improvisación, sino que responde a unas formas de entender los complejos procesos de enseñanza y de aprendizaje (Tardif, 2004). Esto no lo haría siguiendo determinadas "teorías", sino con la intención expresa de adecuar de la mejor manera posible los dispositivos didácticos a las posibilidades que ella visualiza en el

alumnado. No obstante, dicha actuación viene a afianzar la existencia del lector precario en el aula, sujeto social a quien no se le otorga la posibilidad educativa de identificar sus debilidades en el proceso lector, por tanto, tampoco la posibilidad de fortalecer su comprensión lectora.

Conclusiones

La profesora E genera en el ámbito de la lectura una mediación restringida. Las actividades desarrolladas y los instrumentos seleccionados no generan actividades que comprometan a los estudiantes en la construcción de aprendizajes sobre comprensión lectora, ni sobre la relación y comprensión del texto con el contexto sociocultural de producción y recepción. Todo lo cual estaría determinado por sus creencias sobre la influencia del entorno sociocultural de los estudiantes y sobre el aprendizaje.

Los resultados del estudio invitan a profundizar en la investigación sobre el sistema de creencias, representaciones y saberes docentes en torno al nivel sociocultural de los estudiantes y el tipo de aprendizaje que los docentes proyectan en ellos de acuerdo a su procedencia sociocultural. ¿Las prácticas docentes se ven determinadas por el nivel sociocultural del que proceden los estudiantes, en desmedro de los objetivos de aprendizajes que el currículo propone? ¿Cómo tales creencias afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Las investigaciones en el ámbito señalado podrían ser de diseño cuantitativo, cualitativo o mixto. Sería interesante contrastar diversas prácticas docentes con estudiantes procedentes de entornos socioculturales vulnerables.

Por otra parte, ampliar el estudio sobre creencias en torno a las actividades pertinentes a la práctica lectora en diversas

asignaturas, podría resultar un aporte a la comprensión del quehacer docente. La identificación de estrategias utilizadas en la práctica lectora de otras disciplinas en aula podría enriquecer la comprensión de la didáctica de la lectura.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la principal fue el tiempo de grabación de clases. Las causas fueron coyunturales, escaparon a la voluntad de la investigadora. Se contaba con cuatro meses de estadía en el país y tres de ellos en el trabajo de campo; por tanto, se había planificado junto a la docente participante las fechas de grabación de clases. Sin embargo, hubo sucesos imponderables que afectaron a dicha planificación, como por ejemplo que hubiese alarma de tsunami en la ciudad y se interrumpieran las clases; la directiva del centro educativo modificara el horario de clases, favoreciendo un evento extraacadémico; o que la docente no quisiera ser grabada todavía.

Otra limitación fue el número de docentes participantes. Se contó con cinco docentes observadoras de las sesiones grabadas, pero solo con una que participó como informante activa (con grabación de clases). La investigadora no pudo contar con más docentes que cumplieran con los criterios de selección, especialmente en el criterio referente a la participación voluntaria.

Más de cinco docentes seleccionados y contactados estuvieron de acuerdo en participar en la investigación, pero sin grabación de clases. Para los objetivos del estudio era imprescindible la grabación, pues se deseaba identificar la coherencia entre el discurso y la actuación docente.

En el caso del estudio comentado resulta de gran valor conocer las creencias que modelan la actuación de una docente sobre la gestión de la práctica lectora en un contexto sociocultural vulnerable. Esto ayuda a comprender parte de los disímiles resultados que los estudiantes obtienen en

evaluaciones macro en Chile, como las evaluaciones PISA, SIMCE (2012) y PSUⁱ

En Chile hasta el día de hoy existe una gran brecha entre los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales por estudiantes procedentes de centros educativos públicos de entornos

socioculturales vulnerables (Bellei, 2007) y aquellos que proceden de centros públicos de entorno sociocultural medio y centros privados de nivel sociocultural alto.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2012). Informe Síntesis de resultados SIMCE 2012. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de evidencias. *Revista Pensamiento educativo*, 40(1), 285-312.
- Ballesteros, C., Llobera, M., Cambra, M., Palou, J., Riera, M., Civera, I., ... Perera, J. (2000). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y reforma. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó, 195- 208.
- Barton, D. (1994). The social impact of literacy. En L. Vertoeven (Ed.), *Functional Literacy. Theoretical issues and Educational implications*, 1, 185-212. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). La literalidad entendida como práctica social. London: Routledge. Recuperado de <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2015/02/barton-y-hamilton-la-literacidad-entendida-como-prc3a1ctica-social.pdf>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(2), 81-109.
- Cambra, M., Ballesteros, C., Palou, J., Civera, I., Riera, M., Perera, J., ... Llobera, M. (2001). El pensamiento del profesor. Enseñanza de la lengua y Reforma. En A. Camps (Ed.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó, 195- 205.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan. Traducción al español (1990). Procesos de pensamiento de los docentes (trad.). En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. III*, 444-531. Madrid: Paidós-MEC.
- Clark, C., & Yinger, R. (1979). Teacher`s thinking. En P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.), *Research on teaching*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Revista Científica Hallazgos21. ISSN 2528-7915. **Indexada en DIALNET PLUS, REDIB y LATINDEX Catálogo 2.0.**
Periodicidad: cuatrimestral (marzo, julio, noviembre).
Director: José Suárez Lezcano. Teléfono: (593)(6) 2721459, extensión: 163.
Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas. Calle Espejo, Subida a Santa Cruz, Esmeraldas. CP 08 01 00 65. Email: revista.hallazgos21@pucese.edu.ec. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>

- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 277, 29-42.
- De Beaurande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64. Recuperado de <https://harland-kyei-blankson.wikispaces.com/file/view/teacher-beliefs-practice2.pdf>
- Guthrie, J., Schafer, W., Wang, Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8-25.
- Hull, G. (1994). Hearing other voices: a critical assessment of popular views on Literacy and work. En G. Hull (ed), *Changing Work, changing workers* (pp. 3-42). New York: State university of New York Press.
- Imbernon, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Phipps, S., & Borg, S. (2007). Exploring the relationship between teachers' beliefs and their classroom practice. *The Teacher Trainer*, 21(3), 17-19.
- Phipps, S., & Borg, S. (2009). *Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practices*. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X09000542>
- Rinaudo, M. (2006). *Estudios sobre la lectura. Aciertos e infortunios en la investigación de las últimas décadas. Textos en contextos 8*. Buenos Aires: Asociación internacional de la Lectura.
- Rockwell, E. (2001). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 27(1), 11-26.

- Sánchez, M., García-Pérez, J. R., y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó, 498.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions, and behaviour. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.
- Shulman, L. (1986). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Wittrock (Comp.), *La investigación de la enseñanza, I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós, 9- 94.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica [original de 1931]
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Williams, M., & Burden, R. (1997). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

ⁱ Se puede consultar datos de PISA, SIMCE y PSU en los siguientes enlaces: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/>
<https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/>