

DE LA ALFABETIZACIÓN BÁSICA A LA ALFABETIZACIÓN DISCIPLINAR: DIVERSIDAD DE DESAFÍOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Zabaleta, Verónica; Piatti, Vanesa Silvina; Arpone, Soledad; Conte, Noelia Belén; Sofía, Johanna; Izurieta, María Rosario

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El trabajo se propone caracterizar los desafíos que los estudiantes que inician su escolaridad secundaria deben asumir en relación con la lectura. Considera aquello que el diseño curricular del nivel define como objeto de enseñanza y cómo esto es recuperado en el currículum prioritario elaborado durante el contexto de pandemia. A partir de la diferenciación entre alfabetización intermedia y disciplinar se analizan las demandas que la lectura implica para los adolescentes, quienes además de consolidar habilidades de fluidez y comprensión de textos, deben progresivamente apropiarse de los modos específicos que asume la lectura en las diversas disciplinas escolares.

Palabras clave

Educación secundaria - Lectura - Alfabetización intermedia - Alfabetización disciplinar

ABSTRACT

FROM BASIC LITERACY TO DISCIPLINARY LITERACY: DIVERSITY OF CHALLENGES FOR LEARNING TO READ IN SECONDARY EDUCATION
This work aims to present the reading related challenges that students must undertake at the beginning of secondary school. It takes into account the teaching goal defined in the year's curriculum design and how that objective is recovered in the prioritized curriculum, developed during the pandemic context. Considering the distinction between intermediate and disciplinary literacy, we analyzed the reading demands that adolescents must face, who, in addition to consolidating fluency and text comprehension skills, must gradually appropriate the specific modes that reading assumes in the various school disciplines.

Keywords

Secondary education - Reading - Intermediate literacy - Disciplinary literacy

El presente trabajo se vincula a un proyecto de investigación actualmente en curso denominado "Prácticas inclusivas para el aprendizaje de la lectura y la escritura al inicio de la escolaridad secundaria" (I+D 11/S062, SECyT-UNLP). El mencionado estudio se propone indagar las modalidades de evaluación e intervención en los procesos de lectura y escritura que implementan las instituciones educativas de nivel secundario, en relación con estudiantes de primer año que presentan un "desfasaje" respecto de lo esperado para el curso en que se encuentran. Asimismo, la investigación tiene por objetivos caracterizar el perfil de dichos estudiantes a partir de instrumentos específicos, y relevar qué propuestas o programas de intervención en lectura y escritura pueden resultar adecuados para abordar el tipo de dificultades que se detectan.

En este contexto resulta relevante analizar los desafíos en relación con la lectura y la comprensión de textos que los estudiantes que inician su escolaridad secundaria deben asumir. Esto, a su vez, permite delimitar los retos con los que los docentes se enfrentan en la planificación de la enseñanza de sus asignaturas.

Para avanzar en la delimitación de los mencionados desafíos y organizar su presentación, en este trabajo se retomará el modelo de progresión de la alfabetización propuesto por Shanahan y Shanahan (2008), que diferencia entre alfabetización básica, intermedia y disciplinar. Los autores representan estos niveles a través de una pirámide que en su base incluye aquellas habilidades generalizables a todas las tareas de lectura y en su extremo superior habilidades de alfabetización específicas de cada disciplina.

Si bien se suele considerar que lo propio del nivel secundario es que los estudiantes desarrollen habilidades especializadas de lectura de textos en el marco de las disciplinas escolares, es posible encontrar alumnos, sobre todo en los primeros años, en los que persisten dificultades en niveles menores al texto, lo que compromete seriamente su trayectoria educativa. Esto se vincula con los niveles básico e intermedio. En el primer caso se hace referencia al dominio de la decodificación y del reconoci-

miento de palabras de alta frecuencia necesarios en todas las tareas de lectura. En cambio, la alfabetización intermedia alude a habilidades necesarias en muchas tareas de lectura tales como el desarrollo de la fluidez y de los procesos implicados en la comprensión de textos.

La lectura según el diseño curricular de la educación secundaria y el currículum prioritario 2020-2021

El análisis del diseño curricular de la educación secundaria (en adelante, DC) y del denominado currículum prioritario (en adelante, CP), ambos pertenecientes a la provincia de Buenos Aires, permite construir una representación bastante precisa del tipo de lector que se espera desarrollar en este nivel educativo.

Si se considera el DC, en el primer año de la educación secundaria, las materias que más extensamente se dedican a la temática de la lectura son Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales. Ambas focalizan en el nivel textual y en la promoción de la comprensión, vinculada a los objetivos específicos de cada asignatura. En este sentido las características de las disciplinas que se vinculan a cada materia orientan las prácticas de lectura que se fomentan. Así, por ejemplo, en el caso de Ciencias Naturales, se contempla como una de las acciones vinculadas a la lectura:

Cotejar distintos textos, comparar definiciones, enunciados y explicaciones alternativas, por lo que se plantea la necesidad de seleccionar y utilizar variedad de textos, revistas de divulgación o fuentes de información disponiendo el tiempo y las estrategias necesarias para la enseñanza de las tareas vinculadas al tratamiento de la información científica (p. 44).

A partir de las medidas de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) con suspensión de clases presenciales y de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) con alternancia entre clases presenciales y a distancia, derivadas de la pandemia por Covid-19, la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires elabora un currículum prioritario para los distintos niveles y modalidades (Resolución 1872/20, Anexo 1). El CP se refiere a los propósitos, los saberes y las prácticas que no pueden faltar en las trayectorias educativas de los estudiantes, definiendo el bienio 2020-2021 como unidad pedagógica. No se trata simplemente de una selección de contenidos, sino que se incluyen consideraciones vinculadas a la enseñanza y a los objetivos de aprendizaje. En relación con la reorganización curricular y la priorización de contenidos, hace hincapié en la realización de una planificación flexible y colaborativa que considere la organización por ciclo y por área. Y para esto una de las cuestiones que se consideran necesarias es la de:

Acompañar, mediante el abordaje de prácticas de lectura y escritura, la construcción de la autonomía de las y los estudiantes, entendiendo que no es la distancia la que la produce, sino las intervenciones docentes. Leer, escribir y argumentar oralmente son ejes centrales del Diseño Curricular (p. 9).

El documento vincula la enseñanza de Prácticas del Lenguaje, Inglés y Literatura por ser espacios curriculares que comparten el mismo objeto de estudio, las prácticas sociales del lenguaje, y su enfoque didáctico:

...la enseñanza de los contenidos lingüísticos se realiza en el marco del desarrollo de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, como instancias de reflexión sobre el lenguaje que interroguen y realimenten esas prácticas, permitiendo resolver problemas concretos en torno a lo que se lee, escribe y/o dice (p.13). Sostener prácticas de lectura y escritura como contenidos de enseñanza, es una necesidad que no se puede postergar y a su vez es un desafío en el contexto actual, donde se necesita leer y escribir en el distanciamiento, a través de los distintos dispositivos elegidos para sostener la enseñanza y el acompañamiento por parte del docente. Dentro de Prácticas del Lenguaje se considera que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son prácticas sociales recursivas y permanentes a lo largo del año. Como los contenidos no pueden ser abordados en su totalidad, cada docente o equipo docente tiene que definir cuáles son las prácticas en la que hará hincapié siguiendo los ámbitos de uso: literario, de estudio y de formación ciudadana.

La alfabetización intermedia: la comprensión de textos expositivos

Para identificar los desafíos vinculados a la comprensión de textos con que se enfrentan los estudiantes al iniciar el nivel secundario de escolaridad, es importante tener en cuenta dos cuestiones fundamentales. Por un lado, las habilidades cognitivas y afectivas que el lector pone en práctica cuando realiza esta tarea, y por otro, las características específicas del texto.

En cuanto a los procesos que intervienen en la lectura, Sánchez Miguel (2010) distingue entre procesos fríos y procesos cálidos. Los primeros engloban los procesos cognitivos como, por ejemplo, extraer información del texto, interpretarla de acuerdo a los conocimientos previos de los que pueda disponer el lector y reflexionar, lo que implica asumir una perspectiva crítica sobre lo leído y el acto mismo de lectura. A partir de estos procesos se pueden alcanzar distintos resultados. Por ejemplo, en la comprensión superficial, predomina la extracción de información del texto, se comprende el significado explícito y presente sin agregar contenidos extras que apoyen esa comprensión. Una comprensión profunda, en cambio, permite complejizar las ideas del texto introduciendo conocimientos previos, a través de inferencias, que amplían e integran el contexto del escrito. Por último, la comprensión reflexiva o crítica se define como la instancia en la que el lector puede realizar un discernimiento sobre las ideas del texto y compararlas con otros postulados, así como analizar la redacción o los fines mismos del escrito. Los procesos cálidos por su parte hacen referencia a los componentes afectivos, motivaciones y creencias, necesarios para poder emprender y sostener la tarea.

A lo largo de la escolaridad, los estudiantes deben interactuar

con diversos tipos y géneros textuales, en tareas de comprensión y producción. En algunos casos el objetivo es aprender sobre los textos mismos, y en otros, aprender a través de ellos. En tal sentido, debe considerarse la diversidad de los textos, que se pueden distinguir, en primer lugar, haciendo referencia a sus características formales o estructurales. Generalmente se reconocen cinco tipos básicos de texto: narración, descripción, explicación, instrucción y argumentación. Asimismo, se suelen incluir los cuatro últimos tipos textuales mencionados como subtipos de la exposición. Los textos expositivos “describen conceptos abstractos y relaciones lógicas entre acontecimientos y objetos con el fin de explicar, informar o persuadir” (Molinari Marotto, 1998, p. 133). Los textos expositivos exigen para su comprensión: habilidades lectoras, conocimiento general del mundo, así como “un grado determinado de conocimiento específico de dominio” (Molinari Marotto, 1998, p. 152). Además de las clasificaciones tipológicas, los textos pueden clasificarse, en segundo lugar, de acuerdo con las situaciones comunicativas de las que forman parte. Se configuran, entonces, formas de lenguaje típicas de distintas prácticas sociales, denominadas géneros discursivos (Silvestri, 1998). Según Bazerman y Prior (2005), los géneros corresponden a acciones sociales tipificadas en una forma discursiva particular.

Existen géneros propios del discurso educativo, como los libros o manuales de estudio, que trasponen y adaptan al aula contenidos procedentes de las disciplinas científicas, para un destinatario en proceso de aprendizaje. Sin embargo, a medida que se avanza en la escolaridad, los textos se tornan más especializados en función de diferentes áreas de contenido.

A partir del modelo de lectura DRIVE propuesto por Cartwright y Duke (2019) se puede pensar al lector como un sujeto activo y estratégico, pero a la vez condicionado por múltiples factores que interactúan, tanto internos como externos. En este sentido puede considerarse que el tipo textual influye en la comprensión lectora, como el tipo de calzada influye en la conducción de un automóvil.

La alfabetización intermedia: la consolidación de las habilidades de fluidez

Los dos apartados precedentes enfatizan el desarrollo de habilidades de nivel superior vinculadas al aprendizaje de las disciplinas escolares, lo que requiere la lectura comprensiva de textos. Sin embargo, en la educación secundaria los estudiantes también deben consolidar habilidades vinculadas a la fluidez lectora, lo que puede considerarse propio de la alfabetización intermedia. La definición de fluidez ha variado de enfoques simples centrados en la velocidad y la precisión al leer, a otros que además contemplan la importancia de la prosodia. La lectura prosódica emerge cuando las habilidades de decodificación y reconocimiento de palabras, más vinculadas a la alfabetización básica, han alcanzado cierto nivel de automaticidad (Calet, 2013).

Calet (2013) considera que “La fluidez se muestra durante la

lectura oral mediante la facilidad del reconocimiento de palabras, el ritmo, la segmentación y la entonación apropiados” (pp. 31-32). En el mismo sentido Calet, Defior y Gutiérrez-Palma (2015) consideran que:

La lectura prosódica implica el uso de características prosódicas del lenguaje mientras se lee un texto, como expresión adecuada, pausas, acentuación y entonación, para que el texto se traduzca en voz alta con las características tonales y rítmicas del habla cotidiana (p. 272).

Por su parte, Amiama-Espaillet y Mayor-Ruiz (2018) señalan que la fluidez lectora se debe considerar en los procesos de enseñanza en la educación secundaria siendo un componente esencial de la competencia lectora:

Todos los estudiantes que tienen un nivel adecuado en competencia lectora y también lo tienen en fluidez, son los considerados “lectores”; sin embargo, muy pocos poseen un adecuado nivel de competencia lectora sin la fluidez adecuada. El hecho de que casi ningún estudiante posea un nivel adecuado de competencia lectora sin una adecuada fluidez corrobora la hipótesis de que es necesario niveles mínimos en exactitud, entonación, pausa y segmentación para generar comprensión (p.27).

La alfabetización disciplinar

Para comenzar cabría realizar una aclaración vinculada al término disciplina en el contexto de la educación secundaria. El DC se organiza en materias (asignaturas) cuya denominación da cuenta del recorte temático realizado de una o varias disciplinas y que se prescribe para ser enseñado. En algunos casos una materia puede llevar el mismo nombre que una disciplina y en otros no, como sucede por ejemplo con Construcción de la Ciudadanía.

Tal como ya fue mencionado, Shanahan y Shanahan (2008) sitúan como el nivel de alfabetización de mayor especificidad la denominada alfabetización disciplinar, que enfatiza la naturaleza particular de cada campo de conocimiento, por lo que los textos correspondientes a diferentes ámbitos disciplinares, requerirán estrategias de abordaje también diversas:

... en la alfabetización disciplinar, la disciplina en sí misma y las formas de pensar en esa disciplina determinan el tipo de estrategias a utilizar para comprender textos. Esto difiere de la alfabetización en áreas de contenido, en la que las estrategias que uno conoce determinan cómo se produce la lectura (p.94). Hynd-Shanahan (2013) diferencia la alfabetización disciplinar de la lectura en áreas de contenido. En este último enfoque, los docentes brindan herramientas de comprensión lectora, que pueden ser extrapoladas por los alumnos para enfrentarse a la lectura de textos en cualquier disciplina.

Una de las problemáticas vigentes en la educación secundaria, es la falta de enseñanza explícita, al interior de cada asignatura, de las habilidades necesarias para la comprensión textual. Esta dificultad, podría deberse en parte a la creencia común de que la enseñanza de estrategias de lectura corresponde, únicamente

te, al espacio curricular de Prácticas del Lenguaje. Podría ser por esta razón, que los docentes a cargo de otras disciplinas dediquen la mayor parte de sus clases a la explicación de los contenidos, en detrimento de la enseñanza de cómo esos contenidos fueron elaborados.

Sin embargo, de acuerdo con Shanahan (2017) no alcanza con aprender el contenido de un texto para lograr su comprensión. El entendimiento del contenido es necesario, pero no suficiente. Se requiere, a su vez, conocimiento disciplinar, que es “el conocimiento sobre la forma en que la información es creada, compartida y evaluada” (p.480). Asimismo, junto al conocimiento disciplinar, es imprescindible que los docentes de cada asignatura guíen a los alumnos desde su lugar de expertos y comuniquen cómo debería emprenderse la tarea de lectura.

En estrecha relación con esto, Fang y Schleppegrell (2010) señalan que:

Todos los docentes deben ser capaces de demostrar y hacer visible a los estudiantes cómo funciona la alfabetización dentro de sus disciplinas, ayudando a los adolescentes a aprender cómo los expertos utilizan el lenguaje de formas características para presentar la información, interpretar y crear textos especializados (p.591).

Conclusiones

El presente trabajo se propuso analizar los desafíos que implica la lectura de textos en el marco de las asignaturas en que se organiza la educación secundaria. Si bien las materias no se superponen con las disciplinas científicas, sí implican recortes temáticos derivados de una o más de ellas a ser enseñados. Resulta fundamental entonces que los estudiantes se apropien progresivamente del modo en que los expertos en un área abordan la lectura y escritura de los textos que le son característicos. Esto se vincula con lo que se ha denominado alfabetización disciplinar. Sin embargo, los desafíos se extienden también a la alfabetización intermedia ya que los estudiantes deben, fundamentalmente durante la educación secundaria básica, consolidar habilidades de fluidez y de comprensión de textos, mucho más generalizables que las vinculadas a la alfabetización disciplinar. La fluidez se ha definido como un constructo multidimensional que además de la lectura con precisión y velocidad incluye la prosodia, manteniendo relaciones complejas y bidireccionales con la comprensión. A su vez esta última ha sido definida por Snow (2002) como:

... el proceso simultáneo de extracción y construcción de significado a partir de la participación y la interacción con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras extraer y construir para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora (p. 11).

La autora enfatiza la relevancia de la interacción del lector con el texto, pero también del tipo de actividad en que se inserta la tarea de lectura y el contexto en que esto sucede. Estos factores son centrales si se considera la especificidad que adquieren los

aprendizajes de tipo escolar.

La importancia de conocer la diversidad de desafíos que implica aprender a partir de la lectura de textos se vincula no sólo al carácter instrumental de esta competencia sino a su incidencia en el ejercicio de la ciudadanía:

La capacidad de acceder, comprender y reflexionar sobre todo tipo de información es esencial para que las personas puedan participar plenamente y lograr sus propios objetivos en la sociedad de la información hiperconectada del siglo XXI (Amiana-Espaillet y Mayor-Ruiz, 2018, p. 22).

Por lo tanto, conocer la diversidad de niveles que implica la alfabetización y las demandas específicas que suponen cada uno de ellos, es relevante para la implementación tanto de diagnósticos como de intervenciones educativas que se ajusten a las necesidades de los estudiantes. Esto les posibilitará ir más allá de sus competencias iniciales y acceder progresivamente a la cultura organizada en torno de lo escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Amiama-Espaillet, C., y Mayor-Ruiz, C. (2018). Explorando la relación entre fluidez lectora y competencia lectora en Educación Secundaria. *Ocnos*, 17(1), 21-31. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.1.1278
- Bazerman, C., y Prior, P. A. (2005). Participating in Emergent Socio-literate Worlds: Genre, Disciplinarity, Interdisciplinarity. En R. Beach, J. Green, M. Kamil, & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research* (2 ed., pp. 133-178). Hampton Press.
- Calet Ruiz, N. (2013). *Efecto del entrenamiento en fluidez lectora sobre la competencia lectora en niños de educación primaria: el papel de la prosodia* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG: Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/29953>
- Calet, N., Defior, S., & Gutiérrez-Palma, N. (2015). A cross-sectional study of fluency and reading comprehension in Spanish primary school children. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 272-285. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12019>
- Cartwright, K. B. & Duke, N. K. (2019). The DRIVE Model of Reading: Making the Complexity of Reading Accessible. *International Literacy Association*, 73(1), 7-15. <https://doi.org/10.1002/trtr.1818>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2020). *Resolución 1872/2020. Anexo 1. Currículum prioritario 2020-2021. Educación Secundaria Orientada, Técnica y Agraria*. https://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/ccrr_prioritario_2020-2021_-_secundaria_.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/secundaria1.pdf>

- Fang, Z., y Schleppegrell, M. (2010). Disciplinary Literacies Across Content Areas: Supporting Secondary Reading Through Functional Language Analysis. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 587-597. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.6>
- Hynd-Shanahan, C. (2013). What does it take? The challenge of disciplinary literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57(2), 93-98. <https://doi.org/10.1002/JAAL.226>
- Molinari Marotto, L. (1998). Comprensión del texto. En L. Molinari Marotto, *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*, (pp. 121-159). Eudeba.
- Sánchez Miguel, E. (coord.) (2010). Qué significa comprender. En *La lectura en el aula. Qué se hace, que se debe hacer y qué se puede hacer* (pp. 41-65). Crítica y Fundamentos: Graó.
- Shanahan, C. (2017). Comprehension in the Disciplines. En S. Israel (Ed.) *Handbook of Research on Reading Comprehension* (2da ed., pp. 479-499). The Guilford Press.
- Shanahan, T., y Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras*. Buenos Aires: Cántaro Editores.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward and R & D program in Reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.