

ALFABETIZACIÓN BÁSICA, INTERMEDIA Y DISCIPLINAR: ALGUNAS DISTINCIONES TEÓRICAS CON IMPLICANCIAS EDUCATIVAS

Luis Ángel Roldán y Verónica Zabaleta

angelroldan1990@gmail.com

Comisión de Investigaciones Científicas, PBA, Argentina. Secretaría de Ciencia y Técnica
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

Eje Temático: Psicología Educacional y Orientación Vocacional

Resumen

La lectura y la comprensión de textos son habilidades complejas que requieren una enseñanza sistemática que se extiende a lo largo de la escolaridad obligatoria (Jetton & Shanahan, 2012; Ness, 2007, 2009). Dicha afirmación no es obvia, dado que algunos modelos suponían que la mejora de las habilidades de lectura en la infancia temprana bastaba para garantizar el buen desempeño lector y escolar de los alumnos (Rayner & Pollatsek, 1994). Los rendimientos de lectura y de aprendizaje disciplinar de los estudiantes que avanzan en la escuela primaria y que comienzan la escuela secundaria evidencia que la lectura no es una habilidad de todo o nada, o que ser buen lector en matemáticas no garantiza ser buen lector en biología, aunque existan habilidades que se comparten en dichos desempeños (Fang, 2004; Hynd-Shanahan, 2013; Shanahan & Shanahan, 2012; Snow & Uccelli, 2009). En este trabajo, retomamos la distinción propuesta por Shannan y Shannan (2008) entre *alfabetización básica*, *intermedia* y *disciplinar* con el fin de presentar una visión amplia y compleja de lo que significa leer, comprender y aprender en la escuela. Las *habilidades básicas de lectura* incluyen la decodificación, el reconocimiento de varias convenciones de escritura, el reconocimiento de palabras de alta frecuencia, y algunas habilidades básicas de fluidez. En este nivel se incluye también el conocimiento de ciertas estructuras textuales, como por ejemplo el reconocimiento de textos expositivos simples. Estas habilidades básicas están implicadas en todas o la mayoría de tareas de lectura, es decir que son altamente generalizables. En la *alfabetización intermedia*, se incluyen la decodificación de palabras complejas y poco frecuentes, la fluidez avanzada, y el conocimiento del vocabulario que no es usual en el lenguaje oral. Varias estrategias de comprensión también se incluyen en este nivel, como el monitoreo de la comprensión, el mantenimiento de la atención en textos largos y

[97]

complejos, el pedido de ayuda a otro en caso de que no se esté dando la comprensión, o el uso del diccionario para ampliar el vocabulario, etc. En este nivel, los estudiantes también son capaces de reconocer organizaciones más complejas de la organización del texto. Estas habilidades no son tan generalizables a todos los textos y situaciones de lectura, aunque no están particularmente relacionadas a disciplinas escolares específicas. Por último, la *alfabetización disciplinar o avanzada* supone destrezas de alto orden incluidas en los usos disciplinares de la lectura y la escritura. Estas capacidades no son fáciles de aprender ya que no tienen casi ningún paralelo con el lenguaje oral y deben aplicarse a textos difíciles que en muchos casos contradice la experiencia de los alumnos (por ejemplo, en un texto de Física pueden exponerse diferentes teorías sobre fenómenos concretos que resultan inconsistentes entre sí). Estas habilidades, que son raramente enseñadas por los docentes, se limitan a tareas de lectura muy específicas, ello supone que su generalización sea muy limitada. La distinción teórica, entre los diferentes niveles de alfabetización, tiene fuertes implicancias educativas, dado que proporciona una visión que supone habilidades diferenciadas que los alumnos deben manejar y que los docentes deben saber enseñar. Asimismo, la perspectiva del aprendizaje de la lectura (comprensiva) desde un punto de vista progresivo, posibilita entender que los alumnos son diversos en relación a las habilidades que manejan cuando ingresan o avanzan en la escolaridad obligatoria. Teorizar la diversidad posibilita a los agentes educativos atender de una manera más adecuada las trayectorias escolares, posibilitando acciones inclusivas concretas. Entendemos a la inclusión escolar y social, no sólo como una política que el estado debe garantizar, sino también como tarea cotidiana que requiere el saber y la aplicación de conocimiento teórico y técnico por parte del docente y los agentes educativos.

Palabras Clave: Alfabetización, Aprendizaje Disciplinar, Escolaridad, Inclusión.

Abstract

Reading and text comprehension are complex skills requiring systematic education that extends throughout compulsory schooling (Jetton & Shanahan, 2012; Ness, 2007; Ness, 2009). This assumption is not obvious as some models assumed that improving reading skills in early childhood was enough to guarantee students' good reading and school performance (Rayner & Pollatsek, 1994). The reading and disciplinary learning performance of students advancing in primary school and beginning secondary school evidence that reading is not an all-or-nothing skill, or that being a good reader in

mathematics does not guarantee being a good reader in biology, although there are skills that are shared in such performances (Fang 2004, Hynd-Shanahan 2013; Shanahan & Shanahan, 2012 Snow & Uccelli, 2009). In this paper we return to the distinction proposed by Shannan and Shannan (2008) between *basic literacy*, *intermediate literacy* and *disciplinary literacy*, in order to present a broad and complex vision of what it means to read, understand and learn in school. *Basic reading skills* include decoding, recognition of various writing conventions, recognition of high frequency words, and some basic fluency skills. This level also includes knowledge of certain text structures, such as the recognition of simple expository texts. These basic skills are involved in all or most reading tasks, i.e. they are highly generalizable. *Intermediate literacy* includes decoding complex and infrequent words, advanced fluency, and knowledge of vocabulary that is not usual in oral language. Several comprehension strategies are also included at this level, such as monitoring comprehension, maintaining attention in long and complex texts, requesting help from others in the absence of understanding, or using the dictionary to expand vocabulary, etc. At this level, students are also able to recognize more complex structures of text organization. These skills are not as generalizable to all texts and reading situations, although they are not particularly related to specific school subjects. Finally, *disciplinary or advanced literacy* involves high-order skills included in the disciplinary uses of reading and writing. These abilities are not easy to learn since they have almost no parallel with oral language and must be applied to difficult texts that in many cases contradict the students' experience (for example, in a text of Physics different theories about concrete phenomena can be exposed which are inconsistent with each other). These skills, which are rarely taught by teachers, are limited to very specific reading tasks, meaning that their generalization is very limited. The theoretical distinction between the different levels of literacy has strong educational implications as it provides a vision that implies differentiated skills that the students must handle and that teachers must be able to teach. Likewise, the perspective of learning to read (comprehensively) from a progressive point of view makes it possible to understand that students are diverse in relation to the skills they manage when entering or advancing in compulsory schooling. Theorizing diversity allows educational agents to better attend school trajectories, enabling concrete inclusive actions. We see educational and social inclusion not only as a policy that must be guaranteed by the state, but also as a daily task that requires the knowledge and application of theoretical and technical knowledge by the teacher and educational agents.

Keywords: Literacy, Disciplinary Learning, Schooling, Inclusion.

Referencias bibliográficas

Fang, Z. (2004). "Scientific literacy: A functional linguistic perspective". En *Science Education*, 89, pp. 335-347.

Hynd-Shanahan, C. (2013). "What does it take? The challenge of disciplinary literacy". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (2), pp. 93–98.

Jetton, T. L. y Shanahan, C. (2012). *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*. New York: The Guilford Press.

Ness, M. (2007). "Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms". En *Phi Delta Kappan*, 89 (3), pp. 229-231.

_____ (2009). "Reading comprehension strategies in secondary content-area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction". En *Reading Horizons*, 49 (2), pp. 143-166.

Rayner, K. y Pollatsek, A. (1994). *The psychology of reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Shanahan, T. y Shanahan, C. (2008). "Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy". En *Harvard Educational Review*, 78 (1), pp. 40-59.

_____ (2012). "What is disciplinary literacy and why does it matter?". En *Topics in Language Disorders*, 32 (1), pp. 7-18.

Snow, C. y Uccelli, P. (2009). "The Challenge of Academic Language". En D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. New York: Cambridge University Press.