

Leer, comprender y aprender en la escuela secundaria: enfoques y perspectivas

Luis Ángel Roldán^{a,b*} 

^a Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Buenos Aires, Argentina

^b Comisión de Investigaciones Científicas. Buenos Aires, Argentina

Resumen: En la escolaridad, el aprendizaje a partir de los textos, es fundamental para la inclusión real de los estudiantes. Se describe el sistema educativo argentino en el nivel secundario de enseñanza junto con los desafíos lingüístico-cognitivos en relación al aprendizaje que dicho contexto supone. Asimismo, se conceptualiza el proceso mediante el cual los alumnos aprenden a partir de textos disciplinares que se tornan progresivamente más complejos conforme avanzan en su trayecto escolar. Para completar dicho propósito se desarrollan diferentes líneas teóricas. En primer lugar, se presentan los hallazgos de la psicolingüística cognitiva que han permitido caracterizar las demandas y el procesamiento implicados en la lectura y la comprensión lectora. Seguidamente, se retoma el enfoque de la psicología histórico-cultural, que reposiciona los procesos interactivos-discursivos y los artefactos culturales que median el proceso de alfabetización. Por último, se exponen los constructos de *habilidades claves de lenguaje académico* y de *alfabetización disciplinar*, que desde un punto de vista cognitivo-funcional, contribuyen a entender las demandas lingüísticas que supone el contexto escolar o académico.

Palabras-clave: lectura, comprensión lectora, aprendizaje escolar.

Introducción

En los años 1970, las investigaciones en el campo de la lectura, estuvieron impulsadas por la psicología cognitiva del procesamiento de la información. La actividad lectora era descrita bajo dicha óptica como un proceso individual y meramente cognitivo (Pearson & Cervetti, 2017). Recientemente, la investigación ha tendido a integrar aspectos que no habían sido considerados en el proceso de la comprensión lectora. Por un lado, los aspectos interactivos, los motivacionales y los grupales, de los que los sujetos que leen textos (Guthrie, Wigfield, & Perencevich, 2004; Téllez, 2004). Por otro, los procesos mediante los cuales los alumnos aprenden a partir de los textos en el ámbito escolar o académico (Jetton & Shanahan, 2012).

Si bien la producción teórica y aplicada en el campo de la comprensión lectora ha proliferado en las últimas décadas, en el contexto iberoamericano dichas investigaciones no siempre han tenido el impacto esperado en la práctica educativa cotidiana y, en consecuencia, en la mejora de los aprendizajes (Perines, 2018; Ripoll & Aguado, 2014). El presente escrito presenta perspectivas teóricas y conceptos que han permitido describir y explicar los componentes implicados en la lectura, la comprensión, y en el aprendizaje escolar.

En primer lugar, se describe el sistema educativo argentino en el nivel secundario de enseñanza, ya que dicho contexto supone para el alumno una serie de desafíos lingüístico-cognitivos en relación al aprendizaje conceptual a partir de textos disciplinares. El manejo

de textos se vuelve entonces, una habilidad para la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En segundo lugar, se retoman los aportes de la psicolingüística cognitiva, perspectiva que ha delimitado los procesos cognitivos que subyacen al procesamiento del texto, y en consecuencia, ha hecho innumerables aportes para pensar las estrategias de enseñanza en dicho campo.

Seguidamente, retomamos los aportes de la psicología histórico-cultural, la cual conceptualiza la lectura y la comprensión como actividades situadas, mediadas por instrumentos culturales. Asimismo, desde esta perspectiva teórica, se reposicionan las interacciones lingüístico-discursivas que permiten al alumno acceder al proceso de alfabetización inicial y, posteriormente, disciplinar.

Finalmente, se desarrollan los conceptos de *lenguaje académico* y *alfabetización disciplinar*, que han posibilitado conceptualizar de una manera más acabada las características del lenguaje en el contexto escolar o académico.

El objetivo central del escrito, refiere entonces, a presentar y desarrollar una serie de conceptos y líneas teóricas, que contribuyen a pensar la complejidad del proceso de la comprensión de textos para aprender en la escuela secundaria y en cómo intervenir sobre el mismo.

La educación secundaria en Argentina: el desafío de la inclusión con calidad

La educación secundaria supone desafíos para los alumnos que ingresan en ese nivel, en la medida que deben usar el lenguaje oral y escrito para aprender disciplinas científicas diversas como la Geografía, la Historia, la Biología o la Química, por dar algunos ejemplos.

* Dirección para correspondencia: angelroldan1990@gmail.com



En Argentina, la educación secundaria sufrió una serie de transformaciones que merecen ser puntualizadas a los fines de dimensionar el desafío de la inclusión con calidad de aprendizajes en ese nivel escolar (Leivas, 2017). En 2006, se sanciona la Ley Nacional de Educación, que promueve la articulación entre los niveles, definiendo la educación como un derecho, una prioridad nacional y una política de estado. La Ley Nacional de Educación tiene 3 ejes que la ordenan: la formación de la ciudadanía, la formación para insertarse en el mundo del trabajo, y la formación para la continuación de los estudios superiores.

Los cambios que fueron introducidos por la Ley Nacional de Educación (Argentina, 2006) al nivel secundario han puesto en crisis el modelo tradicional de enseñanza, en la medida que vuelven obligatorio un nivel educativo que estuvo, históricamente, en manos de las elites gobernantes (Tenti Fanfani, 2003). El artículo 16, de dicha ley (Argentina, 2006) establece:

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (p. 3)

Si bien la obligatoriedad está enunciada en la ley, los cambios legislativos no han llevado, necesariamente, a que los alumnos permanezcan o egresen del sistema educativo. En ese punto, la inclusión de los alumnos, es decir, la permanencia y el egreso con calidad en los aprendizajes se tornan temas de relevancia social para ser indagados por la psicología escolar.

La lectura y la escritura son herramientas culturales que suponen un aprendizaje en sí mismo, pero que, además, son el medio para el aprendizaje a partir de los textos de diversas disciplinas sociales y naturales. Al respecto la Ley Nacional de Educación (Argentina, 2006), en el Art. 11 inciso I, enuncia que son fines de la política educativa nacional: “Fortalecer la centralidad de la lectura y la escritura, como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (p. 2).

Es decir que, el manejo de la lectura y la escritura como herramientas culturales, no solo es la puerta de acceso a los aprendizajes y con ellos a la permanencia y el egreso en el sistema escolar, sino que, además, se tornan herramientas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía responsable y crítica.

Los recientes datos que han sido publicados por el operativo de evaluación Aprender, llevado a cabo en 2017, presenta información que llama a la reflexión en torno a los problemas que persisten en el nivel secundario para alcanzar los objetivos enunciados por la Ley de Educación Nacional.

El operativo categoriza el desempeño de los alumnos en cuatro niveles:

1. Por debajo del nivel básico
2. Básico
3. Satisfactorio
4. Avanzado

Según los resultados del operativo de evaluación, los alumnos de 5º/6º año de la secundaria solo alcanzaron niveles de desempeño satisfactorio/avanzado, en el área de lengua, en un 62,5% de los casos. Los datos demuestran, además, que los desempeños bajos aumentan en alumnos que han repetido 1 o 2 años, en relación a los que nunca lo han hecho. Asimismo, en los estratos sociales de mayores ingresos, el porcentaje de alumnos que alcanzan desempeños satisfactorios/avanzados es superior, respecto de sectores de medios y bajos ingresos. A partir de estos datos, podemos inferir que en el nivel medio de enseñanza persisten desigualdades importantes (Secretaría de Evaluación Educativa, 2018).

La comprensión de textos ha sido distinguida como una habilidad clave para el éxito escolar y académico de los estudiantes (Cain & Oakhill, 2007). En este marco, la psicología de la educación puede propiciar las informaciones científicas de relevancia social, que sean el insumo para la planificación de políticas públicas educativas tendientes a mejorar los aprendizajes.

La comprensión de textos como habilidad cognitiva multicomponential

En los últimos 40 años, la psicología cognitiva y la psicolingüística cognitiva han estudiado los procesos psicológicos implicados en el uso y en la adquisición del lenguaje. Dichas investigaciones han permitido delimitar los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito (Alegría, 2006; Duke & Carlisle, 2011; Kintsch & Kintsch, 2005).

Desde este marco teórico se distinguen dos subprocesos para explicar las habilidades que intervienen en el aprendizaje de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión del discurso o texto. Según Defior (2015) reconocer palabras implica:

. . . . entender cómo se relacionan los símbolos gráficos con los sonidos, es decir, aprender las reglas de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (RCGF) que establece cada código y adquirir los procedimientos de lectura de palabras que luego veremos. . . . En este punto, es importante

distinguir entre decodificación, que es el proceso básico de asignar sonido al estímulo visual, e identificación de las palabras escritas, que incluye el acceso a su significado. Identificar una palabra implica acceder a la información fonológica, semántica y ortográfica que se tiene almacenada sobre ella. (p. 27)

La comprensión lectora, en cambio, alude a la construcción de un significado por parte del lector en interacción con el texto. Se afirma que la relación entre estos procesos es de complementariedad, no obstante, la decodificación constituye la condición necesaria, pero no suficiente, para la comprensión (Pazzaglia, Cornoldi, & Tressoldi, 1993; Perfetti, 2017; Perfetti, 2007; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2005; Perfetti, 1997).

Un requisito *sine qua non* para que se dé la comprensión lectora es que esta se realice con fluidez, es decir, con precisión, rapidez y expresión, de modo tal, que puedan liberarse los recursos atencionales que sean necesarios. Si los sujetos no leen de forma fluida, tendrán dificultades en la comprensión del texto (Vadasy & Sanders, 2009). Gómez-Zapata, Defior y Serrano (2011) definen la fluidez de la siguiente manera:

Se podría definir la fluidez lectora como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la comprensión de aquello que se lee. Además, el lector fluido utilizará esta habilidad de forma estable con diferentes tipos de materiales escritos, aunque sea la primera vez que los lee. (p. 66)

Ahora bien, no es acertado suponer desde esta perspectiva, que el niño aprende primero a reconocer las palabras y luego a comprender y dar sentido a lo leído, ambos procesos se relacionan de forma compleja a lo largo de la alfabetización (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri, & Plana, 2004; Silvestri, 2004; Snow & Juel, 2005).

La idea que la comprensión de textos es el resultado de la interacción entre la decodificación y la comprensión oral, fue aportada por Gough y Tunmer (1986), y es conocida como modelo simple de lectura. Si bien este enfoque ha sido y es un marco fructífero para muchas investigaciones, hoy día se considera que las variables que intervienen la comprensión de textos no pueden reducirse a dos (Kirby & Savage, 2008).

En ese sentido, los estudios en el campo de la psicología cognitiva de la lectura y la psicolingüística han delimitado un gran número de procesos cognitivos que predicen la capacidad de la comprensión lectora y la han definido como una habilidad *multicomponencial*. Entre los procesos que han sido implicados en dicha habilidad cultural, se encuentran: la metacognición

(Eason, Goldberg, Young, Geist, & Cutting, 2012) las inferencias (Eason et al., 2012), la memoria de trabajo (Carretti, Borella, Cornoldi, & De Beni, 2009), las funciones ejecutivas (Andreassen & Bråten, 2010; Roldán, 2016), el conocimiento lingüístico, el vocabulario (Woori, Linan-Thompson, & Misquitta, 2012; Ouellette & Beers, 2010), la decodificación (Florit & Cain, 2011) la fluidez (Edmonds et al., 2009), el conocimiento previo (Kendeou, Rapp, & van den Broek, 2003), sin ser exhaustivos.

Como ya mencionamos, la comprensión lectora es el resultado de la interacción que se da entre las expresiones explícitas del texto y el conocimiento del mundo del lector. Es decir que el texto es un conjunto de elementos lingüísticos, que debe ser completado por el lector para ser comprendido o ser *representado* por él. Uno de los modelos más robustos, que busca no solo describir el proceso de comprensión del texto, sino explicarlo, es el de construcción e integración de van Dijk y Kintsch (1983), que fue revisado por Kintsch (1988; 1998).

El modelo delimita 3 niveles de representación del texto. En primer lugar, se encuentra el *código de superficie*, que refiere al aspecto perceptual y verbal del lenguaje, e incluye la identificación de palabras y el reconocimiento de las relaciones semánticas y sintácticas entre ellas. El *texto base* refiere al aspecto semántico del lenguaje y su unidad de representación son las proposiciones. Las interrelaciones entre proposiciones reciben el nombre de *microestructura*. Más allá de las relaciones entre las proposiciones, se encuentra la estructura global o el tópico central del texto y sus interrelaciones o *macroestructura*.

El tercer y más importante nivel de representación se denomina *modelo de situación* y se refiere a la representación específica, que conjuga el conocimiento previo y la información que ha sido proporcionada por un texto determinado. Este nivel es la base para el aprendizaje, la comprensión profunda y la interpretación del texto.

El *modelo de situación* puede usar el formato de una imagen para representar la información. Esto supone un menor esfuerzo en el sistema cognitivo, dado que, si logramos una comprensión profunda del texto, la activación de una imagen nos permite recordar todos los detalles que han sido proporcionados por él, los cuales van más allá de la expresión verbal que ha sido utilizada para construirla. En este punto, se pierde la distinción entre la información explícita y la implícita.

Cabe aclarar que el nivel del *texto base* y el del *modelo de situación* no son niveles de representación consecutivos, sino simultáneos, ya que ambos se derivan de la misma huella que deja el texto en la mente de los lectores (Tijero, 2009).

En 1998, Kintch planteó que el conocimiento estaba representado como una red asociativa de proposiciones que, de forma relativamente flexible, se activa en función de la información que el texto presenta. La diferencia que existe en el valor de los nodos proposicionales va desde la activación hasta la desactivación de los mismos. En el caso de aquellos que son redundantes y/o contradictorios, el

sistema cognitivo tiende a depurarlos, reparando errores y construyendo una representación cada vez más coherente del texto.

En las últimas revisiones del modelo, Kintsch (1998) le atribuye al contexto (información textual) una importancia capital a la hora de solucionar problemas léxicos y en la constitución de la representación mental, afirmando así de forma cabal que el modelo de situación se construye. En otro trabajo, Kintsch y Rawson (2005) le suponen a la práctica un papel crucial al momento de conformar modelos mentales. El conocimiento previo queda reformulado, entonces, como una red que se activa con la formación textual, donde el contexto y la práctica, o la recurrente activación de redes proposicionales genera aprendizaje.

La idea de *modelos de situación*, entonces, plantea que los comprendedores son sensibles a la información descrita por el texto, es decir que forman parte de la información que ha sido contada o ha sido narrada antes que encontrarse fuera de ella, procesan el texto de forma activa, construyen su significado. La construcción de un *modelo de situación* es la representación que parte de un texto, pero que puede dissociarse del mismo. En ese punto, construir un modelo de situación es como ya hemos dicho, un acto de aprendizaje.

La inclusión de variables como la práctica y el contexto, ha posibilitado que los modelos cognitivos puedan articular sus propuestas con modelos sociogenéticos, como los de Bajtín y Vigotsky (Silvestri, 2002). El presente escrito se inscribe en la posibilidad de dicha articulación.

Los artefactos culturales y las interacciones sociolingüísticas: su rol en el proceso de alfabetización

La psicología histórico-cultural nace con los aportes de autores como Vigotsky, Leontiev y Luria (Cole & Engeström, 1993). Una de las suposiciones fundamentales de esta escuela teórica es que el ser humano difiere de los animales en la medida que utiliza y construye herramientas y que, dichos artefactos no solo modifican el contexto, sino que también producen un cambio en el hombre y en su psiquis.

Más allá de los desarrollos teóricos, los herederos de esa tradición de investigación se han ocupado de aplicar algunos de sus principios a ámbitos, como los laborales o escolares. Para este trabajo, retomamos una experiencia que fue presentada por Cole y Engeström, (1993) y por Cole (1999), en la que se construye un sistema de actividad para mejorar la lectura. ¿A qué nos referimos con sistema de actividad? Según Engeström (citado por Cole, 1999), un sistema de actividad:

Integra al sujeto, al objeto y a los instrumentos (las herramientas materiales igual que los signos y los símbolos) en un todo unificado. Un sistema de actividad incorpora tanto el aspecto productivo

orientado al objeto como el aspecto comunicativo orientado a la persona de la conducta humana. La producción y la comunicación son inseparables. En realidad, un sistema de actividad humano contiene siempre los subsistemas de producción, distribución e intercambio y consumo. (p. 132)

Engeström (1987) propone su concepción de actividad en la que reformula el clásico triángulo que fue propuesto por el enfoque histórico-cultural que señala la mediación instrumental de toda la actividad humana. La reformulación, que fue propuesta por Engeström, agrega las relaciones del sujeto con la comunidad, mediadas, lógicamente, por artefactos, pero además por reglas que suponen una división del trabajo, las cuales implican una constante negociación y distribución de tareas, poderes y responsabilidades.

La construcción de una propuesta o de un sistema de actividad para mejorar la lectura es llamada *Cuestión-Preguntar-Leer* (Cole, 1999) o *Lectura-Preguntas-Respuestas* (Cole & Engeström, 1993). Se trata de una actividad no obligatoria que fue realizada a contraturno de la escuela. El objetivo era que los niños participaran en una actividad, en la que estaba implicada la lectura antes que pudieran leer de modo autónomo (transferencia progresiva de la responsabilidad). Se utilizó un procedimiento que estaba basado en un conjunto de herramientas, roles y división del trabajo que fueron inspirados en el procedimiento de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984). Cada rol correspondía a una parte hipotética diferente del acto íntegro de la lectura.

La propuesta tiene tres supuestos que la sustentan. En primer lugar, se afirma que la lectura supone, por un lado, las habilidades de decodificación y de comprensión, y que ambas deben darse en una actividad de forma integrada. En segundo lugar, se asume que los adultos desempeñan un papel fundamental en la coordinación de las actividades de los niños, actividades que, en este caso, tengan como fin el desarrollo de la lectura. Por último, el modelo propone que el éxito para el aprendizaje de la lectura depende de la organización de un “*médium cultural para la lectura, que debe utilizar artefactos (fundamentalmente el texto, pero no solo él), debe ser proléptica, y debe apuntar a coordinar al niño con el sistema de mediación que se va a adquirir*” (Cole, 1999, p. 235).

La estructura de la propuesta se componía de cuatro momentos. En primer lugar, se daba una conversación sobre metas (a largo, medio y corto plazo) sobre las diversas razones que los niños podían tener para querer aprender a leer. Además, había una distribución de roles (impresos en fichas), donde cada participante es responsable de desempeñar al menos un rol en la actividad completa: la persona que pregunta sobre palabras difíciles de pronunciar; la persona que pregunta sobre palabras difíciles de comprender; la persona que hace una pregunta sobre la idea principal del pasaje; la persona que decide qué sujeto responderá a las preguntas que han sido hechas

por otros; la persona que pregunta sobre lo que va a suceder después. Un tercer momento suponía una lectura silenciosa y un reparto del texto del día, un párrafo a la vez. Los participantes (incluido el instructor y un lector competente, normalmente un estudiante universitario, lo mismo que los niños) leían en silencio. Finalmente, se daba la realización de los roles. La intención del dispositivo es que los niños realicen de forma colectiva y distribuida los procesos que deberán ser internalizados individualmente. La actividad se centra en el proceso *in situ* de coordinación y descoordinación en torno a la actividad guionada por los roles y la división del trabajo.

Una de las enseñanzas de la propuesta se refiere a reposicionar la importancia de los artefactos culturales (materiales) que sostienen los procesos de lectura, los cuales son fundamentales para construir intervenciones eficaces.

Por otra parte, la psicología histórico-cultural al concebir el aprendizaje como un proceso cultural y socialmente mediado, considera que el discurso juega un papel primordial en la creación y en la adquisición del significado. Esencialmente, Vigotsky (2007) conceptualizó la lectura y la escritura como procesos psicológicos superiores que los sujetos desarrollan a través de una participación auténtica en interacciones sociales determinadas. Siguiendo esta línea se han desarrollado modelos de intervención que tienen como eje central el uso del lenguaje oral o de la conversación como instrumento de andamiaje de la comprensión de textos en la sala de clases. En un trabajo de revisión relativamente reciente, Murphy, Wilkinson, Soter, Hennessey, y Alexander (2009) sintetizan una serie de investigaciones empíricas en la que el uso adecuado de la conversación y el discurso del profesor fue altamente eficaz para promover la comprensión literal e inferencial de los estudiantes.

Las habilidades de lenguaje académico y la alfabetización disciplinar o avanzada

De forma complementaria a los estudios cognitivos de la lectura, algunos investigadores comenzaron a visualizar que para que se dé una comprensión de textos exitosa es necesario que los alumnos desarrollen ciertas capacidades lingüísticas. El término *lenguaje académico* se refiere al lenguaje que ha sido utilizado, típicamente, en situaciones de enseñanza/aprendizaje en la escuela (Snow & Uccelli, 2009).

Los estudios de lenguaje académico conciben al lenguaje como una actividad social que supone demandas comunicativas y cognitivas específicas (Meneses-Arévalo & Ow-Gonzalez, 2012; Silvestri, 2002). La escuela se torna entonces, un lugar donde el estudiante no solo debe aprender nuevos “géneros discursivos secundarios” (Bajtín, 1982), sino también “conceptos científicos”.

El concepto de habilidades de lenguaje académico fue acuñado por Jim Cummins, quien propuso la distinción entre *destrezas básicas de comunicación interpersonal* y *competencias cognitivo-académicas del*

lenguaje (Cummins, 1981). En el marco de su estudio con estudiantes bilingües, Cummins reveló que las habilidades del lenguaje académico implicaban un reto mayor que las habilidades del lenguaje coloquial.

A partir de la distinción de Cummins (1981), Snow y Uccelli (2009) desarrollaron una serie de características que diferencian al lenguaje coloquial del lenguaje académico. Asimismo, Uccelli y Meneses (2014) han propuesto un constructo que han sido denominado *habilidades claves de lenguaje académico* (en adelante, HCLA). Dicho constructo busca ser la base de para construir instrumentos de evaluación e intervención para mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes y establecer relaciones con el rendimiento escolar. Las HCLA se refieren a “un conjunto de habilidades de lenguaje trans-disciplinarias que corresponden a recursos lingüísticos y discursivos recurrentes en textos académicos (de distintas disciplinas escolares), pero poco frecuentes en el habla coloquial” (Uccelli y Meneses, 2014, p. 187).

Una de las HCLA es la *comprensión de estructuras complejas*, que se refiere a la habilidad de descomposición de palabras complejas que un estudiante debe manejar. En el lenguaje escolar es frecuente la aparición de palabras morfológicamente complejas. Además, las oraciones son sintácticamente más complejas que en el lenguaje coloquial, con una alta densidad de información. La *conexión lógica de ideas* supone que en los textos académicos hay una alta ocurrencia de conectores lógicos, y los estudiantes deben conocer la importancia de dichos conectores para la comprensión del lenguaje escolar. El *seguimiento de cadenas referenciales* demanda que los estudiantes identifiquen que los textos académicos presentan cadenas de co-referencia de un mismo personaje o tema que aparecen referidos de muchas maneras. La *organización global de texto* implica que los textos académicos suelen tener una estructura de tipo argumentativa y es importante que los alumnos reconozcan su especificidad para comprenderlos. La *precisión léxica* y la *comprensión de vocabulario metalingüístico* se refieren a palabras que aluden a procesos de lenguaje o pensamiento propios del aprendizaje científico. Su comprensión por parte de los estudiantes resulta crucial para el éxito escolar y académico. Además, los estudiantes deben poder *interpretar los puntos de vista en un texto*, es decir, identificar los puntos de vistas que el autor o los autores presenta(n) en los textos académicos y los marcadores epistémicos propios del lenguaje escolar. Finalmente, la *identificación de registro académico* se refiere a la habilidad para diferenciar el lenguaje académico de otros más coloquiales.

En suma, el *lenguaje académico* es un constructo que permite pensar las demandas cognitivas y lingüísticas que el ámbito escolar y académico supone. Desde un punto funcional y cognitivo el lenguaje académico supone una estrecha relación entre el lenguaje oral, la lectura y la escritura en un contexto determinado. Dichas relaciones no habían sido conceptualizadas con claridad en los estudios cognitivos más clásicos de la lectura.

Otra de las ideas que se desarrollan en este escrito se refiere a la distinción que ha sido propuesta por Shanahan y Shanahan (2008) entre *alfabetización básica*, *alfabetización intermedia* y *alfabetización disciplinar*, la cual permite conceptualizar las diferentes habilidades que son necesarias para aprender a partir de los textos en las diversas asignaturas escolares.

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 en la mayoría de las 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 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 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 que están 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.

Consideraciones finales

El ingreso a la escolaridad secundaria supone para el alumno una serie de desafíos lingüístico-cognitivos en relación al aprendizaje conceptual a partir de textos disciplinares. En el escrito señalamos que las habilidades de lectura y la comprensión de textos son críticas para permanecer y egresar en ese nivel educativo. En ese sentido se expusieron los principales aportes que ha realizado la psicología para conceptualizar e intervenir en dichos dominios.

En primer lugar, desarrollamos los aportes de la psicología cognitiva que ha identificado los procesos cognitivos que han sido implicados en la comprensión del

lenguaje escrito y, también, ha desarrollado estrategias de cómo mejorar dichas habilidades. En Argentina se han desarrollado programas específicos para mejorar la comprensión lectora bajo dicha óptica, como el Programa *LEE comprensivamente* (Gottheil et al., 2011) y el Programa *Leer para Comprender I y II* (Abusamra et al., 2010; Abusamra et al., 2014). Se trata de instrumentos muy consistentes, desde el punto de vista teórico, y que han demostrado su eficacia para mejorar las habilidades de comprensión (Fonseca, et al., 2014; Meneghetti, De Beni, Cornoldi, Abusamra, & Carretti, 2009; Cartoceti, Abusamra, De Beni, & Cornoldi, 2016).

Los aportes de la psicología histórico-cultural reposicionan los instrumentos culturales y las interacciones socio-lingüísticas que estructuran un contexto para andamiar la alfabetización y el aprendizaje a partir de la misma. Algunos estudios han demostrado la importancia y la efectividad de incluir estos aspectos en la enseñanza y el aprendizaje a partir del texto (McKeown, Beck, & Blake, 2009; Murphy et al., 2009). De modo que resulta relevante que los docentes incluyan los aspectos que han sido señalados por la perspectiva histórico-cultural en su práctica cotidiana. Además, este enfoque permite pensar el aprendizaje a través de la construcción de un médium cultural, situando a la educabilidad como una característica del contexto, más que de los sujetos individualmente determinada (Baquero, 2006).

La distinción teórica, entre los diferentes niveles de alfabetización (Shanahan & Shanahan, 2008) y la especificidad del lenguaje que se utiliza en contextos escolares (Snow & Uccelli, 2009; Uccelli & Meneses, 2014) 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 solo 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 de los profesionales de la educación.

Para concluir, se señala la importancia de la co-construcción de problemas e intervenciones entre la escuela y el sistema universitario y científico. El saber especializado cobra en este caso relevancia social y, como señalan Snowling y Hulme (2011), se genera un círculo virtuoso en el que la teoría precisa los lineamientos de la práctica y esta conduce a refinar las teorías sobre la naturaleza y la causa de los procesos de comprensión de textos.

Reading, understanding and learning in secondary education: approaches and perspectives

Abstract: In school, learning from texts is essential for achieving students' real inclusion. The Argentine educational system is described in the secondary level of education along with the linguistic-cognitive challenges in relation to the learning that said context supposes. Likewise, it is conceptualized the process by which students learn from subject matter-specific texts that become increasingly more complex as they advance through their academic career. Different theoretical perspectives are developed for this purpose. First, we will present the findings of cognitive psycholinguistics that have made it possible to describe the requirements and processes involved in reading and comprehending texts. Then, a cultural-historical psychology approach is taken up, repositioning speech-interactive processes and cultural artifacts that mediate the literacy process. Finally, we will list the *core academic language skills* and *disciplinary literacy* constructs that, from a functional-cognitive viewpoint, contribute to the understanding of the linguistic demands implied in an academic context.

Keywords: reading, reading comprehension, school learning.

Lire, comprendre et apprendre à l'école secondaire: approches et perspectives

Résumé: Au niveau, apprendre à partir des textes est fondamental pour l'inclusion réelle des élèves. Le système éducatif argentin est décrit dans le niveau de l'enseignement secondaire ainsi que les défis linguistiques et cognitifs en relation avec l'apprentissage que suppose ledit contexte. De même, il est conceptualisé le processus par lequel les élèves apprennent à travers les textes disciplinaires qui deviennent progressivement plus complexes à mesure que les premiers progressent dans leur parcours scolaire. Afin de compléter cet objectif, de différentes lignes théoriques sont développées. Tout d'abord, se sont les résultats de la psycholinguistique cognitive permettant de caractériser les demandes et le traitement impliqués pendant la lecture et la compréhension écrite qui sont présentés. Ensuite est repris l'accent de la psychologie historico-culturelle qui repositionne les processus interactifs discursifs et les artefacts culturels qui interviennent dans le processus d'alphabétisation. Enfin sont exposées les constructions des compétences clés du langage académique et de l'alphabétisation des disciplines qui dans la perspective cognitive-fonctionnelle contribuent à la compréhension des exigences linguistiques posées par le contexte scolaire ou universitaire.

Mots-clés: lecture, compréhension à la lecture, apprentissage scolaire.

Ler, compreender e aprender na educação secundária: abordagens e perspectivas

Resumo: Na escola, a aprendizagem a partir dos textos é fundamental para a inclusão real dos alunos. O sistema educacional argentino é descrito no nível secundário de educação juntamente com os desafios linguístico-cognitivos em relação à aprendizagem que o dito contexto supõe. Da mesma forma, é conceituado o processo mediante o qual os alunos aprendem a partir de textos disciplinares que se tornam progressivamente mais complexos enquanto progredem em sua trajetória escolar. Diferentes linhas teóricas são desenvolvidas para atingir este objetivo. Em primeiro lugar, são apresentadas as descobertas da psicolinguística cognitiva que permitiram a caracterização das demandas e do processamento envolvidos na leitura e compreensão da leitura. Logo, a abordagem da psicologia histórico-cultural é retomada, que reposiciona os processos interativos-discursivos e os artefatos culturais que medeiam o processo de alfabetização. Para terminar, os construtos das principais *habilidades chave da linguagem acadêmica* e da *alfabetização disciplinar* são expostas, aquelas que do ponto de vista cognitivo-funcional contribuem para compreender as demandas linguísticas que o contexto escolar ou acadêmico pressupõe.

Palavras-chave: leitura, compreensão de leitura, aprendizagem escolar.

Referencias

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2010). *Programa Leer para Comprender*. Buenos Aires: Paidós.

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2014). *Programa Leer para Comprender II*. Buenos Aires: Paidós.

Alegria, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 93-111.

Andreassen, R., & Bråten, I. (2010). Examining the prediction of reading comprehension on different multiple-choice tests. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 263-283.

- Argentina. (2006, 28 de diciembre). Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial*, 31062. Retrieved from <http://bit.ly/2wGJHiz>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación: algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco*, 16(3), 123-151.
- Borzone, A. M., Rosemberg, C. R., Diuk, B., Silvestri, A., & Plana, D. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: a cognitive perspective*. London: The Guilford Press.
- Carretti, B., Borella, E., Cornoldi, C., & De Beni, R. (2009). Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties: a meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 245-251.
- Cartoceti, R., Abusamra, V., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2016). Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos. *Interdisciplinaria*, 33(1), 111-128.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). Enfoque histórico-cultural de la cognición. In G. Salomon (Comp.), *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Toronto, ON: OISE Press.
- Defior, S. (2015). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula: revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 25-44.
- Duke, N. K., & Carlisle, J. (2011). The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of reading research: volume IV* (pp. 199-228). New York: Routledge.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515-528.
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schnakenberg, J.W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), 262-300.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553-576.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, Aldrey, A., . . . Barreyro, J. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Neuropsicología Latinoamericana*, 6(1), 41-50.
- Gómez-Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.
- Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Puyrredón, D., & Molina, S. (2011). *Programa LEE Comprensivamente*. Buenos Aires: Paidós.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Perencevich, K. C. (2004). Scaffolding for motivation and engagement in reading. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, & K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: concept-oriented reading instruction* (pp. 55-86). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jetton, T. L., & Shanahan, C. (2012). *Adolescent literacy in the academic disciplines: general principles and practical strategies*. New York: The Guilford Press.
- Kendeou, P., Rapp, D. N., & van den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. In R. Nata (Ed.), *Progress in Education: Vol. 13* (pp. 189-209). New York: Nova Science.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 162-182.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris, & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 71-92). Mahwah, NJ: Ciera.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Malden, MA: Blackwell.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82.
- Leivas, M. (2017). Educación secundaria, desigualdad educativa y nuevo desarrollismo en la Argentina pos 2001: estructuras que perduran y tendencias que se modifican. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(1), 57-88.
- McKeown, M. G., Beck, I. L., & Blake, R. G. K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253.
- Meneghetti, C., De Beni, R., Cornoldi, C., Abusamra, V., & Carretti, B. (2009). El mejoramiento de la comprensión del texto desde una perspectiva componencial: el caso de la capacidad de individualizar personajes, lugar y tiempo. *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 185-192.
- Meneses-Arévalo, A., & Ow-González, M. (2012). Género discursivo, sintaxis y lenguaje académico: dimensiones

- comunicativas y cognitivas del desarrollo tardío del lenguaje. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 24, 233-247.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pazzaglia, F., Cornoldi, C., & Tressoldi, P. (1993). Learning to read: evidence on the distinction between decoding and comprehension skills. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 247-258.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. N. (2017). The roots of reading comprehension instruction. In S. E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 12-56). New York: The Guilford Press.
- Perfetti, C. A. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C. A. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (Eds.), *Learning to spell* (pp. 21-38). London: Lawrence Erlbaum.
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.
- Perfetti, C. A. (2017). Lexical quality revisited. In E. Segers, & P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34(1), 9-27.
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014) La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44.
- Roldán, L. A. (2016). Inhibición y actualización en comprensión de textos: una revisión. *Universitas Psychologica*, 15(2), 87-96.
- Secretaría de Evaluación Educativa (2017) *Aprender 2017: informe de resultados secundaria*. Buenos Aires. Retrieved from <http://bit.ly/2HZVi2t>
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching disciplinary literacy to adolescents: Rethinking content area literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40-59.
- Silvestri, A. (2002). Comunicación y cognición en los modelos sociogenéticos. *Psyche*, 11(1), 109-115.
- Silvestri, A. (2004). Reproducción y transformación en la práctica educativa: El caso del aprendizaje discursivo. In J. Castorina, & S. Dubrovsky (Comp.), *Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky* (pp. 129-143). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Snow, C. E., & Juel, C. (2005). Teaching children to read: What do we know about how to do it? In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: a handbook* (pp. 501-520). Malden, MA: Blackwell.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson, & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Snowling, C., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23.
- Téllez, J. A. (2004). *La comprensión de los textos escritos y la psicología cognitiva: más allá del procesamiento de la información*. Madrid: Dykinson.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina. Desafíos de la universalización*. Buenos Aires: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tijero, N. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *Onomázein*, 19, 111-138.
- Uccelli, P., & Meneses, A. (2014). Habilidades de lenguaje académico y su aplicación con la comprensión de la lectura en la escuela primaria y media: un nuevo constructo operacional. *Miríada Hispánica*, 10, 179-206.
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2009). Supplemental fluency intervention and determinants of reading outcomes. *Scientific Studies of Reading*, 13(5), 383-425.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. San Diego, CA: Academic Press.
- Vigotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Woori, K., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: a research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 66-78.

Recibido: 07/02/2019
Aprobado: 30/04/2019