

Dificultades de la lectura y la escritura más allá del área de Lenguaje y Comunicación. Un abordaje inclusivo



Por Marta Alegría, Paula Alarcón y Pamela Giscard
Pedagogía en Educación Diferencial
Facultad de Educación UAH

Ver PDF

Introducción

Es frecuente escuchar decir a docentes de Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales que los estudiantes no aprenden porque no entienden lo que leen. Dicha expresión supone que cuando se aprende a leer (en los primeros años de la

escolaridad primaria) se está habilitado para leer y comprender textos en cualquier otra área del currículum y en cualquier nivel de la escolaridad. Cuando este supuesto no se cumple, estamos ante casos que podrían estar presentando dificultades específicas del aprendizaje, es decir, desde esta perspectiva, el problema de la comprensión lectora lo tiene el alumno. Desde otra perspectiva, el enfoque inclusivo hace referencia a superar los conceptos de dificultades acuñadas en niños, niñas y adolescentes y focalizarse en el contexto del aprendizaje. Ello considera identificar cuáles son las *barreras* que limitan o podrían llegar a limitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Este artículo ofrece elementos para una reconceptualización del problema de la comprensión lectora, especialmente, vinculado a la lectura de textos de áreas como son Ciencias Naturales, Historia y Ciencias Sociales. En primera instancia, se analiza el alcance del enfoque inclusivo, para luego compartir una breve revisión de las prácticas de enseñanza y de algunas características de los textos de las áreas anteriormente señaladas, que operan como barreras u obstáculos del aprendizaje. Finalmente, se avanza sobre algunos principios que actúan como facilitadores, no solo de objetivos de aprendizaje del área de Lenguaje y Comunicación, sino que también de saberes disciplinares propios de otras áreas del currículum.

El aprendizaje: igualdad de oportunidades. Condiciones de inclusión

La inclusión está presente en muchos de los documentos que orientan nuestra actual política educativa. Por citar algunos, la LGE (2009) y la Ley 20.845 (2015) definen que el Estado cumple un rol de resguardo y promoción por la igualdad de oportunidades, declarando una educación para todos y todas sin exclusión, comprometiéndose a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y participación de los estudiantes. En este contexto, la

política de inclusión tiene como expectativa que todos y todas logren aprendizajes como una condición de igualdad de oportunidades, por tanto, las orientaciones que derivan de la política deben proyectarse en criterios que hagan posible la materialización de una pedagogía inclusiva. En otras palabras, no es posible pensar una educación inclusiva sin plantearnos la necesidad y tremendo desafío que supone que todos y todas aprendan, que sean reconocidos como sujetos de derechos, asumiendo un compromiso con el progreso de sus aprendizajes, a lo largo de sus trayectorias educativas (MINEDUC, 2015).

Responder a la diversidad en términos del aprendizaje exige identificar *barreras* que interfieren en el acceso y la igualdad de oportunidad. Echeita, Monarca, Sandoval y Simón (2012) señalan que se entenderá por *barreras del aprendizaje* “el conjunto de factores que limitan o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y participación de los estudiantes de un centro escolar determinado” (p.19). Asimismo, no basta con que se identifiquen barreras, al mismo tiempo los equipos docentes deben reconocer facilitadores, que potencien a todos y todas los estudiantes.

Al identificar barreras y facilitadores del aprendizaje se establece una relación virtuosa entre inclusión, aprendizajes de calidad y componentes de una pedagogía inclusiva. El presente documento pretende ser un insumo, que pueda aportar al análisis de las barreras y facilitadores que se relacionan con la lectura, la escritura y el aprendizaje, en diversas áreas del currículum.

De “aprender a leer” a “leer para aprender” o algunas barreras de la enseñanza y la evaluación

Si bien comprender un texto es un aprendizaje clave para el éxito escolar, evaluaciones nacionales (SIMCE) e internacionales (PISA) revelan que un porcentaje importante de estudiantes chilenos enfrentan dificultades. El año 2018, los datos de SIMCE señalan que en 4to básico, menos del 50% de los

escolares se ubica en el nivel adecuado, un 29% obtiene una lectura insuficiente y un 26% elemental. En tanto, en la prueba PISA 2018, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Pese a ser el país latinoamericano con mejores resultados en lectura, este promedio sigue siendo menor al de la OCDE (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). Si bien, no se cuenta con resultados desagregados por tipos de textos, se puede concluir que la comprensión lectora resulta problemática para un alto porcentaje de estudiantes en nuestras aulas, por tanto constituye una barrera del aprendizaje, clave para desarrollar condiciones de igualdad de oportunidades.

Estos resultados de aprendizaje, nos obligan a preguntarnos qué estamos haciendo desde la enseñanza. Desde esta perspectiva, diversas investigaciones muestran que en los primeros años de la escolaridad, la enseñanza de la lectura se ha centrado en la decodificación y en la automatización de la lectura y que las principales prácticas para desarrollar la comprensión lectora se limitan a leer el texto, extraer el vocabulario y responder preguntas sobre el contenido del texto (Errázuriz, Fuentes, Davison, Cocio, Becerra & Aguilar, 2019; Galdames, Medina, San Martín, Gaete, & Valdivia, 2011; Iturra, 2015). En esta misma línea, Medina, Valdivia y San Martín (2014) señalan que las prácticas de enseñanza de la lectura son poco desafiantes. Detallan que las actividades más habituales de comprensión se limitan a preguntas textuales y que las preguntas menos frecuentes son las de tipo abiertas, que impliquen un juicio o valoración, preguntas sobre información implícita o preguntas que permitan predecir el contenido de un texto. Son estas preguntas que demandan pensamiento reflexivo, las que actúan como componentes facilitadores del aprendizaje inclusivo, por las características recursivas y mediadoras del conocimiento.

Otro elemento que actúa como barrera es el uso de textos escolares en desmedro del uso de textos auténticos. Los manuales o textos escolares sintetizan y simplifican la

información de textos narrativos y textos científicos con el fin de “facilitar” la lectura por parte de los estudiantes (Tosi, 2015). Si bien, son escasos los estudios acerca del uso de los textos escolares que distribuye el Ministerio de Educación, un trabajo del Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2013) sostiene que el porcentaje de uso en clases del texto escolar es del 90%. En tanto, una investigación española, que analizó 14 textos escolares de Lenguaje de 3ero de primaria (que incluyó editoriales que están presente en nuestro país, SM “Proyecto Savia” es uno de estos casos), reporta la predominancia de textos narrativos. El estudio señala que de los 65 textos, que se ofrecen en los manuales escolares analizados, el 86,5 % corresponde a textos narrativos y solo el 13,5% a discursos expositivos (Castillo & Jiménez, 2016).

La expectativa de que los niños aprendan contenidos de Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, a través de la lectura, crece a medida que se avanza en la escolaridad. Habitualmente estas lecturas se asocian a la producción de diversos textos, tales como resúmenes, informes de experimentos, presentaciones orales o disertaciones, cuadros comparativos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, infografías, fichas técnicas, entre otros. En muchos casos, estas producciones constituyen la expresión del aprendizaje de los contenidos de estas áreas. Tolchisky y Simó (2001) indican que, a pesar del peso que tienen estas habilidades en la evaluación, son *transparentes* durante el proceso de enseñanza. Los productos de la lectura y la escritura se califican como “correctos” o “incorrectos”, pero las prácticas que favorecen la elaboración de esos productos (subrayar, tomar notas, hacer listado, elaborar borradores, volver al texto para confirmar una interpretación, etc.) no se consideran como objeto de enseñanza, ni desde el área de Lenguaje, tampoco desde el área de Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En este sentido, las posibilidades de éxito o fracaso escolar dependen de las experiencias, recursos

y apoyos con los que los estudiantes cuentan fuera de la escuela y no de las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen en la escuela, lo que hace urgente el impulso de reflexiones pedagógicas centrada en una pedagogía inclusiva.

De la lectura del texto narrativo a la lectura del texto informativo: obstáculos que imponen los textos científicos

Como hemos visto, el uso del texto narrativo predomina en los primeros años de la escolaridad, en desmedro del desarrollo de situaciones de lectura que involucren textos informativos. Investigaciones reportan que comprender textos expositivos es una labor de mayor demanda para los estudiantes que el texto narrativo (De Mier, Amado, & Benítez, 2015; Tosi, 2015; Vega, Bañales, Reyna & Pérez, 2014). Esta mayor demanda, se explica debido a la mayor densidad de información, al uso de un léxico especializado, que no siempre se puede deducir del contexto, en este sentido, requiere de conocimientos previos específicos por parte de los estudiantes.

Según Lerner, Levy, Lolito, Lobello, Lorente y Natali (1997) leer textos que comunican información científica supone internarse en el mundo de la explicación, la exposición y la argumentación. Si bien se trata de textos cuya función es predominantemente informativa, los procesos argumentativos, explicativos y expositivos se superponen, en tanto conviven diversas intenciones comunicativas, tales como: que los lectores se informen acerca de datos novedosos, que comprendan cómo ocurre un fenómeno específico y/o que adhieran a una posición particular. Se trata, en el fondo, de textos argumentativos porque intentan, en última instancia, convencer de algo a sus lectores y, entonces, la responsabilidad de la escuela es ofrecer oportunidades para que los estudiantes logren descubrir cuáles son las intenciones del autor en cada caso. Otro componente de la pedagogía inclusiva es ofrecer experiencias de aprendizajes diversificadas, donde todos los estudiantes tengan la posibilidad de construir

argumentaciones hipotéticas respecto a las intenciones del autor.

Lectura y escritura como herramientas para la construcción de conocimiento

En las últimas décadas diversos grupos de trabajos han centrados sus investigaciones en las relaciones entre lectura, escritura y aprendizaje de contenidos de diversas áreas del currículum[1]. Muchos de estos estudios son de naturaleza co-didáctica, es decir, equipos que incluyen didactas de diversos campos disciplinares. Para la elaboración de este artículo, recuperamos algunos hallazgos de equipos de investigación conformados por didactas de la Lectura y Escritura y de Historia y Ciencias Naturales.

Tal como lo dijimos, saber leer no es suficiente para enfrentar con éxito la lectura de los tipos de textos que predominan en las áreas de Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Tampoco contribuye a solucionar el problema, el trabajo con textos “simplificados para niños”, en tanto no dan oportunidades de desarrollo, para abordar la lectura de textos especializados y apropiarse de saberes y estrategias, que contribuyan a la formación de lectores autónomos, que se acerquen con diversas herramientas a otros desafíos de lectura, a lo largo de toda la trayectoria escolar. Entonces, nos preguntamos ¿cómo proponer en las aulas situaciones de lectura y escritura que contribuyan al aprendizaje de contenidos disciplinares y a la formación de lectores más autónomos?

Espinoza, Casamajor y Pitton (2009), desde sus estudios de lectura de textos de Ciencias Naturales, proponen tres condiciones para que los alumnos lean para aprender. En primer lugar, mencionan que el **propósito de la lectura** no tiene que estar vinculado solo a la aprobación de la materia, sino que debe responder a un interés genuino por saber. Proponen que es fundamental que los alumnos se apropien de un propósito

lector, que le otorgue sentido a la lectura. “Si bien (recurrir a la lectura) será producto de una situación creada por el docente, para el alumno puede transformarse en un objetivo propio: lee porque necesita saber” (p.129). Desde esta condición, se logra un vínculo entre el lector y el texto, que propicia la búsqueda de respuestas genuinas, la revisión de las ideas, la resignificación y la relación entre conceptos (Espinoza et al., 2009).

En segundo lugar, Espinoza y equipo señalan que una condición relevante se relaciona con la **gestión de la clase** dedicada a la lectura. Al respecto puntualizan que “para enseñar a leer, el docente debe “postergar” la explicitación de su interpretación, al mismo tiempo que intervenir activamente para permitir que en aula se desplieguen, argumenten, contrasten ideas de los estudiantes acerca de lo que “dice” el texto” (p.131). Esta postura compatibiliza con las perspectivas que proponen que la comprensión lectora resulta de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector, en tanto inciden de manera decisiva en la construcción de significados. Para enseñar a leer es necesaria la circulación en el aula de los significados que los alumnos construyen, en interacción con el texto, incluso de aquellos saberes que habitualmente son considerados errores de comprensión. Durante estos intercambios, el docente “suspende” su opinión e interviene[2] para que los alumnos compartan sus conceptualizaciones, interpretaciones, dudas y certezas sobre lo leído (Espinoza et al., 2009)[3].

En tercer lugar, y tercera condición supone abordar **la lectura y la escritura en el marco de secuencias de enseñanza**. Desde esta condición, las autoras proponen no abordar la lectura como una actividad aislada. Una secuencia comprende una serie de clases, de naturaleza diferente, pero que circulan en torno al mismo tema. Algunas pueden ser: lectura del fragmento de un texto y discusión sobre lo leído, una exposición del docente, realización de un experimento,

escritura grupal del relato de una experiencia, discusión en grupo sobre posibles modos de representar el fenómeno en estudio, lectura de un informe de un experimento hecho por otros, etc. Este modo de organizar la enseñanza responde a una comprensión piagetiana del aprendizaje: el sujeto construye conocimiento por aproximaciones sucesivas:

Así, una secuencia, es decir, un conjunto de actividades articuladas sostenidas en el tiempo, se relacionan con la idea de que no es posible abordar el conocimiento una sola vez y “hasta el año que viene”; se aprende a través de sucesivas aproximaciones en las que el mismo objeto se piensa desde distintas situaciones que lo presentan, que lo problematizan (Espinoza, et al., 2009, p.143).

Para cerrar

Cuando el aprendizaje se pone en el centro de la noción de Inclusión, las didácticas específicas ofrecen criterios para ampliar la mirada y buscar el problema en el fenómeno educativo en su conjunto. La identificación de barreras en los modos en que se aborda la enseñanza y en la complejidad de los saberes a enseñar constituye un camino fértil cuando se plantea el desafío de ofrecer experiencias de aprendizajes diversificadas. Esperamos que este análisis sobre factores que actúan como barreras o facilitadores del aprendizaje, en situaciones que articulan lectura, escritura, oralidad y contenidos disciplinares, en diversas áreas del curriculum, contribuya a la reflexión de equipos docentes, donde participen especialistas en Lenguaje, Historia, Ciencias Naturales y Educación Diferencial, que asumen la responsabilidad del aprendizaje de todos y todas, y contribuyen al desarrollo de aulas y escuelas más inclusivas.

Bibliografía

Aisenberg, B. (2005) La lectura en la enseñanza de la historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de*

lectura. 26(3), 22-31.

Agencia de la Calidad 2019. Resultados educativos 2018. Consultado, 20 enero 2020. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf

Castillo, A., y Jiménez, G. (2016) ¿Es adecuado el enfoque de los libros de texto para el desarrollo de la comprensión lectora? Análisis crítico de materiales de Educación Primaria. Opción. Año 32 Universidad de Zulia.

Centro de Microdatos (2013). *Servicio de implementación de sistema de seguimiento al uso de texto escolares en uso durante el 2013*. Universidad de Chile, Departamento de Economía, Santiago de Chile.

De Mier, M. V., Amado, B., y Benítez, M. E. (2015). Dificultades en la comprensión de textos expositivos en niños de los primeros grados de la escuela primaria. *Psykhé* (Santiago), 24(2), 1-13.

Diario Oficial de la República de Chile (2009). Ley General de Educación. Chile.

Diario Oficial de la República de Chile (2015). Ley N° 20.845. Santiago, Chile, 8 de junio

Echeita, G., Monarca, H. A., Sandoval, M., y Simón, C. (2012). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva*. Sevilla: Editorial MAD.

Espinoza, A., Casamajor, A., Pitton, E. (2009) *Enseñar a leer textos de Ciencias*. Editorial Paidós: Buenos Aires.

Errázuriz Cruz, M.; Becerra, R.; Aguilar, P.; Cocio, A.; Davison, O.; Fuentes, L. (2019) Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Perfiles Educativos*, v. 41, n. 164, p. 28-46.

Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y

Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas. Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-548. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsyl4-2.oela>

Lerner, D., Levy, H., Lolito, L., Lobello, S., Lorente, E. y Natali, N. (1997) En Documento de actualización curricular. *Lengua N°4*. Secretaría de Educación: CABA.

Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (Eds.).(2011) *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago: MIDE UC. Consultado, 05 febrero 2020 <https://www.mideuc.cl/web19/wp-content/uploads/Libro-Ev-Docente-en-Chile-FINAL-2011-07-20.pdf>

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

Ministerio de Educación. (2015) Orientaciones de estrategias de diversificación en educación básica y parvularia

Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001) Leer y escribir a través del curriculum. *Cuadernos de Educación*. Editorial Horsiri: Barcelona.

Tosi, Carolina. (2015). Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148. Consultado, 11 diciembre 2019

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>

Vega López, N. A., Bañales Faz, G., Reyna Valladares, A., y Pérez Amaro, E. (2014). Enseñanza de estrategias para la comprensión de textos expositivos con alumnos de sexto grado de primaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1047-1068.

[1] Por citar algunos, el movimiento pedagógico WAC en Estados Unidos y Gran Bretaña y el grupo GICEOLEM en Argentina se han ocupado de estudiar las relaciones entre lectura, escritura y aprendizaje, en diversas disciplinas del nivel secundario y la educación superior. En educación primaria, destacan los trabajos Tolchinsky y Simó en España y de Lerner, Aisenberg y Espinoza en Argentina, estos últimos dedicados al estudio de la lectura de “textos difíciles” o “leer para aprender” en Historia, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

[2] Algunas intervenciones tales como: Ahora que terminaron de leer ¿qué es lo que entendieron del texto?; ¿qué dice el texto acerca de la teoría de las partículas en movimiento?; Se supone que yo no sé nada y te digo, Javi ¿qué leíste?; No se pusieron de acuerdo, a ver Antonia ¿qué es lo que dice el texto?; ¿Están de acuerdo con lo que Alan está diciendo?, ¿por qué? (Espinoza, Casamajor, Pitton, 2009, p. 133, 134, 135).

[3] Desde la Didáctica de la Historia, Aisenberg (2005) también problematiza los tipos de consignas que orientan la lectura de textos de Historia. Señala que las *consignas de descomposición*, las que habitualmente se proponen en los cuestionarios de lectura (por ejemplo, ¿Qué factores inciden en el cambio climático?) fragmentan los textos en informaciones puntuales, promueven una lectura superficial, la localización y reproducción de la información, pero no, necesariamente la comprensión por parte del alumno de la

complejidad del texto leído. Contrariamente, la construcción que consigna que apuntan a la construcción de ideas globales (por ejemplo, ¿Qué nos cuenta el texto de la ONU sobre el cambio climático?) favorecen la construcción de conocimientos complejos, por parte de los alumnos.