

El desarrollo de “habilidades clave de lenguaje académico” en situaciones de lectura guiada en clase

The development of “Core Academic Language Skills” in guided reading situations in class

Verónica Zabaleta, María Eugenia Simiele, Jesica Paola Michele y Sofía Pérez
Cazal

veronicazabaleta@gmail.com

Laboratorio de Investigación en Evaluación Psicológica y Educativa de la Facultad de Psicología, UNLP. Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Buenos Aires

Eje temático: Psicología Educacional. Orientación Vocacional y Ocupacional

Resumen

Las *habilidades clave de lenguaje académico* (HCLA) 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: 187). Las HCLA no se reducen al conocimiento del vocabulario sino que el constructo refiere a una gama más amplia de recursos lingüísticos: habilidad para comprender palabras morfológicamente complejas y oraciones sintácticamente complejas, habilidad para entender conectores y marcadores del discurso, habilidad en la resolución anafórica, conciencia de la organización de textos expositivos, conciencia de la perspectiva del escritor, conocimiento de vocabulario metalingüístico, conocimiento del registro académico (Phillips Galloway, 2016). Existen estudios que demuestran que las HCLA contribuyen a la varianza de la comprensión lectora de los estudiantes (Uccelli, Galloway, Meneses, Barr y Dobbs,

2015). Por tal motivo, en este trabajo se describe y analiza el modo en que docentes de primer año de la educación secundaria del área de ciencias sociales, promueven el desarrollo de las HCLA a través de situaciones de lectura guiada en clase. Estas situaciones se consideran actividades típicas de aula (Lemke, 1997) relevantes para el aprendizaje de la comprensión de textos. La comprensión puede entenderse como el proceso de extracción y construcción de significado a partir de la interacción con el lenguaje escrito (Snow, 2002). Los estudiantes aprenden a comprender en situaciones de interacción con docentes y pares en relación con textos que, en la educación secundaria, se tornan progresivamente más complejos, extensos, técnicos y abstractos (Guthrie, Wigfield y Klauda, 2012; Jetton y Lee, 2012). Esto encarna, entonces, particulares desafíos para la intervención docente.

El estudio adopta un enfoque mixto, cuantitativo y cualitativo, basado en el material surgido de observaciones de clase. El corpus está constituido por observaciones en 22 horas cátedra, de 60 minutos cada una, realizadas en siete instituciones educativas de gestión estatal. Para la recolección de datos se realizó un registro escrito narrativo de lo observado, se grabó en audio la situación de intercambio y luego se transcribió. Se utilizó un sistema de análisis de la práctica educativa que considera tres dimensiones (cómo, qué y quién) y distintas unidades de análisis (sesiones, actividades típicas de aula, episodios y ciclos) (Ruano, Sánchez, Ciga y García, 2011; Sánchez et al., 2008). Las observaciones se segmentaron de acuerdo a las diferentes unidades de análisis hasta discriminar los ciclos que las constituían y en cada uno de ellos se analizó la segunda dimensión haciendo foco en las HCLA.

Los resultados preliminares muestran que en el 75% de las sesiones (clases) analizadas, la lectura comprensiva de textos aparece como actividad típica de aula (ATA). En términos generales puede plantearse que la lectura comprensiva ocupa un papel secundario: lo relevante es la explicación del profesor, y el texto y su lectura son un mero apoyo. Los episodios característicos que pueden describirse en dicha ATA son: indicación de lectura, activación de conocimientos previos, lectura en voz alta por parte de un estudiante, evaluación de la comprensión, resumen de lo

trabajado a través de la copia en el pizarrón, la resolución de guías de lectura o la elaboración de mapas conceptuales o cuadros comparativos. Las intervenciones docentes suelen centrarse en la clarificación de vocabulario disciplinar aunque no se recupera el contexto lingüístico de la oración o párrafo en el que el mismo aparece en los textos. Predominan los patrones de interacción que pueden caracterizarse como directivos: patrón monologal, IRE o IRF (iniciación, respuesta, evaluación/*feedback*) (dimensión: cómo se hace). Entre las HCLA observadas, tiende a predominar la descomposición de palabras morfológicamente complejas.

Puede concluirse, entonces, en que la lectura comprensiva de textos constituye una actividad típica de aula que aparece, de modo frecuente, en las sesiones o clases de una asignatura que puede considerarse no específica. Esto constituye una oportunidad para planificar intervenciones que enriquezcan los intercambios a partir de lo que los docentes ya hacen, lo que es una vía para acercar los resultados de las investigaciones en comprensión y la práctica cotidiana en el aula.

Palabras clave: comprensión, lenguaje académico, educación secundaria.

Abstract

The *core academic language skills* (CALs) refer to "a set of trans-disciplinary language skills that correspond to recurrent linguistic and discursive resources in academic texts (from different school disciplines), but rare in colloquial speech" (Uccelli & Meneses, 2014: 187). The CALs are not reduced to knowledge of vocabulary but rather the construct refers to a wider range of linguistic resources: ability to understand morphologically complex words and syntactically complex sentences, ability to understand connectors and markers of speech, ability to anaphoric resolution, awareness of the organization of expository texts, awareness of the writer's perspective, knowledge of meta-linguistic vocabulary, knowledge of the academic record (Phillips Galloway, 2016). There are studies that show that CALs

contribute to the variance in student reading comprehension (Uccelli, Galloway, Meneses, Barr, & Dobbs, 2015). For this reason, this work describes and analyzes the way in which first-year teachers of secondary education in the social sciences area promote the development of CALS through situations of guided reading in class. These situations are considered typical classroom activities (Lemke, 1997) relevant for learning text comprehension. The comprehension can be understood as the process of extracting and constructing meaning from interaction with written language (Snow, 2002). Students learn to understand in situations of interaction with teachers and peers in relation to texts that, in secondary education, become progressively more complex, extensive, technical and abstract (Guthrie, Wigfield & Klauda, 2012; Jetton & Lee, 2012). This then embodies particular challenges for teacher intervention.

The study adopts a mixed, quantitative and qualitative approach, based on the material arising from class observations. The corpus is made up of observations in 22 class hours, of 60 minutes each, made in seven state-run educational institutions. For the data collection, a narrative written record of the observed was made; the exchange situation was recorded in audio and then transcribed. An educational practice analysis system was used that considers three dimensions (how, what and who) and different analysis units (sessions, typical classroom activities, episodes and cycles) (Ruano, Sánchez, Ciga & García, 2011; Sánchez et al., 2008). The observations were segmented according to the different units of analysis until discriminating the cycles that constituted them and in each of them the second dimension was analyzed focusing on the CALS.

Preliminary results show that in 75% of the sessions (classes) analyzed, comprehensive reading of texts appears as a typical classroom activity (TCA). In general terms, it can be considered that comprehensive reading occupies a secondary role: what are relevant are teacher's explanation and the text and its reading is a mere support. The characteristic episodes that can be described in this TCA are: indication of reading, activation of previous knowledge, reading aloud by a student, assessment of understanding, summary of what was worked through the

copy on the board, the resolution of reading guides or the elaboration of conceptual maps or comparative tables. Teaching interventions usually focus on clarifying disciplinary vocabulary although the linguistic context of the sentence or paragraph in which it appears in the texts is not recovered. The interaction patterns that can be characterized as managers predominate: monologue pattern, IRE or IRF (initiation, response, evaluation / feedback) (dimension: how it is done). Among the CALS observed, the decomposition of morphologically complex words tends to predominate.

It can then be concluded that comprehensive reading of texts constitutes a typical classroom activity that appears frequently in sessions or classes of a subject that can be considered non-specific. This is an opportunity to plan interventions that enrich exchanges based on what teachers already do, which is a way to bring the results of research into understanding and daily practice in the classroom.

Keywords: comprehension, academic language, secondary education.

Referencias bibliográficas

Guthrie, J.T.; Wigfield, A. y Klauda, S.L. (2012). *Adolescents' Engagement in Academic Literacy*. University of Maryland, College Park.

<http://cori.umd.edu/research-publications/2012_adolescents_engagement_ebook.pdf>

Jetton, T.L. y Lee, R. (2012). Learning from Text. Adolescent Literacy from Past Decade. En T.L. Jetton y C. Shanahan (Eds.), *Adolescent Literacy in the Academic Disciplines. General Principles and Practical Strategies*, pp. 1-23. New York, NY: The Guilford Press.

Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.

Phillips Galloway, E. (2016). The Development of Core Academic Language and Reading Comprehension in PreAdolescent and Adolescent Learners.

Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.

<<http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:27112709>>

- Ruano Hernández, E., Sánchez Miguel, E., Ciga Tellechea, E. y García, J.R. (2011). Un protocolo para observar cómo los profesores ayudan a sus alumnos cuando leen textos en el aula. *Psicología Educativa* 17 (2), pp. 127-145.
- Sánchez, E., García, J.R., Castellano, N., de Sixte, R., Bustos, A. y García-Rodicio, H. (2008). Qué, cómo y quién: tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), pp. 95-118.
- Sánchez, E., García, J.R., Rosales, J., de Sixte, R. y Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación* 346, pp. 105-136.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R y D program in reading comprehension*. Washington, DC: RAND Education.
 <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf>
- Uccelli, P. y 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, pp. 179-206.
- Uccelli, P., Galloway, E.P., Barr, C.D., Meneses, A. y Dobbs, C.L. (2015). Beyond Vocabulary: Exploring Cross- Disciplinary Academic- Language Proficiency and Its Association With Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50 (3), pp. 337-356.