

APRENDER A LEER*

**Bárbara Eyzaguirre
y Loreto Fontaine**

En estas páginas se analiza el valor de la lectura para el desarrollo intelectual y moral de los jóvenes y se subraya el efecto integrador que implica aprender a ser lector en el caso de los niños de bajo nivel socioeconómico. En esta perspectiva, señalan las autoras, adquiere especial importancia que la iniciación a la lectura sea temprana y eficaz. Se sostiene que las políticas públicas de alfabetización deben tomar en cuenta que en la sociedad moderna ya no basta con aprender una decodificación básica, sino que se requiere del manejo de competencias lectoras más complejas. Las etapas más avanzadas del proceso escolar requieren también de destrezas de lectura más avanzadas. Estas competencias se refieren a utilizar la lectura para apren-

BÁRBARA EYZAGUIRRE A. Es psicóloga educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especializada en desarrollo cognitivo. Tiene amplia experiencia en gestión pedagógica y en programas de mejoramiento de la calidad de la educación en sectores de escasos recursos. Es fundadora y asesora pedagógica de la Fundación Astorca. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

LORETO FONTAINE C. Es profesora básica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Máster en Educación (M. S.) de la Universidad de Kansas. Es especialista en aprendizaje y lectura, con experiencia en el aula, en gestión académica y en programas de incentivo a la lectura. Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

* Capítulo 1 del libro de Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine, *Las Escuelas que Tenemos* (Santiago: © Centro de Estudios Públicos, 2008).

der y por lo tanto implican las habilidades de extraer información, interpretar y evaluar los textos. Llegar a un desarrollo completo de dichas competencias pasa por varias etapas y se requiere que la escuela proporcione abundante práctica y de una experiencia amplia con la lectura en diferentes contextos y con diversos propósitos.

Aprender a leer es sin lugar a dudas un hito en la biografía de un ser humano. Marca una dramática división entre las personas, otorgando poderes y derechos ciudadanos a quienes aprenden y dejando a quienes no lo logran en una condición inferior. Sólo la persona que aprende a leer puede participar con autonomía en las decisiones de orden público en una sociedad democrática, no sólo porque se ha ganado el derecho a voto, sino también porque nuestras instituciones se basan fuertemente en la cultura letrada. La legislación, la política, el comercio, las ciencias y otros quehaceres requieren de documentos escritos. Saber leer le otorga a la persona acceso a estas instituciones y a la vez una suerte de blindaje ante manipulaciones y abusos, tanto en el ámbito público como en sus transacciones personales cotidianas. La lectura contacta a las personas con toda la riqueza del lenguaje y con el amplio repertorio de datos, conocimientos e ideas que conforman nuestra cultura, dándoles una base para construir su comprensión del mundo.

Pero, más que subrayar el aporte de la lectura en la vida de las personas adultas, interesa aquí referirnos en mayor profundidad al papel que ésta desempeña durante la niñez, es decir, los efectos que ejerce específicamente sobre los aprendizajes propios de la escuela y sobre otros aspectos del desarrollo correspondiente a esa etapa.

En las etapas tempranas, la lectura brinda al niño, por sobre todo, lenguaje e información. Leer le proporciona una vivencia del lenguaje escrito, que por su mayor riqueza de léxico y estructuras gramaticales tiene a la vez una gran influencia estimuladora sobre las habilidades verbales orales, entendidas éstas como escuchar y hablar. Cualquiera sea su origen, al aprender a leer el niño se integra a la corriente principal de la cultura, liberándose de las limitaciones de lenguaje que podría imponerle su origen familiar. Multiplica sus conceptos, enriquece su vocabulario y paulatinamente se apropia de las formas del lenguaje de los adultos y de las personas educadas¹.

¹ La mayor parte del aprendizaje de nuevas palabras ocurre incidentalmente a través de la interacción del estudiante con su entorno (vivencias, enseñanza en clases, lectura, interacción con adultos y niños, y también a través de la televisión, la radio, etc.). De todos estos factores, la lectura es la que por sí sola (sin mediación) ejerce el mayor

Mediante la lectura el niño se informa también de cómo funciona el mundo en que vivimos. La lectura amplía sus experiencias y sus imágenes, le muestra las vivencias de otros, le hace conocer otros tiempos y otros lugares. De acuerdo con lo que sabemos sobre el aprendizaje, comprendemos nuevas informaciones si logramos integrarlas a nuestros esquemas previos, construyendo los nuevos significados a partir de los anteriores. Por lo tanto, cuanto mayor sea la cantidad de conceptos (vocabulario) y conocimientos que acopiemos, tanto mayores serán las posibilidades de asociación y mayores las posibilidades de nuevos aprendizajes. Así, mientras más lee un niño, más incrementa su información acerca del mundo y, a la vez, mientras mayor conocimiento tenga del mundo, mejor podrá comprender y asimilar nuevos conocimientos (tanto a través de lo que lee como de otros canales).

Existe una relación evidente entre aprendizaje escolar y lectura. Si bien no basta con saber leer para ser una persona educada, también se puede afirmar que quien no sabe leer no se puede educar. Esta dependencia se entiende por varias razones. La primera tiene que ver con lo que hemos esbozado sobre el efecto de la lectura en el lenguaje y la información. Cuando se menciona la carencia de “capital cultural” de los alumnos como un factor que dificulta el aprendizaje, lo que se está diciendo es que esos alumnos carecen del lenguaje y de la información previa que son necesarios para comprender y asimilar los nuevos conocimientos que va entregando la escuela². La lectura permitiría suplir estas deficiencias de capital cultural

impacto como fuente de aprendizaje de nuevas palabras. Baker, Scott K.; Simmons, Deborah y Kameenui, Edward J. (1995), en “Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research”, revisan las principales investigaciones al respecto y concluyen que, debido a la amplísima variedad de palabras que pueden encontrarse en el material escrito que enfrenta un niño en la escuela, “el desarrollo de firmes habilidades lectoras es la mejor estrategia disponible para aprender en forma independiente el significado de las palabras”. Nagy *et al.* (1987) afirman que los niños norteamericanos leen entre 100.000 y 10.000.000 de palabras por año. En nuestro medio escolar, donde los alumnos leen comparativamente poco, el impacto de la lectura sobre el vocabulario probablemente sea menor. Véase Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): “Learning Word Meanings from Context During Normal Reading”.

² Hirsch, E. D. (1996) sostiene que la brecha de rendimiento entre alumnos ricos y pobres se debe en gran parte a diferencias en el bagaje de conocimientos generales que traen los alumnos a la escuela, y que forman parte de lo que él llama “alfabetización cultural” (*cultural literacy*) y que nosotros hemos preferido reemplazar por “capital cultural”. Se caracteriza por ser información de carácter general y bastante básica (datos), que se recibe en los hogares y que se supone conocida por todos, tanto en la comunicación entre personas educadas, como en el discurso público. En este contexto, el papel de la escuela es entregar a los niños de sectores menos favorecidos este capital cultural que ellos no reciben en su hogar. Por esta razón, en su pensamiento, la cantidad y calidad de la información que proporciona el currículum escolar (los contenidos) adquiere gran relevancia. Véase Hirsch, E. Donald (1996): *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*.

propias del entorno familiar. La segunda razón tiene que ver con el carácter eminentemente verbal que tiene el aprendizaje escolar. La mayor parte de los contenidos que se entregan en la vida escolar se transmiten en forma verbal, ya sea por medio del discurso hablado o del texto escrito. A medida que se avanza de grado el uso del texto escrito se incrementa, ya que es el medio de transmisión del conocimiento más extendido, barato y eficaz, hasta el momento no reemplazable por otros. Los medios electrónicos, ampliamente utilizados en las últimas décadas, también se basan primordialmente en la palabra escrita y por lo tanto es obvio que requieren de las mismas destrezas lectoras que los libros y periódicos. Las etapas más avanzadas del aprendizaje académico requieren destrezas lectoras sofisticadas. La capacidad de manejarse con un texto complejo es el principal componente de las comúnmente llamadas “aptitudes académicas” o “destrezas académicas”. Éstas se exigen en los procesos de admisión a las universidades de todo el mundo, por ser a la vez un requisito y un buen predictor del aprendizaje.

El capital cultural no sólo se refiere al dominio del lenguaje y a la acumulación de información. Comprende también el desarrollo personal y la apropiación de virtudes y valores. Desde el momento en que aprende a leer, el niño tiene acceso a un gran repertorio literario que constituirá un aporte valioso a su desarrollo emocional. La lectura, especialmente si se trata de lectura literaria, le enseña a ponerse en el lugar de los otros y entender los sentimientos y motivaciones de los demás. Igualmente, le refleja sus propios sentimientos y vivencias, lo que lo lleva a comprenderse y conocerse también mejor a sí mismo. Estos dos elementos, conocimiento de sí mismo y comprensión del punto de vista ajeno, son componentes básicos de la llamada inteligencia emocional³. Por su parte, el psicoanalista Bruno Bettelheim (1977) atribuye a los cuentos clásicos infantiles un rol catalizador del crecimiento emocional, por su tratamiento simbólico de las grandes tareas del desarrollo psíquico⁴. Con respecto al desarrollo moral, el relato literario, al abordar las emociones y pasiones del hombre, contiene siempre una carga valórica que incita a la reflexión. Por ello los educadores de todas las épocas han recurrido a la lectura como un importante medio para inducir a los jóvenes, a través de esta reflexión, a conformar su sistema ético.

La lectura además desarrolla el pensamiento crítico. Es decir, la habilidad para evaluar y sopesar en forma independiente los valores, ideas y hechos. Si se lee amplia y analíticamente se multiplican los puntos de vista desde los cuales mirar la realidad. El niño aprende que hay otras perspectivas, otras percepciones y otras experiencias, lo cual le enseña a adoptar una

³ Véase Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*.

⁴ Véase Bettelheim, Bruno (1977): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*.

posición propia y a fundamentarla en forma debida. Finalmente, en una sociedad cada vez más globalizada, valoramos el papel que cumple la lectura de acercar a los jóvenes entre sí, mostrándoles diferentes mundos y culturas y construyendo repertorios comunes.

Lectura y pobreza

No se puede negar el efecto inmensamente integrador que ejerce la adquisición de la lectura en los niños de bajo nivel socioeconómico. Para ellos representa una posibilidad cierta de compensar las carencias del “capital cultural” que otros reciben de la familia. Desde el minuto en que aprenden a leer, estos niños adquieren una herramienta poderosa, que no sólo les da el acceso a los diversos aprendizajes escolares, sino que además les facilitará su integración a la corriente principal de la cultura, ayudándoles a construir los lenguajes adecuados, el repertorio de referencias, la fortaleza psicológica y moral y los hábitos de pensamiento necesarios para interpretar y dominar esta cultura.

En este contexto, la iniciación temprana en la lectura cobra la mayor importancia. Sabemos que el aprendizaje del lenguaje es de índole acumulativa. Los incrementos que se logren en las primeras etapas tendrán un efecto multiplicador. Esto se ha llamado “efecto Mateo” (en alusión a la cita bíblica)⁵, para indicar que quien más sabe, más aprende. Igual cosa sucede con el bagaje informativo. Los alumnos de estrato socioeconómico alto se inician en la vida escolar con un buen acervo de lenguaje y de capital cultural y por lo tanto son capaces de incrementar muy rápidamente su aprendizaje escolar. Para los de estrato bajo, que no poseen estas ventajas, empezar pronto a leer en forma abundante podría compensar a tiempo esta diferencia. Por ello, lograr que los alumnos en desventaja sociocultural alcancen en el primer año el mismo nivel de lectura que los alumnos de sectores más acomodados, contribuiría enormemente a disminuir las diferencias de rendimiento entre ambos grupos, en tanto que un año de retraso representaría una brecha irrecuperable. Según Hirsch (1997), “Todo niño normal puede y debería alcanzar el nivel de lectura esperado para su curso al finalizar el primero o el segundo año de enseñanza básica, y en lo sucesivo al

⁵ Stanovich, Keith E. (1986), en “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”, aplica este concepto al aprendizaje de la lectura aludiendo a la brecha creciente y permanente de aprendizaje que se produce entre los niños que logran un aprendizaje exitoso en la primera etapa y aquellos que no lo logran. Se denomina así en referencia a la frase del evangelio “Porque al que tiene se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, se le quitará”, San Mateo, XXV: 29.

concluir cada año escolar. Debido a que el progreso académico es sensible a las condiciones iniciales, el logro de este objetivo único y fácil de conseguir —todos los niños leyendo según el nivel esperado para el curso al final del primero o segundo año— será mucho más eficaz que cualquier otra reforma aislada destinada a mejorar la calidad y la equidad de la enseñanza estadounidense”⁶.

Alfabetización y políticas públicas

Por estas razones enseñar a leer ha sido históricamente un objetivo primario e indiscutible de las políticas públicas de educación. El índice de alfabetización es la primera medida del nivel educacional de una población y constituye un indicador del desarrollo de los países y una medida de la calidad de su sistema escolar. Lograr la alfabetización de toda la población está permanentemente en la agenda de los programas de ayuda internacional, ya que muchos países del tercer mundo tienen aún segmentos importantes (tanto de niños como de adultos) que no alcanzan esta meta⁷.

Por su parte, los países desarrollados tampoco tienen esta batalla completamente ganada. El acceso masivo a la educación formal no siempre ha resultado en una alfabetización universal bien lograda⁸. Además se ha empezado a reconocer que la sociedad moderna exige a todas las personas manejarse con competencias lectoras sofisticadas que quizás antes eran patrimonio sólo de una elite. Por estas razones en los últimos años el mundo desarrollado ha dedicado también esfuerzos y recursos cuantiosos tanto a

⁶ Hirsch, E. Donald (1997): “La Venganza de la Realidad: Educación y las Principales Corrientes de Investigación Pedagógica”, p. 34.

⁷ Unesco ha establecido la década de 2003 al 2012 como La Década de la Alfabetización, dado que aún viven en el mundo 862 millones de adultos analfabetos y 132 millones de niños que no asisten a una escuela. (Resolución A/RES/54/122 del 17 de diciembre de 1999). El documento base de este programa consigna la alfabetización como “un área particularmente débil del rendimiento escolar que continúa siendo un desafío para los países”. El programa se propone que para 2015 todos los niños tengan acceso a educación gratuita obligatoria y disminuir en 50% el nivel de analfabetismo adulto, especialmente en mujeres. Véase Unesco (2000): “United Nations Literacy Decade, 2003-2012. Documento Base para Consulta: Alfabetización para Todos”.

⁸ En 1997, en el Reino Unido se reconocía una gran variación en los niveles de lectura entre diversas escuelas primarias y sólo el 67% de los alumnos de 11 años alcanzaba el nivel de lectura esperado para su edad. Véase National Literacy Trust (2007): “National Curriculum Test Results 1996 to 2006”. La prueba PISA 2000-2002 identifica en el conjunto de países de la OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) un 18% de estudiantes de 15 años que no logran los niveles de lectura necesarios para continuar exitosamente su educación. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*.

evaluar las capacidades de lectura de sus ciudadanos como a incrementarlas⁹. La naturaleza de estos programas revela un reconocimiento de que las destrezas lectoras deben continuar desarrollándose a lo largo de todos los años de enseñanza y que las etapas más avanzadas del aprendizaje escolar requieren de destrezas también más avanzadas. En cuanto a Chile, si bien ha alcanzado grados satisfactorios de escolarización que se manifiestan en el logro de una alfabetización básica para la mayoría de la población (99% de la población entre 15 y 24 años está alfabetizada, según el Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006)¹⁰, no logra aún un nivel adecuado de competencias avanzadas de lectura. Esto ha sido demostrado en las tres evaluaciones que en la última década han medido competencias lectoras de jóvenes y adultos: la Encuesta Internacional de Alfabetización de la Población Adulta (IALS) administrada en 1998¹¹ y la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) administrada en 2001 y en 2006 a alumnos de 15 años¹².

⁹ Por ejemplo, la OECD, con su programa PISA, entre 2000 y 2002 se abocó específicamente a evaluar las destrezas lectoras de la población escolar de 15 años en un proyecto gigantesco que involucró a millones de alumnos de 43 países (OECD (2003): *ibídem*). En 1997 el Congreso de Estados Unidos, en conjunto con el Ministerio de Educación, convocó una comisión de expertos (National Reading Panel) para evaluar el desarrollo de la investigación sobre la enseñanza de lectura y estudiar la efectividad de los diversos enfoques pedagógicos con el fin de entregar al sistema recomendaciones basadas en evidencia científica. Véase National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. En el Reino Unido, a partir de 1998, se lanzó el programa National Literacy Strategy destinado a corregir las deficiencias observadas en lectura y escritura en su sistema escolar. Este programa se orienta al logro de metas basadas en estándares que debían ser logradas por el 80% del alumnado de sexto básico el año 2002. El programa incluye la implementación de una hora diaria obligatoria de instrucción con estructura, materiales, metodología y contenidos determinados y es monitoreado y apoyado intensivamente por los sistemas de inspección y evaluación del ministerio respectivo. Véase Department for Children, Schools and Families (1998): "National Literacy Strategy Framework for Teaching Primary Literacy and Mathematics".

¹⁰ Véase Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006): *Human Development Report*.

¹¹ Véase Bravo, David y Contreras, Dante (2001): *Competencias Básicas de la Población Adulta*.

¹² La prueba PISA administrada en 2001, que se concentró específicamente en evaluar las habilidades de lectura, ubicó al 28% de los alumnos en el nivel inferior de la prueba (que tiene cinco niveles de desempeño) y al 20% por debajo de este nivel. Véase Ministerio de Educación (2004): *Competencias para la Vida: Resultados de los Estudiantes Chilenos en el Estudio PISA 2000*. En la versión administrada en 2006, que se focalizó en ciencias, pero también incluyó lectura, se constata que el 22% de los alumnos se desempeña en el nivel inferior, y el 15% por debajo de él. Véase Ministerio de Educación (2007a): "PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 Años en Ciencias, Lectura y Matemática".

Aprendizaje de la lectura en Chile

La tarea de iniciar a los niños en la lectura tradicionalmente ha sido asignada a los primeros años de la escuela primaria y en esto no hay dos posiciones. Esto es natural si se tiene en cuenta que, como dijimos, lectura y escritura son la puerta de entrada de la escuela; si no se aprenden temprano se impide gran parte del aprendizaje posterior. A diferencia de lo que sucede con otras materias, para las que pueden darse diferentes opciones en cuanto al momento en que se tratan en el currículum escolar, la enseñanza de la lectura y la escritura se inicia entre kínder y primer año básico en todos los países occidentales. Y generalmente se espera que un alumno de segundo básico ya sea capaz de entender el significado de un texto escrito si el contenido y el léxico son adecuados para su edad. El currículum chileno concuerda con esta prioridad y recomienda iniciar la instrucción de lectura en kínder y completarla en segundo básico¹³.

El justificado énfasis en la iniciación temprana en la lectura no debe llevar a malentendidos: el aprendizaje de lecto-escritura no se termina en primero ni en segundo básico. Sobre esas primeras destrezas que se adquieren a los seis años de edad se debe construir un complejo aprendizaje de habilidades lingüísticas y de destrezas lectoras que poco a poco llevarán hasta el nivel propio del lector competente, es decir, capaz de “comprender, usar y reflexionar sobre textos escritos, con el fin de lograr sus propósitos, desarrollar su conocimiento y sus potencialidades y participar efectivamen-

¹³ Las bases curriculares para educación parvularia establecen como aprendizaje esperado para el kínder que los alumnos deben “iniciarse en la interpretación de signos escritos en contextos con significado, asociando los fonemas (sonidos) a sus correspondientes grafemas (las palabras escritas) avanzando en el aprendizaje de los fónicos”. Véase Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, p. 62. El plan de estudios para primero y segundo básico espera que los alumnos terminen el primer año leyendo, “en forma independiente y comprensiva, textos breves y significativos, en los que aparezcan todas las letras del alfabeto y los diversos tipos de sílabas”. Véase Ministerio de Educación (2003a): *Programas de Estudio Primer Año Básico, Nivel Básico I*, p. 31. Para el segundo año se espera “el desarrollo de la lectura independiente a través de prácticas como la lectura autoseleccionada y la lectura en voz alta con propósitos claros y significativos, utilizando textos literarios y no literarios”. Esta lectura debiera ser con “fluidez, precisión, articulación y entonación adecuadas, en situaciones comunicativas que lo justifiquen”. Véase Ministerio de Educación (2003a): *ibidem*, p. 49. Estos objetivos recientemente fueron complementados con mapas de progreso que especifican mejor lo esperado, con referencia al nivel de dificultad de los textos, ejemplos de textos, estándares de desempeño y descripción de las tareas de comprensión requeridas. Véase Ministerio de Educación (2007b): “Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura”.

te en la sociedad”¹⁴. La tendencia actual es a definir la alfabetización no sólo como “aprender a leer” sino además como el logro de las capacidades requeridas al utilizar la lectura para aprender en todas las áreas¹⁵. Las habilidades lectoras que se emplean para aprender van más allá de decodificar un texto y extraer de él información literal. Implican utilizar todo tipo de textos (y a veces varios a la vez) y saber extraer de ellos la información deseada; saber cómo interpretar un texto, comprendiendo sus aspectos centrales y sacando conclusiones y, finalmente, ser capaz de evaluarlo relacionando su contenido con otros conocimientos, comparando con otros textos y sopesando su credibilidad. El aprendizaje en los cursos superiores del colegio y en la edad adulta depende en gran medida del desarrollo de estas destrezas lectoras de mayor complejidad.

Las mediciones nacionales de lenguaje Simce (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) persistentemente han arrojado resultados deficientes, revelando un porcentaje muy alto de estudiantes que no logran las competencias adecuadas a su edad en los tres cursos en que se rinde esta prueba¹⁶. En el ámbito de mediciones internacionales, la prueba PISA administrada en Chile el año 2006, que, aunque centrada en medir las competencias científicas de los alumnos de 15 años, también incluyó una evaluación de lectura, reveló que el 22% de los alumnos se ubicó en el nivel inferior definido en la prueba (Nivel 1) y el 15% se encontraba por debajo de este nivel (bajo Nivel 1)¹⁷. Según los parámetros definidos por esta prueba,

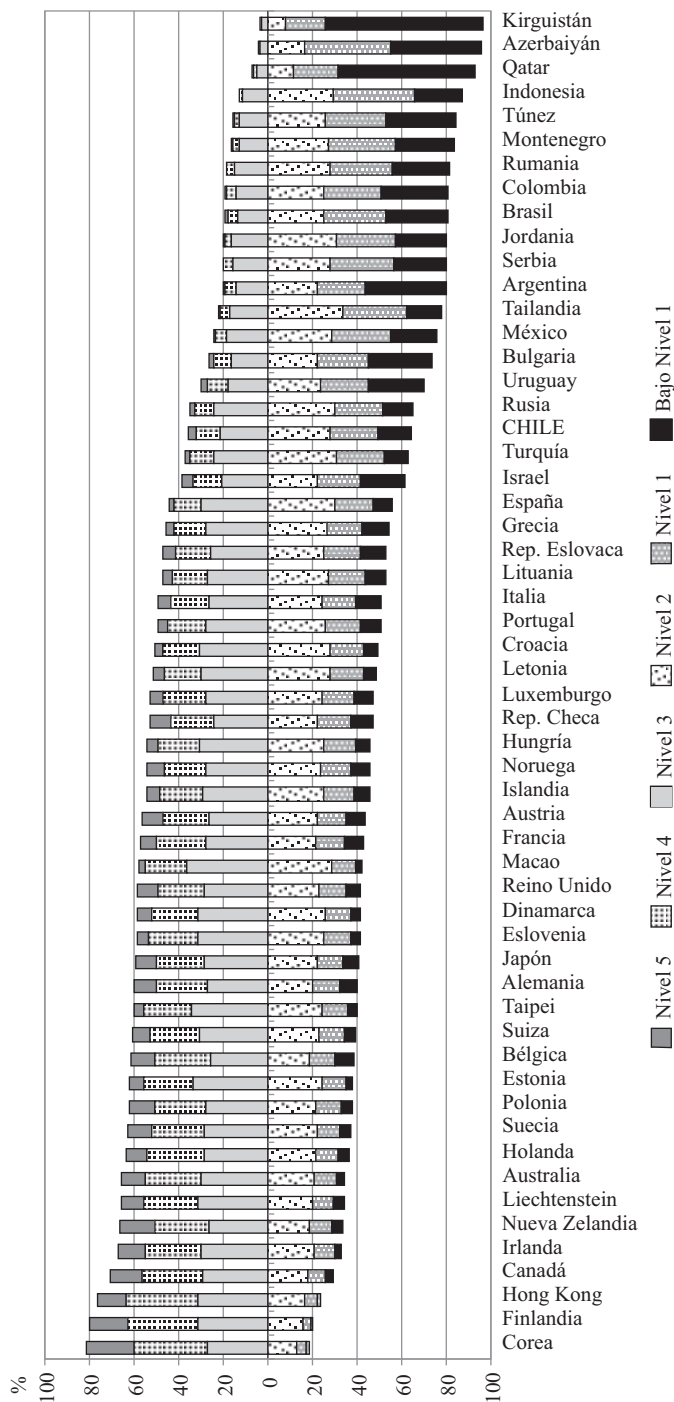
¹⁴ Esta definición del lector competente es la que se considera en la Prueba PISA. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*.

¹⁵ OECD (2003): *ibídem*, p. 71.

¹⁶ En el Simce de cuarto básico 2002, el 19% del alumnado logró un nivel de desempeño “inferior” y el 31% un nivel “básico”. Véase Ministerio de Educación (2003b): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4º Educación Básica*. Estos dos niveles, a juzgar por el análisis de las preguntas y las definiciones emitidas por el Ministerio de Educación en 2006, correspondían a lo esperado para segundo básico o menos. En 2006, los niveles de logro para cuarto básico se redefinieron y se constata que el 40% de los alumnos sólo alcanzó el *nivel inicial* de lectura. Este grupo representa a todos los estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves. Es decir, un nivel lector de segundo básico o menos. El 27% alcanza el *nivel intermedio*, que implica que los alumnos de esta categoría pueden extraer información explícita fácil de encontrar, realizar inferencias claramente sugeridas y opinar sobre los contenidos de textos familiares. El 33% se ubica en el nivel avanzado, que les permite relacionar e integrar diversas informaciones y opinar sobre los contenidos de textos poco familiares. Véase Ministerio de Educación (2007c): *Simce, Resultados Nacionales: 4º Educación Básica y 2º Educación Media 2006*.

¹⁷ Ministerio de Educación (2007a): *PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 años en Ciencias, Lectura y Matemática*.

GRÁFICO N° 1: PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LA ESCALA DE LECTURA DE LA PRUEBA PISA



Fuente: OECD (2007): Science Competencies for Tomorrow's World, Vol. I: Analysis.

los alumnos que se ubican en estos niveles, no obstante técnicamente saben leer, tienen dificultades para usar la lectura como herramienta de aprendizaje y por lo tanto carecen de las competencias necesarias para beneficiarse de la enseñanza escolar, aun cuando continúen en ella. Igualmente, es esperable que encuentren dificultades para insertarse en el mundo del trabajo y que aunque tengan oportunidades de capacitación laboral o más acceso a educación en la edad adulta, no logren sobrepasar la brecha que los separa de sus pares con mejores habilidades lectoras¹⁸. En el Gráfico N° 1 se pueden apreciar los porcentajes de alumnos que alcanzaron los distintos niveles de logro en la prueba PISA en comparación con el resto de los países que la rindieron. Todo parece indicar que en nuestro país hay deficiencias importantes en el aprendizaje de la lectura, tanto en la etapa de iniciación como en las etapas siguientes. Es importante examinar las prácticas de enseñanza y las políticas al respecto, ya que las deficiencias en este ámbito sin duda perjudican irremediablemente el desarrollo de las personas y su calidad de vida.

Etapas del aprendizaje de la lectura

Leer consiste en extraer significado de un código gráfico que representa los sonidos del habla. Las competencias adultas de lectura se refieren a comprender, reflexionar y evaluar textos escritos complejos, manejándolos con diversos propósitos, incluyendo aprender, recrearse y participar activamente en la sociedad. Estas competencias se adquieren en forma gradual, escalonada y dependen fuertemente de la práctica. Llegar al nivel de un lector competente requiere de un proceso deliberado de instrucción y de amplias oportunidades de practicar y utilizar la lectura.

Este proceso se inicia en la etapa preescolar y abarca al menos toda la enseñanza básica. Se trata de un desarrollo complejo en que las diversas funciones evolucionan en paralelo y se influyen mutuamente. El acto de leer, desde las primeras etapas, pone en marcha diversos conocimientos y destrezas. Por lo tanto, en estricto rigor no debiera ser descrito en forma lineal. Sin perjuicio de lo cual, para mayor claridad, se describe este desarrollo en cuatro etapas sucesivas que en cierta forma apuntan a los énfasis principales que asume la instrucción en cada una de ellas.

¹⁸ Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow, Further Results from PISA 2000*, p. 72.

Etapas de prelectura o lectura emergente

En esta etapa, que se puede cumplir tanto en el hogar como en el parvulario, se construyen las bases para un aprendizaje exitoso de la lectura. El elemento principal es el desarrollo del lenguaje, ya que la lectura se construye sobre el dominio del habla. Para enfrentar la lectura un niño necesita entender y prestar atención cuando se le habla, ser capaz de pronunciar correctamente la mayoría de los sonidos que componen el idioma, tener un vocabulario lo más amplio posible y dominar una sintaxis simple. El desarrollo, ampliación y perfeccionamiento del lenguaje en sus aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos es tarea fundamental de esta etapa.

También tiene relevancia en este período que el niño adquiera familiaridad con el material impreso en general. Él empieza a entender la relación que existe entre lo escrito y la palabra hablada y, si se le da la oportunidad de examinar libros y otros impresos, comienza a comprender y a familiarizarse con los elementos y convenciones que caracterizan el texto impreso. El contacto temprano con el acto de leer (escuchando la lectura de cuentos y viendo leer a los adultos) y la formación de una actitud positiva frente a la lectura se relacionan con un aprendizaje exitoso.

Es necesario, para aprender a leer, que el niño comprenda que el lenguaje es un sistema compuesto de partes distintas que pueden ser identificadas y aisladas. En la etapa previa a la lectura se empieza a desarrollar la llamada “conciencia fonológica”, que se define como la capacidad de distinguir y diferenciar los sonidos que componen el habla. El niño comprende que las palabras están formadas por sonidos y poco a poco desarrolla su capacidad para prestar atención a este hecho e identificar los sonidos individualmente. Se trata de una tarea auditiva, que no depende de la identificación visual de las letras¹⁹. Hay bastante evidencia de que la conciencia fonológica por sí sola es el mecanismo que mejor explica las diferencias individuales observadas en el aprendizaje inicial de la lectura²⁰.

Aprendizaje de la decodificación

El próximo paso es establecer una correspondencia entre los símbolos escritos y los sonidos que pronunciamos. En algún momento del proce-

¹⁹ Castle, Jillian M. (1999): “Learning and Teaching Phonological Awareness”. También Blachman, Benita A. (2000): “Phonological Awareness”.

²⁰ Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): “Los Efectos de la Lectura en la Mente”. También Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”.

so el niño debe comprender el principio alfabético: que cada unidad impresa se refiere a una unidad de sonido. En este proceso el niño conoce y distingue los símbolos (grafemas), los asocia a un sonido (fonema) y memoriza esta relación. Al leer, vocaliza los sonidos representados gráficamente y transforma esta secuencia de sonidos en lenguaje hablado. La conciencia fonológica juega un importante papel en este proceso, que depende de reconocer las palabras como unidades de significado distinto, de ser capaz de distinguir los sonidos que las forman y de reconocer su secuencia. El dominio del lenguaje que tenga el niño también es de gran relevancia, ya que además de las claves de correspondencia entre letra y sonido, el lector utiliza un conjunto de claves sintácticas, semánticas, contextuales y recurre a sus conocimientos sobre el tema para reconocer las palabras. Durante décadas ha existido una controversia teórica acerca de cuáles claves son más utilizadas por el lector eficiente: las claves gráficas o las claves textuales²¹. Esto ha llevado a discutir si el principio alfabético se comprende, en la etapa inicial, sobre una base más bien analítico-fonética (se empieza reconociendo el sonido de las letras y sus combinaciones y al enfrentar el símbolo escrito se utilizan como claves para obtener el significado) o “integral” u “holística” (se empieza reconociendo palabras completas con apoyo del contexto y el aprendizaje del código se realiza por deducción). Ambas posiciones han dado origen a sus propias metodologías de instrucción.

Actualmente, sin embargo, se reconoce que si se sigue exclusivamente un solo enfoque en la enseñanza es posible que se perjudique a un grupo de estudiantes. Aparentemente la preferencia por uno u otro tipo de clave se relacionaría con diferentes momentos del desarrollo y del aprendizaje y también con el conocimiento que tiene el lector del vocabulario leído²². La tendencia más extendida en este momento es hacia un enfoque más bien ecléctico. Por una parte se reconoce y valida el componente analítico-fonético en el inicio del aprendizaje de la lectura y, por lo tanto, se tiende a dar, en la etapa inicial, instrucción directa sobre la relación entre grafema y

²¹ Para un modelo que minimiza la importancia de las claves visuales y del *input* grafo-fonémico a favor de claves contextuales y lingüísticas, véase Goodmann, Kenneth S. (1967): “Reading, a Psycholinguistic Guessing Game”.

²² Stanovich (1986) sugiere un modelo interactivo compensatorio para el reconocimiento de palabras: si hay debilidades en el proceso grafo-fonémico el lector tiene que recurrir a claves contextuales. Si, por otra parte, el texto es muy poco familiar y las palabras le son desconocidas, deberá basarse sólo en las claves fonéticas para su desciframiento. Véase Stanovich, Keith E. (1986): “Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy”. También Stanovich, Keith E. (1980): “Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency”.

fonema²³. Esto entrega al niño una base: apoyado en esta base él puede “traducir” a lenguaje hablado cualquier palabra y a partir de ahí dilucidar el significado. Incluso en un enfoque holístico este conocimiento le da una herramienta que le permite enfrentarse a nuevas palabras en forma independiente. Por otra parte, se valora y se incorpora también, desde los primeros momentos de la instrucción, la utilización de textos completos y significativos por la importancia de las claves textuales y porque así leer adquiere su verdadero sentido de ser un acto de comunicación.

El aprendizaje de la decodificación culmina con la automatización del código, es decir, cuando la decodificación de los símbolos escritos se hace sin esfuerzo, en forma automática, y la lectura se hace fluida. Parece importante que esto se logre tempranamente en el desarrollo de la lectura, de lo contrario se iniciaría una cadena de efectos negativos. El niño cuando no tiene un dominio completo del código comprende menos lo que lee y experimenta dificultades y frustración al hacerlo. Se crean actitudes negativas frente a la experiencia de leer. Por lo tanto lee menos y se ve obligado a utilizar textos más fáciles que los de sus pares, con lo cual disminuyen sus oportunidades de enriquecer su lenguaje y su comprensión. En cambio, cuando se ha logrado esta automatización, la memoria de corto plazo se libera de la tarea de decodificar y se destina enteramente a comprender lo leído, a retener la información del texto y a relacionarla con los conocimientos existentes. Éste es el momento en que leer realmente es obtener significado de un texto escrito²⁴.

²³ Esta convicción ha dado origen a reformas incluso en la legislación y en las políticas educativas. En varios estados de Estados Unidos la instrucción fonética se ha hecho obligatoria. En Inglaterra desde 1998 el programa National Literacy Strategy contempla una estructuración de las horas de clases en los primeros años de escuela, con un tiempo destinado específicamente a la instrucción directa de análisis fonético. En 2006, el Rose Report, una evaluación independiente del programa, subraya la importancia de la instrucción fonética de alta calidad y establece recomendaciones específicas para su implementación. Véase Rose, Jim (2006): *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Estas recomendaciones las recoge un nuevo programa llamado Primary National Strategy y el nuevo marco curricular de 2006. Véase Department for Children, Schools and Families (2006a): “Phonics and Early Reading: An Overview for Headteachers, Literacy Leaders and Teachers in Schools, and Managers and Practitioners in Early Years Settings”; y Department for Children, Schools and Families (2006b): “Primary Framework for Literacy and Mathematics”.

²⁴ Para una revisión sobre el tema de la automatización véase Stanovich, Keith E. (1990): “Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity and Modularity”. También Nicholson, Tom y Tan, Annette (1999): “Proficient Word Identification for Comprehension”.

Desarrollo de la comprensión

A medida que el niño lee más, aumenta su eficiencia. Es decir, aumentan la velocidad y la exactitud al leer (fluidez). Esto le permite enfrentarse con textos cada vez más largos y más complejos. De esta forma, su lenguaje se enriquece: aprende palabras nuevas²⁵ y accede a estructuras sintácticas cada vez más complejas. Mediante esta práctica se familiariza, además, con diversos tipos de textos y sus convenciones. A esto se agrega que al leer incorporará conocimientos generales sobre diversas materias. Este aumento del bagaje cultural le entregará nuevo vocabulario y redundará en una mejor comprensión de lo que lee²⁶.

Estos cinco aspectos: fluidez, vocabulario, dominio de sintaxis, conocimiento de las convenciones de los textos y aumento del bagaje de conocimiento general, resumen en forma algo simplificada los ejes principales que conforman el desarrollo lector después del logro de la decodificación. Se puede apreciar que básicamente es un desarrollo de la comprensión y que ésta ahora depende no de la decodificación sino de las habilidades de lenguaje y de los conocimientos generales. La dinámica descrita es circular. Si el niño tiene la oportunidad de realizar una lectura abundante, se produce un círculo virtuoso: las habilidades y conocimientos requeridos para comprender mejor lo que se lee aumentan por el mismo acto de leer. Al comprender mejor, obtendrá una satisfacción mayor, tenderá a leer más abundantemente y en textos más complejos, lo que a su vez le enseñará nuevos conceptos y nuevas palabras. Adquirirá mayor información y dominará estructuras sintácticas cada vez más complejas. Se conforma así una relación recíproca entre lectura y desarrollo cognitivo²⁷. Por el contrario, si

²⁵ Sobre la relevancia de la lectura como fuente de adquisición de vocabulario en la etapa escolar véase Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): "Learning Word Meanings from Context During Normal Reading"; y Nagy, William E. y Hermann, Patricia A. (1987): "Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction".

²⁶ La comprensión de un texto guarda una relación directa con el conocimiento que tenga el lector acerca del tema y del vocabulario relacionado con ese tema. Véase Hirsch, E. Donald (2007): "La Comprensión Lectora Requiere Conocimiento de Vocabulario y del Mundo: Hallazgos Científicos sobre el Bajón de Cuarto Grado y el Estancamiento en los Puntajes de Comprensión". También Gagné, Ellen D., Yekovich, Carol W. y Yekovich, Frank R. (1993): *Cognitive Psychology of School Learning*, pp. 265-311.

²⁷ Esta relación recíproca de la lectura con el desarrollo cognitivo es ampliamente estudiada por Stanovich, Keith E. (1986): "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". Véase también Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (2007): "Los Efectos de la Lectura en la Mente".

el niño realiza una lectura escasa, no aprenderá nuevas palabras, tendrá menos acceso a la información, no se contactará con nuevas formas sintácticas o textuales. Esto a su vez lo llevará a leer menos y entrará en otro círculo, esta vez de índole negativa.

Hay dos aspectos que adquieren relevancia a la luz del desarrollo descrito. Uno es la importancia de la edad en que se aprende a leer. Por las características acumulativas que tienen el desarrollo del lenguaje y el capital cultural, un año menos o más de acceso a material escrito puede ser inmensamente determinante del futuro desarrollo cognitivo de los niños, especialmente en el caso de los niños de bajos recursos, para quienes la lectura puede reemplazar carencias de capital cultural familiar. El segundo, por las mismas razones, se refiere a la importancia del acceso abundante a la lectura. La dinámica antes descrita indica que sólo leyendo mucho se adquiere la fluidez, la amplitud del lenguaje y el bagaje informativo necesario para la comprensión.

Competencias avanzadas

Hemos descrito las competencias adultas de lectura como referidas a comprender y evaluar textos escritos complejos, manejándolos con diversos propósitos, entre ellos el de aprender. La OECD organiza estas competencias en tres grupos:

- habilidades para extraer información de un texto escrito (por ejemplo, extraer datos precisos, saber acceder a la fuente de información adecuada, combinar información obtenida de varios textos diferentes, comprender gráficos y tablas);
- habilidades para interpretar un texto, es decir, extraer de él significados no explícitos (por ejemplo, reconocer la idea central, comprender la intención del texto);
- habilidad para evaluar el texto de acuerdo con otros conocimientos e ideas (por ejemplo, ser capaz de juzgar acerca de la veracidad o confiabilidad del texto, evaluar el texto según criterios estéticos, etc.)²⁸.

Estas competencias que alcanzan su desarrollo completo en la adolescencia tardía van más allá de un dominio del vocabulario, de la sintaxis o de la estructura de los textos. Se refieren en realidad a la aplicación de

²⁸ Éstas son las tres dimensiones de la lectura que midió la prueba PISA de lectura en alumnos de 15 años en nuestro país en 2002. Véase OECD (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000*.

destrezas de pensamiento de alto orden a la lectura. Para su logro, la experiencia escolar completa es determinante. Llegar a este nivel implica que el currículo de la escuela dé a los alumnos, en primer lugar, la oportunidad de valerse de la lectura para informarse y aprender en todas las áreas. Se necesita una lectura amplia y abundante de textos diversos y con diferentes propósitos. Se necesita también hacer cotidiano el acto de reflexionar, ejercitando la inteligencia, en torno a textos escritos. En este sentido, cada disciplina de estudio aporta lo suyo: cada una requiere sus propios tipos de textos que se utilizan con diversos fines, manejan una terminología propia, requieren diversas formas de leerlos y desarrollan habilidades específicas. Una educación basada en la lectura garantiza no sólo el logro de estas competencias lectoras sino también un desarrollo intelectual sólido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, Scott K.; Simmons, Deborah y Kameenui, Edward J. (1995): "Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research". En *Technical Report* N° 13. National Center to Improve the Tool of Educators.
- Bettelheim, Bruno (1977): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York, NY: Vintage Books.
- Blachman, Benita A. (2000): "Phonological Awareness". En Kamil, Michael L.; Mosenthal, Peter B.; Pearson, P. David *et al.* (eds.): *Handbook of Reading Research*, Volume III. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bravo, David y Contreras, Dante (2001): *Competencias Básicas de la Población Adulta*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Castle, Jillian M. (1999): "Learning and Teaching Phonological Awareness". En Thompson, G. Brian y Nicholson, Tom (eds.): *Learning to Read, Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, y Newark, NJ: International Reading Association (IRA).
- Cunningham, Anne E. y Stanovich, Keith E. (1997): "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later". En *Developmental Psychology*, Vol. 33, N° 6, pp. 934-945.
- (2007): "Los Efectos de la Lectura en la Mente". En *Estudios Públicos*, N° 108, primavera.
- Department for Children, Schools and Families (1998): "National Literacy Strategy Framework for Teaching Primary Literacy and Mathematics". En Department for Children, Schools and Families. www.standards.dfes.gov.uk/
- (2006a): "Phonics and Early Reading: An Overview for Headteachers, Literacy Leaders and Teachers in Schools, and Managers and Practitioners in Early Years Settings". En Department for Children, Schools and Families, www.standards.dfes.gov.uk/
- (2006b): "Primary Framework for Literacy and Mathematics". En Department for Children, Schools and Families www.standards.dfes.gov.uk

- Gagné, Ellen D.; Yekovich, Carol W. y Yekovich, Frank R. (1993): *Cognitive Psychology of School Learning*. New York, NY: Longman.
- Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hirsch, E. Donald (1996): *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. New York, NY: Doubleday.
- (1997): “La Venganza de la Realidad: Educación y las Principales Corrientes de Investigación Pedagógica”. En *Estudios Públicos*, N° 66, otoño.
- (2007): “La Comprensión Lectora Requiere Conocimiento de Vocabulario y del Mundo: Hallazgos Científicos sobre el Bajón de Cuarto Grado y el Estancamiento en los Puntajes de Comprensión”. En *Estudios Públicos*, N° 108, primavera.
- Ministerio de Educación (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- (2003a): *Programas de Estudio, Primer Año Básico, Nivel Básico 1*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- (2003b): *Simce, Informe de Resultados 2002, 4° Educación Básica*. Santiago, Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- (2004): *Competencias para la Vida: Resultados de los Estudiantes Chilenos en el Estudio PISA 2000*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación; Simce, Estudios Internacionales, Ministerio de Educación.
- (2007a): *PISA 2006: Rendimientos de Estudiantes de 15 Años en Ciencias, Lectura y Matemática*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- (2007b): “Mapas de Progreso del Aprendizaje, Sector Lenguaje y Comunicación, Mapa de Progreso de Lectura”. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- (2007c): *Simce, Resultados Nacionales: 4° Educación Básica y 2° Educación Media 2006*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.
- Nagy, William E.; Anderson, Richard C. y Hermann, Patricia A. (1987): “Learning Word Meanings from Context During Normal Reading”. En *American Educational Research Journal*, 24, pp. 237-270.
- Nagy, William E. y Hermann, Patricia A. (1987): “Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge: Implications for Acquisition and Instruction”. En McKeown, Margaret G. y Curtis, Mary E. (eds.): *The Nature of Vocabulary Acquisition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching Children to Read: An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*. (NIH Publication N° 00-4769.) Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- National Literacy Trust (2007): “National Curriculum Test Results 1996 to 2006”. En National Literacy Trust. www.literacytrust.org.uk
- Nicholson, Tom y Tan, Annette (1999): “Proficient Word Identification for Comprehension”. En Thompson, G. Brian y Nicholson, Tom (eds.): *Learning to Read, Beyond Phonics and Whole Language*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University, y Newark, NJ: International Reading Association (IRA).

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000*. Paris: OECD Publications. www.pisa.oecd.org
- Rose, Jim (2006): *Independent Review of the Teaching of Early Reading*. Nottingham: Department for Children Schools and Families, DfES Publications.
- Stanovich, Keith E. (1980): "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency". En *Reading Research Quarterly*, 16.
- (1986): "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy". En *Reading Research Quarterly*, 21, Fall, pp. 360-407.
- (1990): "Concepts in Developmental Theories of Reading Skill: Cognitive Resources, Automaticity and Modularity". En *Developmental Review*, 10, pp. 72-100.
- Unesco (2000): "United Nations Literacy Decade, 2003-2012. Documento Base para Consulta: Alfabetización para Todos". Unesco. www.portal.unesco.org/education
- United Nations Development Program (UNDP) (2006): *Human Development Report*. New York, NY: UNDP. □

Palabras clave: alfabetización; etapas de lectura; lectura inicial.