

XXIII Semana Monográfica de la Educación
LA LECTURA EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Fernando Reimers y Jenny Eva Jacobs

Leer (comprender y aprender)
y escribir para comunicarse.

Desafíos y oportunidades para los sistemas educativos

DOCUMENTO BÁSICO



Los autores agradecen las sugerencias a un borrador de este trabajo que recibieron de los siguientes colegas: Eduardo Backhoff, Elisa Bonilla Rius, Beatriz Cardozo, Carlos Alberto Casas, Armida Lizarraga, Álvaro Marchesi, Emiliano Martínez, Karol Acon Monge, Claudio de Mora Castro, Ana María Rodino, Paola Uccelli y Renata Villers. Sin embargo, las ideas contenidas en este documento son responsabilidad exclusiva de los autores.



Introducción. La continua evolución de la definición de competencia lectora

En este documento argumentamos que el desarrollo de buenas competencias comunicacionales es esencial en el siglo XXI. Proponemos también que las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa son centrales en las competencias comunicacionales en un sentido más amplio y constituyen la base de un pensamiento ordenado. Estas competencias son, por lo tanto, esenciales para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas y para la capacidad de aprender durante toda la vida y de relacionarse con otros. Aclaramos de entrada que, cuando utilicemos la expresión «comprensión lectora» o «competencia lectora» en este trabajo, nos referimos a estas competencias para leer y escribir con efectividad en el sentido más amplio. La aclaración es necesaria porque el mismo término se usa en ocasiones con una acepción más básica, típicamente asociada con alfabetización o alfabetización funcional, que discutiremos más adelante. La aclaración es también necesaria porque el término «competencia lectora» no necesariamente incluye las competencias de escritura. En este documento utilizaremos el término «competencias lectoras» (más breve y, por ello, práctico), o competencias para leer con comprensión y para escribir (más transparente y explícito), para referirnos al concepto de *usuarios competentes de la cultura escrita* (Reimers *et al.*, 2006).

Proponemos además que la escuela puede desempeñar un papel crucial en cuanto a las oportunidades que ofrece para desarrollar tales competencias, aun cuando no es obviamente la única institución que cumple ese rol. Las conversaciones en el hogar y en el vecindario o en otras asociaciones en que participan los jóvenes, así como las

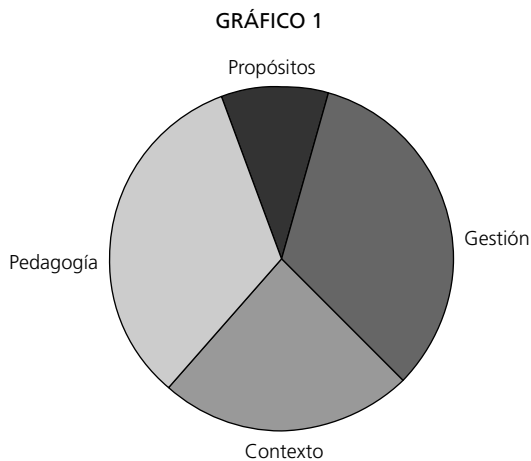
interacciones con libros y otros materiales impresos y la posibilidad de escribir en esos ambientes, juegan un papel crítico en el desarrollo de las competencias comunicacionales incluida la competencia lectora. La influencia familiar juega así un importante papel en la motivación y gusto por la lectura, en el acceso a materiales de lectura y, en el caso de los alumnos que proceden de familias de mayor capital cultural, en la oportunidad de recibir instrucción extraescolar en lectura. Sin embargo, la escuela **debe** jugar un papel principal en esta materia, porque la escuela es la institución creada *ex profeso* para enseñar a leer y a escribir. Si bien otros espacios juegan un papel en el desarrollo de las competencias comunicativas, la escuela es la institución que tiene la obligación de desarrollarlas cabalmente; y que en contextos socioculturales vulnerables debe compensar las carencias producto de las desigualdades sociales. Hay que reconocer, sin embargo, que también familias con escaso capital cultural pueden buscar otras formas de intermediación entre la cultura escrita y sus hijos (Lahire, 2008).

Sugerimos también que, en la mayor parte de los países de América Latina, los resultados disponibles de evaluaciones de las competencias lectoras¹ de los estudiantes indican que falta aún mucho por hacer para ofrecer a todos los estudiantes las oportunidades mínimas de desarrollar niveles aceptables de comprensión lectora y las competencias de escritura para participar de forma eficaz en diversas instituciones sociales, incluidas las instituciones productivas o políticas.

Un argumento central de este Documento básico es que, para ofrecer oportunidades efectivas de desarrollar competencias comunicacionales en la escuela, se requiere un buen alineamiento entre varios factores y procesos escolares, y no de una sola intervención o programa. Es esta una concepción *sistémica* de las condiciones que ofrecen la oportunidad de aprender a leer. Este sistema incluye cuatro tipos de factores: 1) Propósitos claros. 2) Pedagogía y currículo efectivos. 3) Organización eficaz de la escuela y del sistema. 4) Buena articulación entre la escuela y el contexto social en que viven los estudiantes. Estos elementos están representados en el Gráfico 1. Los propósitos se refieren a quién ha de ser educado y con qué fines, la pedagogía y currículo se refieren a los recursos y procedimientos para apoyar el aprendizaje de los estudiantes tales como los planes y programas de estudio, los materiales de instrucción y acervos bibliográficos o las prácticas docentes –los cuales son afectados por los procesos que determinan el

¹ En este caso y en adelante, salvo que se indique lo contrario, cuando hablamos de competencias lectoras nos referimos a la formación de usuarios competentes de la cultura escrita.

ingreso en la profesión docente, la formación inicial y la formación profesional continua de los maestros y directivos escolares--; la gestión incluye la organización y administración del sistema escolar, así como la gestión de los centros escolares; el contexto se refiere a las condiciones en las que se encuentran las familias y comunidades donde viven los estudiantes y que inciden sobre su disposición para el aprendizaje, así como a la articulación entre estas y la escuela. Estos procesos son interdependientes los unos de los otros.



Difiere esta concepción sistémica de versiones alternativas que igualan la oportunidad de desarrollar competencias lectoras a un buen currículo, a materiales de instrucción o a buenos profesores. Por ejemplo, el reciente informe de la firma consultora McKinsey sobre los factores que explican el alto nivel de desempeño de sistemas educativos en el mundo identifica tres características esenciales para el éxito de los mismos: 1) En primer lugar, atraer a la profesión docente a los estudiantes con más talento de cada generación, a aquellos con los niveles académicos más altos en las pruebas universitarias. 2) En segundo lugar, ofrecer una educación inicial y continua de muy alta calidad. 3) En tercer lugar, disponer de sistemas de supervisión académica que permitan la pronta identificación de los estudiantes con bajos desempeños para ofrecerles apoyo instruccional especializado (Barber y Mourshed, 2007).

Si bien no negamos la importancia de atraer personas talentosas a la profesión docente, de formarlas adecuadamente y de disponer de sistemas de supervisión académica efica-

ces, consideramos que la revisión crítica de las condiciones que explican los deficientes niveles de comprensión lectora de los estudiantes en América Latina, y la consiguiente posibilidad de mejorar dichas condiciones, exige mirar más allá de esos esquemas de análisis y *no igualar calidad educativa con calidad docente*. Nuestra propuesta consiste en conceptualizar la **calidad educativa** como el resultado de un **sistema**, como el resultado de una **institución**, y no como el producto únicamente de la acción de los maestros como individuos.

Difiere también la concepción que proponemos del consenso entre especialistas en esta materia en los Estados Unidos sobre la relativa poca importancia del currículo o de los materiales de instrucción y la mayor importancia de las prácticas docentes para promover el desarrollo de la comprensión lectora. Tomando en cuenta la importancia de las prácticas pedagógicas –que, como veremos en secciones subsiguientes, son muy difíciles de cambiar aun cuando el currículo esté bien orientado–, pensamos que un currículo y programas de estudio y materiales didácticos que apoyen prácticas pedagógicas eficaces no pueden ser supuestos y, por lo tanto, ignorados, sino que deben ser asegurados, como condición necesaria en esta concepción sistémica de la calidad educativa. En síntesis, tanto las prácticas pedagógicas como el currículo y los materiales instruccionales son importantes, y lo son en interacción con propósitos, con gestión del sistema y con formas de relación entre la institución escolar y el entorno social en que viven los estudiantes.

Pensamos que, en parte, las limitadas oportunidades de desarrollar competencias lectoras² en el presente son el resultado de una forma limitada de comprender la institución educativa. Buena parte de las reformas educativas en América Latina durante los últimos veinte años se ha centrado en reformas de organización y gestión y, en menor medida, en intentos de reforma del currículo y de la pedagogía. Se ha dedicado relativa poca atención a los propósitos de la educación o a la articulación de la institución educativa con su contexto social, por lo cual no se han podido encontrar formas eficaces de apoyar el cambio en las prácticas pedagógicas de los maestros. En algunos casos, las reformas han prestado más atención a la reforma del currículo. Por ejemplo, todas las reformas educativas mexicanas se han centrado en la modificación de los programas de estudio y en ese sentido (si bien estrecho) se denominan reformas curriculares, pero

² En el sentido de usuarios competentes de la cultura escrita.

la modificación de los planes y programas de estudio (en el papel) no conllevan *per se* la transformación de las prácticas pedagógicas. En México, además, para cada reforma se han elaborado libros de texto y otros materiales con los nuevos enfoques pedagógicos. Si bien estos insumos representan una condición necesaria para la transformación de las prácticas pedagógicas, no son suficientes para lograr dicha transformación.

Sin embargo, solo desde una perspectiva que considera los propósitos de la educación como parte de la ecuación de una educación de calidad es posible diferenciar la eficacia de ciertos programas de alfabetización –más orientados a promover la capacidad de decodificar textos escritos– de programas con énfasis comunicacionales, más orientados a desarrollar la capacidad de comprender lo que se lee. Como veremos posteriormente, el cambio del discurso sobre lectura que se inicia hace unos veinte años en la región está precisamente orientado por un *examen crítico de los propósitos de la actividad lectora*. Igualmente, solo desde una reflexión a partir de los propósitos de la educación es posible plantearse que las competencias de comprensión lectora han de avanzar en la medida en que lo hacen nuestras expectativas acerca de la participación social, política y económica que han de tener los ciudadanos en democracias que buscan dejar de ser un episodio electoral para convertirse en una forma de vida. Pensamos que no es una coincidencia que en América Latina el inicio del examen crítico de los propósitos de la actividad lectora coincide con las transiciones de formas autoritarias de gobierno a formas democráticas a comienzos de la década de 1980. Antes de 1978, solo Colombia, Costa Rica y Venezuela tenían elecciones presidenciales libres y competitivas. Entre 1978 y 1990 ocurrieron transiciones democráticas en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Estas transiciones políticas conllevan un mayor interés en la formación de ciudadanía democrática desde las escuelas (Reimers, 2007). Por ello, pensamos que el discurso contemporáneo en Latinoamérica sobre la formación de competencias lectoras está íntimamente imbricado con el propósito de formar ciudadanía democrática³. Es en un Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura, organizado por la Dirección General de Educación Especial de la

³ Claudio de Moura Castro señala que esto no es así en el caso de Brasil donde un importante impulso para el desarrollo de las capacidades lectoras proviene de la comunidad empresarial, que a mediados de los años noventa financió un programa a través de Globo TV para la educación de trabajadores jóvenes y, más recientemente, una coalición de empresarios (Todos pela Educacao) está impulsando esfuerzos por mejorar la calidad educativa. Comunicación personal. 7 de octubre 2008.

Secretaría de Educación Pública en Ciudad de México en julio de 1981, cuando se inicia este nuevo discurso sobre la lectura en la región (Ferreiro y Gómez Palacio, 1982).

En esta consideración sistémica de la calidad educativa emerge como central el concepto de *alineamiento* entre los elementos de dicho sistema. No es posible lograr mejoras en la oportunidad de leer cuando el currículo sigue una orientación, los programas de bibliotecas escolares otra, los programas de actualización profesional de los docentes otra, la evaluación del desempeño escolar otra y la gestión de la escuela otra. De ahí la importancia de una reflexión más deliberada sobre los propósitos de la educación. Esta reflexión puede contribuir a formar concepciones compartidas sobre la misión de la escuela, una verdadera *cultura educativa* en el sentido de un conjunto de significados que orientan nuestro quehacer de forma casi automática, debido a que se han generalizado y han sido aceptados por los miembros de un grupo.

La cultura educativa es así, esencialmente, el conjunto de *propósitos educativos tan ampliamente compartidos* que orientan el quehacer de los diversos actores cuyas interacciones conforman la institución educativa. Por ejemplo, es parte de la cultura educativa en América Latina que todos los niños tienen el derecho a asistir a la escuela durante la etapa inicial de sus vidas, en algunos casos hasta los 14-15 años, en otros hasta los 17-18, y que su educación durante esta etapa de sus vidas ha de ser una actividad principal. Este significado pasó de ser una mera idea en la *Didáctica Magna* de Comenio⁴ en 1638 o en la *Escuela Popular* de Domingo Faustino Sarmiento⁵ en el siglo XIX para convertirse en un significado ampliamente compartido en las sociedades latinoamericanas como resultado del liderazgo de educadores y políticos, que trajo como consecuencia reformas legales, asignación de recursos públicos para la construcción de sistemas educativos y movilización de múltiples actores sociales para lograr que actualmente la mayoría de los niños en América Latina comiencen la escuela y destinen a ella entre 10 y 15 años de sus vidas, consiguiendo completar la mayoría de ellos una educación fundamental.

No existe, sin embargo, el mismo consenso sobre la forma en que los estudiantes y los profesores han de emplear esos 10 o 15 años, y en particular sobre qué significa aprender a leer y cómo ha de promoverse dicho aprendizaje. Existen, de hecho, concepciones

⁴ Juan Amos Comenio fue el primero en proponer que todas las personas deberían ser educadas. Su aspiración es que esto contribuiría a la paz en el mundo.

⁵ Domingo Faustino Sarmiento articula la tesis acerca de la necesidad de crear sistemas educativos públicos para universalizar el acceso a la educación en las Repúblicas Independientes en América Latina.

muy diversas con relación a qué constituye competencia comunicacional y cómo lograrla, incluso entre educadores y administradores educativos, o entre estos y otros actores sociales. Esta divergencia, y la insuficiente deliberación sobre la misma, explica buena parte de las limitadas oportunidades de aprender a leer y a escribir que ofrecen las actuales escuelas de América Latina. Esta divergencia de acepciones sobre qué significa enseñar a leer expresa una *carencia de cultura, en el sentido de significados compartidos, sobre enseñanza de la lectura en América Latina en las instituciones educativas.*

El propósito de este Documento básico para la semana monográfica organizada por la Fundación Santillana y la Organización de Estados Iberoamericanos es estimular el debate para lograr un amplio acuerdo sobre cómo formar lectores competentes en América Latina y así contribuir a la formación de una cultura sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en Iberoamérica.



2

Desarrollo de competencias comunicacionales en la escuela en América Latina

Los esfuerzos para mejorar las oportunidades de desarrollar competencias de lectoescritura y comunicacionales, en un sentido más amplio, deben comenzar por discernir cuáles son los propósitos a los que se aspira que dichas competencias sirvan. Como hemos señalado, la claridad de propósitos en esta materia permitirá alinear los distintos elementos del proceso educativo: el currículo, tanto en el sentido restringido de currículo específico del área de lenguaje, como en el sentido más amplio de las oportunidades de desarrollo de lenguaje y lectoescritura que requieren las demás disciplinas, los materiales de instrucción –incluyendo los libros de texto–, los libros de apoyo para los maestros, las bibliotecas de aula, las formas de organización del sistema educativo –incluyendo las bibliotecas escolares–, los centros de tecnología y medios en la escuela, las formas de educar y apoyar el desarrollo profesional de los profesores –incluyendo la oportunidad en los mismos centros escolares de que los profesores se reúnan para discutir el desempeño de sus estudiantes y para examinar sus propias prácticas pedagógicas–, las formas de administrar las escuelas y el sistema educativo, las formas de evaluar no solo el aprovechamiento de los estudiantes, sino también el impacto de los programas de estudio, y las formas en que los profesores facilitan el aprendizaje de los estudiantes, es decir, la instrucción y la pedagogía. El buen alineamiento entre estos diversos elementos de una institución de enseñanza de lectoescritura, de una cultura sobre la enseñanza de la lectura, conjunto de significados ampliamente compartidos sobre el tema entre los diversos actores de la institución educativa que contiene propósitos claros y compartidos sobre qué se busca con la enseñanza de la lectura, qué constituye competencia y cómo puede apoyarse el desarrollo de las mismas, este alineamiento permite sostener esfuerzos educativos de alta calidad.

Como señalábamos antes, es esta una concepción institucional y sistémica de la calidad, es decir, que resulta de la articulación de los diversos componentes que constituyen la institución educativa, y no de la voluntad individual o de las acciones individuales de los participantes en el hecho educativo. Esta concepción es diferente a un programa nacional de libros de texto, a un nuevo currículo de lenguaje, a un nuevo método para enseñar a leer, a un programa de bibliotecas escolares o de aula, o a una nueva serie de cursillos de actualización para profesores sobre lectoescritura. Si bien todas estas son iniciativas valiosas, cada una por sí sola no podrá lograr el cambio deseado.

Como hemos indicado, esta conceptualización implica que la calidad educativa abarca un terreno más amplio que no se limita únicamente a la calidad de los maestros que conforman un nivel educativo, o la calidad de la instrucción que estos ofrezcan, aun cuando se trate, ciertamente, de elementos esenciales. Esta concepción sistémica incluye a profesores bien preparados, tanto conocedores de la investigación contemporánea con relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, conocedores de la lengua y su estructura, conocedores del proceso de desarrollo de lenguaje en el niño, como expertos en saber pedagógico específico sobre la enseñanza de la misma a distintos niveles del desarrollo lector de los estudiantes. Pero la calidad de la educación va más allá de los buenos profesores para incluir las condiciones en las cuales estos trabajan, el currículo que enseñan, los materiales instruccionales y los acervos bibliográficos que apoyan su tarea, el liderazgo pedagógico que ejercen los directores de centro o los supervisores del sistema, la forma en que se evalúa el aprendizaje de la lectoescritura y los regímenes de administración, control y rendición de cuentas en los que trabajan maestros y estudiantes.

El correcto alineamiento entre todos estos componentes permite sostener buenos niveles de calidad a escala, conformando así un *sistema educativo* capaz de altos niveles de eficacia sostenidos, y no solamente de buenos resultados educativos en un momento en el tiempo, en un aula de clase o en un centro educativo. En la conformación de esa institución educativa son esenciales propósitos que articulen los varios procesos que la constituyen, así como diversas formas de evaluación e investigación que den cuenta del alineamiento entre los distintos componentes del sistema y dichos propósitos y que den cuenta de la efectividad en el logro de los propósitos esperados.

El propósito más importante que ha de orientar a la institución educativa con relación al desarrollo de las competencias comunicacionales, así como de otras competencias, es el de preparar a las nuevas generaciones para el presente y para el futuro. Las socieda-

des preparan a sus miembros jóvenes para el presente y el futuro haciendo dos cosas: conservando –normas, conocimientos, memorias, saber hacer–, es decir, transmitiendo aquellas competencias que una generación considera que serán de utilidad a la siguiente, y también promoviendo la ruptura con el pasado, desarrollando competencias que permitan a las nuevas generaciones afrontar desafíos nuevos.

Compite este propósito con otros. El de proveer a los jóvenes un lugar seguro y una ocupación durante un período de su vida en el cual no están preparados para funcionar autónomamente –y mientras adquieren dicha preparación–. El de servir de repositorio, de museo, de prácticas culturales y educativas: las formas de funcionamiento de las escuelas responden en buena parte a la inercia y a la tradición, se enseña de cierta manera porque así se ha hecho tradicionalmente. Se forma a los profesores de cierta manera y en ciertas instituciones porque así se ha hecho durante mucho tiempo, se selecciona a los candidatos para el ingreso en la profesión docente de cierta manera porque así se ha hecho en el pasado. Se enseña a leer de cierta manera porque así aprendieron los profesores, los administradores educativos, los autores de libros de texto o los padres y madres de los alumnos. En ocasiones, el examen crítico de los propósitos de la institución educativa es necesario para asegurar que los recursos, siempre insuficientes, de que se dispone para enseñar se destinen prioritariamente a preparar a los estudiantes para el futuro, reevaluando la funcionalidad de las prácticas que se mantienen por inercia o por tradición. Igualmente importante, la institución educativa permite la distribución de recursos a distintos grupos sociales, no solo a los estudiantes que reciben educación, sino también a los profesores y administradores que son empleados por dicha institución, así como a las empresas que ofrecen servicios al sistema educativo, tales como libros de texto, libros para profesores o colecciones para bibliotecas escolares. La administración del servicio educativo da igualmente al Estado y a diversos grupos políticos legitimidad y poder político para distribuir estos recursos. Estos propósitos, siendo legítimos, no deberían ser prioritarios al de preparar a los estudiantes para el futuro y los mismos deben también ser evaluados críticamente para asegurar que las escuelas cumplan su función prioritaria. Igual función cumplen la investigación y la evaluación educativa, la de examinar la correspondencia entre propósitos y resultados, y la de determinar la eficacia de las formas de enseñar desde el punto de vista de los propósitos esperados.

El propósito de *preparar a los jóvenes para el futuro* contiene dos dimensiones: la primera es que esta preparación debe incluir a *todos los jóvenes*, idea que data al menos de 1638 cuando Comenio la desarrolla en su *Didáctica Magna*, como señalábamos

anteriormente, y que en América cristaliza como propósito político a fines del siglo xix y comienzos del xx. Esta idea toma fuerza en Argentina y en América del Sur con las tesis de Sarmiento sobre la Escuela Popular y en México, al final de la Revolución, con Vasconcelos y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921. Esta idea obliga a pensar en sujetos de aprendizaje concretos, en los estudiantes que viven en zonas urbanas y en quienes viven en zonas rurales, en quienes proceden de hogares cuyos padres son lectores competentes y quienes no, en quienes viven en hogares en los que hay abundante acceso a materiales impresos y quienes proceden de hogares donde dichos materiales son escasos. El pensar en sujetos de aprendizaje concretos obliga también a pensar en su desarrollo lector como un proceso evolutivo, parte de un proceso más amplio de desarrollo de habilidades de comunicación incluido el lenguaje. Es este un importante aporte a la reflexión sobre la lectura de Emilia Ferreiro y sus colaboradores, el desplazar la atención sobre el desarrollo de la lectura del texto a quien aprende y el desarrollar una concepción comunicacional de dicho aprendizaje, situada en el contexto social en el cual se desarrollan quienes aprenden (Ferreiro, 1993, 1998).

La segunda dimensión contenida en el propósito de *preparar a los jóvenes para el futuro* se refiere a la relación entre competencias y un contexto social cambiante e incierto. Es decir, asocia la noción de calidad educativa con la noción de relevancia educativa en contextos que sabemos que son cambiantes. ¿Qué significa preparar a los estudiantes para el futuro? Parafraseando al experto en informática Alan Kay, que sugería que la mejor forma de predecir el futuro es inventarlo, diríamos que la mejor forma de preparar a los jóvenes para el futuro es ayudarlos a desarrollar las competencias para inventarlo. Siendo diversas estas competencias, las mismas incluyen las habilidades, destrezas y actitudes para aprender continuamente, para comprender el contexto en el que se vive, para desempeñar diversos roles sociales con eficacia –entre ellos el de ser creador y productivo–, para convivir con otros, para asociarse con los demás, para lograr acuerdos duraderos y para establecer mecanismos de cumplimiento de los mismos. Son estas las competencias para ser ciudadano, para participar en la construcción de lo público. Ser ciudadano en la época de sociedades cada vez más interrelacionadas como resultado de la globalización significa también tener competencias para ejercer la ciudadanía global, para interactuar con grupos diversos cultural y étnicamente, para participar en espacios de ciudadanía global. Ser ciudadano en ambientes caracterizado por altos niveles de violencia significa también desarrollar la capacidad de conocer las causas de dicha violencia y cómo la misma se manifiesta en los ambientes en que viven los jóvenes, así como desarrollar las

competencias cognitivas, emocionales y sociales para poder desarrollar relaciones interpersonales pacíficas, tolerantes y respetuosas aun en contextos de violencia.

Las competencias ciudadanas tienen tres dimensiones: una dimensión cognitiva –el conocer–, una dimensión afectiva, emocional –el saber ser–, y una dimensión conductual –el saber hacer–. El desarrollo de las competencias comunicacionales atraviesa el desarrollo de estas tres dimensiones. Poder leer y escribir sobre lo que se aprende permite conocer, permite desarrollar afectos y valores, y permite aplicar lo que se sabe a la solución de problemas concretos, es decir, saber hacer. La buena educación de lectoescritura, la formación de usuarios competentes de la cultura escrita, por lo tanto, contribuirá a desarrollar las capacidades en cada una de estas tres dimensiones.

Plantearse el desarrollo de las competencias comunicacionales de este modo ayuda a evaluar diversos enfoques sobre enseñanza de la lectura. El concepto tradicional de alfabetización, referido a la capacidad básica de decodificar textos escritos, resulta a todas luces insuficiente. Adecuado tal vez a las aspiraciones de participación ciudadana de hace un siglo en las sociedades latinoamericanas. Hoy en día, la mera capacidad de decodificar textos escritos, si bien puede ser suficiente para escoger el autobús o metro deseado, o para poder diferenciar a un candidato de otro en una papeleta de votación, no es suficiente para poder comprender textos escritos en diversos soportes –impresos, digitales, etc.–, destreza esencial para poder seguir y participar en las conversaciones políticas de democracias que aspiran a serlo como forma de vida, y también insuficiente para acceder al conocimiento sobre temas diversos, en un proceso de continua autoformación, capacidad esencial para poder participar actualmente en economías basadas en el conocimiento. Si esta definición de competencia lectora es deficiente, lo son también, por tanto, aquellos métodos cuya aspiración es producir únicamente este nivel de competencia, por ejemplo, los tradicionales silabarios o los libros de texto cuyo único propósito es comunicar las formas más elementales del código escrito, en ausencia de oportunidades para desarrollar dicho código, para comprender y analizar textos interesantes y complejos. Sirve de este modo este análisis de los propósitos de la enseñanza de la lectoescritura para analizar muchos de los programas de estudio de la asignatura de lenguaje y de los materiales de apoyo. Como veremos más adelante al analizar el Programa Nacional de Lectura de México, un propósito central para dotar a bibliotecas escolares y de aula con textos diversos era permitir a los estudiantes desarrollar la capacidad de identificar y negociar diversos puntos de vista sobre un mismo tema, condición esencial para participar en una democracia moderna y condición muy importante para permitir que los ciudadanos puedan participar de forma activa en exigir a sus representantes que rindan cuentas por la

administración de lo público. El tener acceso a textos con diversos géneros literarios en los primeros años es un factor clave para crear conocimiento general (*background knowledge*) y la construcción de esquemas que sirvan de base para las competencias de leer con comprensión, no solo con amplitud sino con profundidad.

De igual modo, las mediciones tradicionales de alfabetización, que equiparan las competencias lectoras con medidas de autoreporte de la capacidad de leer y escribir –como hacen aún muchos de los censos de la región⁶– o con la aprobación de dos o tres grados de escolaridad elemental –como supone el concepto de *alfabetización funcional* que la iguala a haber aprobado el primer ciclo de la educación primaria donde ocurre la alfabetización inicial–, son inadecuadas para evaluar el tipo de competencia que permite participar en sociedades democráticas y en economías basadas en el conocimiento, como se plantea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el estudio de PISA que discutiremos posteriormente.

De mayor utilidad para conocer el nivel de desarrollo lector de los estudiantes son las pruebas basadas en el currículo que llevan a cabo los países de la región, así como las pruebas internacionales que permiten comparar los niveles de desempeño lector de los jóvenes, tales como las pruebas desarrolladas por la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNESCO (el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación), las desarrolladas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Escolar (IEA) o las desarrolladas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Durante los últimos 15 años ha habido desarrollos muy importantes en los países de la región, tanto en los sistemas de medición de las competencias lectoras de los estudiantes, como en la participación de un número creciente de países en esfuerzos internacionales de medición. Estos desarrollos institucionales han concurrido con el replanteamiento del propósito social al que se aspira que sirva la capacidad de leer y escribir, discurso al que los resultados de dichas evaluaciones han contribuido también en cuanto que las definiciones mismas de lectura que sirven de base a estos estudios comparados hacen siempre referencia a propósitos sociales específicos.

Los desempeños de los estudiantes latinoamericanos en dichas mediciones dan cuenta de unos niveles muy bajos de comprensión lectora, en particular en el sentido de *com-*

⁶ El Censo de México, por ejemplo, mide el grado de alfabetización de su población con la pregunta «¿Puede Ud. escribir un recado?», la cual corresponde a un concepto de alfabetización más acorde con las necesidades sociales de mediados del siglo xx que con las del xxi.

petencias comunicacionales para la participación plena en la cultura escrita, tanto en las pruebas nacionales basadas en el currículo, como en las pruebas internacionales que miden las competencias de los jóvenes. Además de los bajos niveles que muestran los estudiantes latinoamericanos en general con relación a sus iguales en otras partes del mundo, dichas mediciones internacionales muestran importantes diferencias en los niveles de competencia de estudiantes que proceden de distintas condiciones socioeconómicas, o entre estudiantes que viven en zonas urbanas y rurales, indicando con ello que las oportunidades de aprendizaje que ofrece actualmente la escuela no son suficientes para compensar las ventajas que tienen aquellos estudiantes que proceden de ambientes socioculturales que apoyan más el desarrollo del lenguaje y de otras competencias comunicacionales, y podrían en muchos casos contribuir a ampliar dichas diferencias iniciales.

El enfoque sistémico que hemos propuesto para conceptualizar la calidad educativa, que incluye tanto los propósitos de dicha educación, como la gestión y pedagogía, además del contexto social en el que viven los estudiantes, es útil para interpretar estos resultados. Una primera contribución de estos resultados ha sido examinar cuáles son los propósitos que se plantea el currículo en América Latina con relación a los propósitos sociales implícitos en la evaluación de competencias lectoras de estos estudios comparativos. Estos estudios comparativos permiten, al ofrecer información tanto de competencias lectoras como de prácticas orientadas a apoyar el desarrollo de dichas competencias, expandir el espectro de posibilidades, y tal vez ampliar las expectativas sobre qué significa competencia lectora y sobre cómo promoverla.

El hecho de que el desempeño de los estudiantes latinoamericanos en las pruebas nacionales basadas en el currículo sea, en general, más alto que el desempeño de los mismos estudiantes en pruebas internacionales que miden competencias no basadas en el currículo es indicativo de que, en parte, dichos sistemas no están logrando mejores niveles de competencias, no por ineficaces, sino porque no se han propuesto niveles igualmente elevados de competencia lectora⁷. Un sistema educativo difícilmente puede lograr aquellos resultados que no se propone y las bajas expectativas con relación al desempeño de los estudiantes son una forma de asegurar bajos niveles de logro. Por ejemplo, como veremos más adelante, el estudio de PIRLS demuestra que los maestros en Argentina y Colombia raramente piden a sus alumnos que lean textos complejos y largos, una de las prácticas

⁷ Señala Claudio de Moura Castro que esto no es así en el caso de las pruebas en Brasil, las cuales se equiparan con pruebas comparativas. Comunicación personal 7 de octubre 2008.

asociadas con el logro de altos niveles de comprensión lectora en estudios internacionales comparativos. Que no lo hagan refleja no el desconocimiento de la importancia de la práctica de lectura con materiales auténticos para el desarrollo de la comprensión, sino la falta de expectativa de que estudiantes de cuarto grado deban interactuar con dichos textos.

Por ejemplo, el estudio internacional de lectura llevado a cabo por la IEA en 1990-1991 para desarrollar instrumentos válidos de medida de la competencia lectora y cuestionarios que describieran la lectura espontánea de jóvenes de 14 años mostró que los jóvenes en Venezuela, el único país de América Latina que participó en dicho estudio, tenían muy bajos niveles de comprensión lectora. Los estudiantes de nueve años en Venezuela se encuentran, en promedio, entre quienes tienen los niveles más bajos de lectura de los 27 países evaluados, mientras que los estudiantes en España se encuentran justamente en la media de la distribución de países en los tres dominios de comprensión evaluados: narraciones, documentos y textos expositivos. Este estudio fue uno de los primeros en demostrar la superioridad en el desempeño de los estudiantes de Finlandia. Dicho estudio define comprensión lectora *como la habilidad de utilizar formas de lenguaje escrito requeridas por la sociedad o valoradas por el individuo*. El estudio demostró también que, si bien existe una correlación entre el nivel de desempeño lector de los estudiantes y el nivel de desarrollo económico o de salud del país, existen países, como Hong Kong, donde los estudiantes lograron altos niveles de desempeño a pesar de tener niveles de desarrollo social en torno a la media, así como países donde las competencias lectoras de los estudiantes son significativamente superiores a lo que se esperaría dados los niveles de desarrollo del país, tales como Finlandia, Italia, Hungría, Portugal y Singapur, lo cual establece la importancia crítica de la contribución de la institución educativa al desarrollo de estas competencias. El estudio demostró también la importancia del acceso a libros de lectura para desarrollar estas competencias. Otro hallazgo del estudio es la relación negativa que existe entre el tiempo que los jóvenes destinan a ver televisión y su desempeño lector, con excepción de los países donde los jóvenes ven programas de televisión en lenguas extranjeras con subtítulos en el idioma del país. En cambio, el tiempo destinado a leer de forma voluntaria se relaciona positivamente con el desempeño lector de los estudiantes. El estudio encontró importantes diferencias en la forma en que los mejores lectores se refieren a las prácticas que ayudan a ser un buen lector. En los países con mayores niveles de desempeño, los mejores lectores enfatizaron la importancia de tener muchos libros, conocer muchas palabras y hacer muchos ejercicios escritos. En cambio, en los países con peor desempeño, los mejores lectores enfatizaron pronunciar las palabras correctamente, trabajar en las cosas difíciles y

tener mucha lectura como tarea. En España y Venezuela, países con bajo desempeño, los estudiantes enfatizaron la importancia de pronunciar bien las palabras, un aspecto que no fue mencionado en Finlandia, Nueva Zelanda y Hong Kong (Elley, 1992).

El Estudio Internacional de Progreso en Lectura (PIRLS por sus siglas en inglés, *Programme for International Reading Literacy Survey*), que se inicia en 2001, evalúa tres aspectos de lectura: procesos de comprensión, propósitos para la lectura y comportamiento y actitudes hacia la lectura. Entre los 35 países que participan en este estudio se encuentran Argentina y Colombia, cuyos estudiantes se cuentan entre aquellos con más bajos niveles de desempeño. Este estudio demuestra la importancia del apoyo temprano al desarrollo lector, de la organización y currículo escolar y de la instrucción en lectura. Existe una relación entre el desempeño lector de los estudiantes de cuarto grado y su participación temprana en actividades de promoción de la lectura antes de comenzar la escuela, tales como leer libros, contar cuentos o narraciones, cantar canciones, jugar con juguetes alfabéticos y juegos de palabras. En todas estas actividades la participación de los padres es fundamental. Igualmente, los estudiantes que hablan en casa el idioma de la prueba obtienen niveles más altos de desempeño. Los alumnos en cuyos hogares hay muchos libros tienen mayores niveles de desempeño que aquellos con menos libros. Asimismo, los estudiantes con más altos niveles de competencia lectora tienen padres que dedican más tiempo cada semana a leer.

Los directores escolares en el conjunto de los países señalan que la lectura se enfatiza más que otras actividades entre el primero y cuarto grados. De promedio, los maestros dedican siete horas a la semana al desarrollo del lenguaje y en su mayoría utilizan actividades para enseñar a todo el grupo. La mayoría de los estudiantes lee los mismos materiales pero a su ritmo y una tercera parte lee materiales apropiados a su nivel de competencia, el resto lee idénticos materiales al mismo ritmo. Los maestros señalan que la actividad más comúnmente utilizada es pedir a los alumnos que identifiquen la idea principal de un texto y expliquen su comprensión del texto leído. Dos terceras partes de los estudiantes de cuarto grado están en clases donde no hay acceso a un especialista en lectura. Dos terceras partes de los alumnos tienen instrucción diaria en lectura basada en la utilización de un libro de texto o de un libro de una colección. Además, aproximadamente la mitad de los estudiantes complementa dicha instrucción con ejercicios en cuadernos. Tres cuartas partes de los alumnos además ocasionalmente complementan su instrucción lectora con acceso a libros para niños, periódicos, revistas, actividades computarizadas o ejercicios por Internet. De promedio, es mucho más común la utilización de textos de ficción que de no ficción. La lectura independiente en silencio es común, dos terceras partes de los alumnos de cuarto grado la practican. Menos

común es la lectura en voz alta por parte de los alumnos, practicada por aproximadamente la mitad de los maestros. La mayoría de los estudiantes de cuarto grado asiste a escuelas con una biblioteca y con colecciones de al menos 500 libros. Aproximadamente la mitad de los estudiantes asiste a escuelas con bibliotecas escolares, sin embargo, los maestros las utilizan poco. Los maestros utilizan sus propios criterios para determinar el progreso de los alumnos en lectura, pocos utilizan exámenes o pruebas diagnósticas, o pruebas nacionales o regionales estandarizadas para determinar el progreso de los alumnos.

El contexto escolar se relaciona con el desempeño lector de los alumnos. El desempeño es mayor donde el porcentaje de alumnos en condiciones de desventaja social es bajo, menos del 10 %. La mitad de los alumnos está en escuelas que informan de comunicación frecuente con los padres. El ausentismo escolar no parece ser alto en este estudio. Una tercera parte de los alumnos asiste a escuelas donde los directores indican que la moral es alta, hay elevadas expectativas académicas, se respeta la propiedad y hay apoyo por parte de los padres. En estas escuelas el desempeño lector de los alumnos es superior a aquellas otras que no tienen esas características. Dos de cada cinco estudiantes están en escuelas donde hay una adecuada disponibilidad de materiales educativos y estos estudiantes tienen niveles superiores de desempeño lector. En general, las actitudes de los alumnos hacia la lectura son positivas y los estudiantes con las actitudes más positivas tienen mayores niveles de desempeño. Tres de cada cinco estudiantes reportan que leen cuentos o narraciones o novelas al menos una vez a la semana (PIRLS, 2001).

Este estudio demuestra que Argentina y Colombia difieren de forma importante del conjunto de los demás países en varios aspectos. Por ejemplo, apenas el 35 % de los estudiantes de cuarto grado en Argentina y el 27 % en Colombia, en comparación con el 51 % de promedio para todos los países, o el 68 % en Canadá, señalan que les leían cuentos de niños antes de comenzar la escuela. La disponibilidad de libros en el hogar es también mucho menor en Argentina y Colombia: mientras que para el conjunto de los países uno de cada cinco padres de promedio tiene más de 200 libros en casa, o en el caso de Canadá del 24 %, esta cifra es de solo 4 % en Argentina y de apenas 3 % en Colombia. La disponibilidad de libros para niños es aún menor en Argentina y Colombia, donde el 2 y 1 %, respectivamente, de los padres indican que tienen más de 100 libros para niños, en comparación con el 14 % en el conjunto de los países o el 30 % en Canadá. Igualmente, los padres leen menos en Argentina y en Colombia. Solo uno de cada cinco estudiantes en Argentina, y uno de cada seis en Colombia, dice que sus padres leen más de seis horas a la semana, comparado con más de la mitad en el conjunto de

los países. Resulta relevante resaltar que Brasil, Argentina, Colombia y México tienen las mayores industrias editoriales en América Latina, lo que permite deducir que la disponibilidad de libros en los hogares es mayor en estos países que en el resto de la región.

No hay diferencias aparentes en la forma en que los maestros informan de su manera de enseñar a leer en Argentina y Colombia en comparación con el resto de los países que participaron en el estudio. La diferencia más notable, sin embargo, es la ausencia de especialistas en lectura en las escuelas en Argentina y Colombia. Mientras que de promedio el 37 % de los maestros en el conjunto de los países y el 54 % en Canadá indica que puede acudir a un especialista en lectura para pedir apoyo con alumnos que presentan dificultades, solo el 4 % en Argentina y el 12 % en Colombia señala disponer de acceso a un especialista en lectura.

Hay también diferencias en el grado en que los maestros en Argentina y Colombia están especializados en lenguaje y enseñanza de la lengua con relación a sus colegas en otros países, como muestra el Cuadro 1. Así, mientras que el 71 % de los maestros, en el conjunto de los países, señala estar especializado en lenguaje, esta cifra es del 50 % en Argentina y 37 % en Colombia. Igualmente, el 55 % de los maestros de promedio está especializado en literatura, comparado con el 36 % en Argentina y el 28 % en Colombia. El 59 % de los maestros dice estar especializado en pedagogías para la enseñanza del lenguaje, comparado con el 46 % en Argentina y el 30 % en Colombia.

CUADRO 1. ÁREAS DE ESPECIALIZACIÓN DE LOS PROFESORES QUE ENSEÑAN LENGUAJE EN LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PIRLS 2001

	Promedio de los países %	Argentina %	Colombia %
Lenguaje	71	50	37
Literatura	55	36	28
Pedagogías para enseñanza de la lengua	59	46	30
Psicología	46	32	17
Remediación de la lectura	19	34	10
Teoría de la lectura	28	22	18
Desarrollo del lenguaje infantil	35	37	24
Educación especial	16	8	10

Tomado de PIRLS 2001, Cuadro 6.5, página 173.

Los maestros promueven menos la lectura independiente de materiales complejos en Argentina y Colombia, aun cuando no hay diferencias en la frecuencia con que se leen textos simples o poesías. Así, mientras que el 65 % de los alumnos en el conjunto de los países informa que sus maestros les asignan la lectura de historias al menos una vez a la semana, esto solo ocurre para el 59 % de los alumnos en Argentina y para el 42 % de los alumnos en Colombia. De igual modo, mientras que el 31 % de los alumnos para el conjunto de los países señala que sus maestros les asignan la lectura de libros largos con capítulos al menos una vez a la semana, esto solo ocurre para el 7 % de los alumnos en Argentina y 15 % de los alumnos en Colombia.

El acceso a bibliotecas de aula es también menor en Argentina y Colombia. Solo uno de cada cinco estudiantes en Argentina y uno de siete en Colombia están en escuelas donde en todas las aulas hay una biblioteca, en comparación con uno de cada tres estudiantes en el conjunto de los países.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico ha establecido, a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), una definición aún más ambiciosa de comprensión lectora: *Comprender, utilizar y analizar textos escritos para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad.*

«Las definiciones de la lectura y de la *competencia lectora* han evolucionado paralelamente a los cambios sociales, económicos y culturales. El concepto de aprendizaje, y en especial el concepto de aprendizaje a lo largo de toda la vida, han transformado las percepciones de la competencia lectora y de las necesidades a las que ha de hacer frente. Ya no se considera que la capacidad de lectura sea algo que se adquiere en la infancia durante los primeros años de escolarización. Más bien se ve como un conjunto en evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van construyendo con los años, según las diversas situaciones que viven y mediante la interacción con sus compañeros y con las comunidades más extensas en las que participan» (PISA, 2003, pág. 108).

El estudio de PISA evalúa la capacidad de manejar diversos tipos de texto, tanto continuos (narraciones, exposición, descripción, argumentación, instrucciones o hipertexto) como discontinuos (cuadros y gráficos, diagramas, mapas, formatos o textos informativos, anuncios, certificados). Este estudio diferencia cinco procesos involucrados en la lectura: obtener información, desarrollar una comprensión general, desarrollar una interpretación, reflexionar y valorar el texto, y reflexionar y valorar la forma de un texto. Los primeros tres procesos

requieren esencialmente derivar información del contenido interno de un texto, los dos últimos requieren apoyarse en conocimiento externo al texto para valorar su contenido o su estructura. Los últimos dos procesos utilizan el conocimiento general (*background knowledge*) y los esquemas que el alumno tiene sobre el texto/tema (Anderson, 1984). Estas estrategias de evaluar el contenido del texto son parte de una metodología que modela constantemente el hacer conexiones entre el texto y el mundo del alumno, el texto y otros textos o el texto y el entorno (ver «Mosaic of Thought», Zimmerman & Oliver Keene, 1997).

Esta conceptualización de la competencia lectora permite definir cinco niveles de lectura, que van desde el más básico, donde los lectores pueden localizar una o más piezas de información explícita en un texto, reconocer el principal tema o propósito de un autor en un texto sobre un tema familiar y establecer una conexión simple entre la información en el texto y conocimiento común cotidiano, hasta el nivel más alto de comprensión lectora, que requiere localizar y ordenar múltiples piezas de información contenidas en un texto de forma no explícita, inferir qué información en el texto es relevante para una tarea, manejar información contradictoria, construir el significado de lenguaje sutil o demostrar una comprensión completa y detallada de un texto y valorar críticamente o formular hipótesis, sobre la base de conocimiento especializado, y manejar conceptos contrarios a lo esperado. Brasil y México, dos países latinoamericanos que participaron en el primer estudio de PISA, centrado en la evaluación de competencias lectoras, obtuvieron resultados de los más bajos entre los 31 países participantes. En Brasil, el 23 % de los estudiantes de 15 años en la escuela no alcanza siquiera el nivel más básico de comprensión lectora, mientras que solo el 1 % alcanza el más alto nivel. En México, el 16 % de los estudiantes no alcanza el nivel más básico de comprensión lectora, y solo el 1 % alcanza el nivel más alto definido en este estudio. En comparación, para el conjunto de países participantes, menos del 6 % está por debajo del nivel más básico y el 9 % alcanza el nivel más alto.

CUADRO 2. LO QUE MIDEN LOS NIVELES DE DOMINIO DE PISA 2000

Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
La obtención de información se define como la localización de uno o más fragmentos de información en un texto.	La interpretación de textos se define como la construcción de significados y la generación de inferencias a partir de una o más secciones de un texto.	La reflexión y valoración se define como la capacidad de relacionar un texto con la experiencia, los conocimientos y las ideas propias.

Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
Nivel 5		
<p>Localizar y, posiblemente ordenar, o combinar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes en absoluto, algunos de los cuales pueden encontrarse fuera del corpus principal del texto. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea. Manejar información muy verosímil o abundante información en conflicto.</p>	<p>Interpretar el significado de un lenguaje lleno de matices o demostrar una comprensión total y detallada de un texto.</p>	<p>Valorar de manera crítica o formular hipótesis haciendo uso de conocimientos especializados. Manejar conceptos contrarios a las expectativas y hacer uso de una comprensión profunda de textos largos o complicados.</p>
Nivel 4		
<p>Localizar y posiblemente ordenar o combinar múltiples fragmentos de información que no resultan evidentes, que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios, en un texto cuyo contexto o forma no son familiares. Inferir qué información del texto es relevante para la tarea.</p>	<p>Utilizar un nivel elevado de inferencia basada en el texto para comprender y aplicar categorías en un contexto poco habitual e interpretar el significado de una sección del texto teniendo en cuenta el texto en su totalidad. Manejar ambigüedades, ideas contrarias a las expectativas e ideas expresadas de forma negativa.</p>	<p>Utilizar conocimientos formales o públicos para formular hipótesis o analizar de manera crítica un texto. Mostrar una comprensión precisa de textos largos o complicados.</p>
Nivel 3		
<p>Localizar y, en algunos casos, reconocer la relación entre fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información importante en conflicto.</p>	<p>Integrar distintas partes de un texto para identificar una idea principal, comprender una relación o interpretar el significado de una palabra o frase. Comparar, contrastar o categorizar teniendo en cuenta muchos criterios. Manejar información en conflicto.</p>	<p>Realizar conexiones o comparaciones, dar explicaciones o valorar una característica del texto. Demostrar una comprensión detallada del texto en relación con conocimientos familiares cotidianos o hacer uso de conocimientos menos habituales.</p>

Obtención de información	Interpretación de textos	Reflexión y valoración
Nivel 2		
Localizar uno o más fragmentos de información que es posible que tengan que ajustarse a varios criterios. Manejar información en conflicto.	Identificar la idea principal del texto, comprender relaciones, crear o aplicar categorías simples o interpretar el significado de una parte limitada del texto cuando la información no es importante y se requieren inferencias sencillas.	Realizar comparaciones o conexiones entre el texto y el conocimiento externo, o explicar una característica del texto haciendo uso de experiencias y actitudes personales.
Nivel 1		
Localizar uno o más fragmentos independientes de información, generalmente ajustándose a un criterio, con muy poca o ninguna información en conflicto en el texto.	Reconocer el tema principal o la intención del autor en un texto sobre un tema habitual, cuando la información requerida es importante.	Realizar una conexión simple entre la información de un texto y el conocimiento habitual y cotidiano.
Nivel 0		
Serias dificultades para localizar información expresada explícitamente en un texto simple.	Imposibilidad de reconocer el tema principal o la intención de un autor en un texto sobre un tema familiar, cuando la información requerida en el texto es importante.	Imposibilidad de realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento habitual y cotidiano.

La asesora de un Ministro de Educación de un país latinoamericano, con uno de los más altos niveles de desempeño lector en la última evaluación del Lleece, describe así la situación de las políticas con relación a la formación de profesores y a la investigación sobre la enseñanza de la lengua:

«En este país el abordaje de la enseñanza de la lengua se puede clasificar a grandes rasgos en dos realidades. Por un lado, se encuentran las 2 universidades públicas más grandes, que manejan un discurso constructivista y adoptan la filosofía del lenguaje integral. En otro costado se encuentran las universidades privadas, las que, en su

mayor parte, tienen currículos bastante más tradicionales. Estas universidades casi no tienen barreras de entrada por lo que sus estudiantes a la docencia muchas veces no tienen ellos mismos las competencias comunicativas básicas. Por lo tanto, algunos de los cursos de español que se les brinda no son sobre cómo enseñarlo sino que son cursos para que los mismos docentes adquieran estas competencias básicas. De acuerdo con la clasificación de las consultoras que contratamos, estas universidades siguen enfoques analíticos. Como estas universidades no tienen investigadores, sus programas pueden desactualizarse y no se dan ni cuenta. Lo grave es que éstas gradúan un gran porcentaje de los docentes, que compiten para entrar en la carrera profesional al Ministerio de Educación en los mismos términos que los graduados en las universidades públicas.

Hay poca investigación científica en torno a los métodos y su efectividad. Los académicos se casan con un enfoque sin importarles la evidencia empírica en términos de investigación formal. Más bien se guían por sus propias intuiciones y las enseñanzas aprendidas de sus propios proyectos de extensión (los cuales raramente documentan o evalúan con rigor científico). Las fuentes internacionales que usan normalmente provienen de otros países de América Latina, que tampoco tienen tradición de investigación empírica o científica. Por lo tanto, el resultado más común son trabajos de «investigación» que terminan siendo meras citas de las opiniones de otros. Hay un rechazo y desconocimiento de investigaciones que se hagan fuera de América Latina y España.

Se le da poca importancia al desarrollo del lenguaje oral, expresivo o receptivo, tanto en la investigación como en la enseñanza a los docentes.

En el Ministerio los programas de español para primaria son un tanto incoherentes, en el sentido de que explicitan en la parte conceptual un enfoque comunicativo (más holístico), pero en la parte metodológica se van más por el enfoque analítico.» (Comunicación Personal. Asesora de Ministro de Educación de un país Latinoamericano. Octubre 2008).

Estos resultados de evaluaciones internacionales señalan que existen al menos cuatro dimensiones que se han de considerar con relación a la promoción de oportunidades para el desarrollo de competencias de comprensión lectora y de escritura:

- a) La creación de oportunidades efectivas de aprendizaje en la escuela para el conjunto de los niños. El mejoramiento general de la calidad en la enseñanza inicial de la lengua.

- b) La creación de oportunidades de atención individualizada a aquellos niños con más dificultades para adquirir competencias de lectoescritura. En parte se logrará en la medida en que mejoren las condiciones generales de enseñanza y esto permita una mayor atención individualizada a los lectores incipientes con más desafíos (en inglés, *struggling readers*), pero es necesario prever cómo ofrecer formas efectivas de identificación de estos lectores y en qué consistirá el apoyo especializado para ellos.
- c) La creación de oportunidades para mejorar las competencias de lectoescritura de quienes no están ya en la escuela inicial y que continúan progresando en el continuo educativo con deficiencias en esta competencia fundamental, estudiantes de secundaria, universitarios o maestros.
- d) La creación de similares oportunidades para quienes no se encuentran ya en el sistema educativo, adultos.

Si bien es necesario incluir estos cuatro universos de atención en una estrategia integral de desarrollo de las competencias comunicacionales de la población, en este documento de discusión nos centraremos, por limitaciones de espacio y por ser este universo la base de los demás, en los primeros dos grupos de la población, es decir, los estudiantes que se encuentran en la escuela, en la etapa de adquisición inicial de competencias de lectura. Haremos también alguna referencia a la lectura entre los jóvenes.



3

Enseñanza de la lectoescritura en América Latina. Dilemas y debates

La enseñanza de la lectura y la escritura tiene una historia muy larga y llena de debates. Nos referimos anteriormente al punto de inflexión que en América Latina representó el Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura, que organizó la Dirección General de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública entre el 1 y 4 de julio de 1981. Es este un debate que abarca las tendencias metodológicas y la evolución de las formas de pensar sobre la enseñanza y el aprendizaje en general. Habitualmente se habla de dos campos metodológicos –el analítico y el sintético– y hasta el día de hoy todavía hay quienes defienden cada uno de estos campos como opción exclusiva y óptima. Sin embargo, tanto en América Latina como en muchas otras partes del mundo, se empieza a observar una integración de las metodologías propuestas por cada uno de estos campos con la intención de mantener al estudiante y el proceso de aprendizaje como enfoque del debate sobre estrategias pedagógicas óptimas.

En esta sección desarrollamos una breve explicación histórica de los dos campos metodológicos y del debate entre ellos. Después abordamos cómo el enfoque constructivista-comunicativo cambia el enfoque del debate, y concluiremos con las recomendaciones que han generado los últimos años de investigación sobre las prácticas pedagógicas que han demostrado apoyar el desarrollo de lectores competentes.

El primer campo metodológico es el **analítico**, el cual agrupa varios métodos distintos que se han utilizado en el aula durante muchos años (Braslavsky, 2005). El lector que ha asistido a clases en una escuela de América Latina, Norteamérica o España reconocerá sin duda elementos de estos métodos que le recordarán su experiencia en la infancia.

Cuatro métodos asociados con este campo incluyen: 1) el método alfabético, 2) el método fónico, 3) el método silábico y 4) el método psicofonético. Estos dos últimos son los más comunes hoy en día en América Latina; el último siendo más bien una modificación moderna del tercero.

1. **El método alfabético** tiene sus raíces en la antigüedad; es un proceso de instrucción que parte de la necesidad de memorizar el alfabeto y las formas de las letras antes de asignarles sonidos o usarlas en sílabas, palabras o frases. Pone mucho énfasis en el aprendizaje de la grafía, es decir, la caligrafía y la formación de las letras. Es un método que tiene más bien una influencia en la práctica pedagógica hoy día en lugar de ser usado como método único. Es decir, que en algunas aulas actuales se sigue dando importancia a la grafía y a aprender el nombre de cada letra (aunque con cada vez menos importancia), pero no se considera como método principal.
2. **El método fonético o fónico**, a diferencia del alfabético, parte de la asignación de sonidos a las letras. En lugar de aprender el nombre de las letras del alfabeto, se aprenden en orden lógico sus sonidos, comenzando con las vocales y luego introduciendo las consonantes. La secuencia de la presentación de los sonidos se basa en lo que se ha observado como su facilidad; los sonidos más fáciles de distinguir se presentan primero, terminando con los diptongos que se distinguen con más sutileza. Este método (o conjunto de métodos) se presta para el aprendizaje de la lengua castellana por ser una lengua fonética.

Dentro de este método ha habido varias propuestas didácticas que cabe mencionar por ser parte del discurso común en la región hoy día. La primera es la llamada «palabra generadora» (o palabra normal), que parte de la presentación de una palabra que empieza por la letra que se pretende enseñar. Esta palabra sirve de apoyo para recordar la pronunciación de la letra durante el proceso de descifrar otras palabras encontradas en el texto de lenguaje. Por ejemplo, una vez que el estudiante haya aprendido la palabra «mamá» puede usar la letra inicial de esta palabra para descifrar otras palabras. El niño que está intentando escribir luego la palabra «mucho» dirá: «Mmmm... mmmm... ¡Ah! Ya sé, ¡es la eme de mamá!». Si la profesora mantiene un cartel con algunas de las palabras generadoras ya aprendidas a la vista en el aula, sirve para ayudar luego a los alumnos a descifrar las palabras independientemente en su escritura. Este es un ejemplo típico de las técnicas del método fonético que se siguen usando con el enfoque ecléctico que se explica abajo.

Dentro del método fonético también existe la propuesta didáctica de asociar colores con los sonidos para facilitar la memoria de estos. Cada vez que el estudiante se encuentra un color, le ayuda a recordar el sonido para descifrar una palabra. Algunos utilizan también la onomatopeya para estimular el interés natural de los estudiantes por los sonidos y luego asociar estos sonidos con las letras. En el ejemplo de arriba, el profesor puede tener un dibujo de una vaca en la pared del aula, con un cartelito que dice «Mmmmuuuuu». De igual manera se pretende apoyar al niño para que recuerde cómo suena esa letra para usarla después. Obviamente, estos dos últimos ejemplos son interesantes para despertar el interés del niño, pero tienen sus limitaciones para enseñar todo el conjunto de sonidos que existe en el castellano.

3. **El método silábico** tal vez sea el que más se emplea en América Latina. Como su nombre indica, aquí se parte de la pronunciación de las sílabas omitiendo la memorización de las letras. Se va presentando una serie de sílabas, con las cuales se forman palabras y frases sencillas. Por ejemplo, «ma – me – mi – mo – mu» pretende llevar a los niños a leer primero «mamá» y después a leer «Mi mamá me ama». Este método se caracteriza por mucha memorización de las sílabas y repetición de series de palabras y frases cortas en un texto llamado «silabario». Aquí empezamos a ver por primera vez un método que va más allá de las palabras sueltas en el desarrollo de sus propuestas didácticas.
4. Finalmente, **el método psicofonético** también es bastante común en América Latina (Braslavsky, 2005) y consiste en que el estudiante trabaja con las sílabas que ha aprendido para formar palabras. Por ejemplo, después de haber aprendido «papá» y «mamá», se supone que el niño ha aprendido estas sílabas y puede crear la nueva palabra «mapa» de las sílabas aprendidas. A veces se usan tarjetas o fichas con las sílabas conocidas para formar palabras. Del mismo modo que el anterior, este método presupone ir más allá de las palabras sueltas e incorpora a la enseñanza la oración. También se intenta vincular lo fonético (el sonido de las letras y sílabas) con lo sintáctico (la gramática o las reglas del uso de las palabras en una oración).

Todos estos métodos se caracterizan por ser más analíticos que sintéticos, es decir, que comienzan con las partes (letra, sílaba) y llevan el aprendizaje hacia el todo (la frase, el mensaje). Los métodos analíticos son más conocidos por el cuerpo docente. El profesor suele hacer en la práctica lo que conoce; es decir, reproduce en su práctica docente aquello que ha experimentado como estudiante. Además, estos métodos son fáciles de

programar porque siguen una lógica secuencial; se enseña las sílabas o las partes de las palabras a todo el alumnado en el mismo orden sin variedad y sin tener que responder a las necesidades particulares del alumno. El material didáctico más común que refleja el método analítico es el llamado «silabario». En la práctica, este tipo de recurso didáctico se ha convertido hoy día en una representación de una filosofía que muchos educadores profesionales consideran que no reconoce su papel como profesionales. Discutiremos este tema en la siguiente sección con más detalle, pero aquí cabe mencionar que muchas personas que toman decisiones sobre el currículo y los materiales didácticos expresan interés por crear materiales que dirijan estrictamente las actividades en el aula, los materiales tipo «guión». Cuando es el caso, se suele partir de los métodos analíticos para crear estos materiales. Algunos proponentes contemporáneos de estos métodos los plantean como forma de adquisición inicial de la capacidad de decodificar, proponiendo la necesidad de *secuenciar* la adquisición de la capacidad de decodificar, que ocurriría en un período relativamente breve de un año, como una etapa diferente del desarrollo de la capacidad de analizar textos y comprenderlos. Estos autores argumentan que tratar de hacer ambas cosas simultáneamente en la etapa inicial de adquisición de las capacidades lectoras excede las capacidades de los docentes (de Moura Castro).

Los críticos con los métodos analíticos, como Emilia Ferreiro y sus colaboradores, dicen que tienden a «descontextualizar» el aprendizaje de la lengua, separando las letras, sílabas y palabras de su contexto significativo y comunicativo. Los métodos analíticos dan prioridad al código y al desciframiento de los sonidos y las palabras por encima de la comprensión. Además se asocian con la repetición y la memorización.

Detengámonos un momento para analizar esta dicotomía importante en la enseñanza de la lectura y la escritura: por un lado, tenemos el **desciframiento** (o decodificación) y, por otro lado, la **comprensión**. Cuando hablamos de estos debates metodológicos que llevan más de un siglo discutiéndose, los que defienden cada lado del argumento acusan al otro lado de equivocarse en la priorización de una de estas dos características fundamentales de la lectoescritura. Históricamente podemos decir que los primeros profesionales que utilizaban métodos analíticos para la enseñanza no priorizaban la comprensión porque no se consideraba de gran importancia para la vida en esos tiempos. Con descifrar las palabras bastaba; no era necesario, cuando uno llenaba un formulario o buscaba información en un cartel, pensar más allá en el significado más profundo del mensaje.

Los pensadores que presentan la idea de buscar un método más **sintético**, cuyo propósito es partir del significado y del texto en su estado holístico, están respondiendo a cambios sociales que exigen un público con un nivel de lectura comprensiva más desarrollado. Para una persona que no es especialista, es difícil imaginar el argumento que niega la importancia de la comprensión o del desciframiento. Los especialistas tampoco defenderían una de estas perspectivas, pero el debate se basa más bien en priorizar y entender desde qué punto partimos.

El gran cambio que introducen los métodos sintéticos es la priorización del texto significativo como punto de partida para el aprendizaje. Rompe las tradiciones lingüísticas de centrarse en los fragmentos de la lengua (la letra, el fonema, la sílaba, la palabra, la oración) y parte de que el lenguaje en su totalidad tiene una función social. Los textos se escriben pensando en la audiencia; por eso tienen intencionalidad. No se lee de igual manera una novela romántica, un poema épico de Homero o una lista de compras. Los discursos políticos se diferencian de las charlas por teléfono; los correos electrónicos tienen una intención diferente que un editorial de opinión en la prensa o una redacción literaria. Estos son actos orales y escritos, pero las competencias lingüísticas que el alumnado necesita desarrollar para llevarlos a cabo son totalmente distintas.

Cuando se habla de un método sintético, se entiende que los niños parten de un texto auténtico que tenga significado para ellos y que después analicen los componentes de ese texto para interpretarlos y producir sus propios textos.

El método global (o integral) se introduce en los años ochenta como una respuesta filosófica a las desventajas de los métodos analíticos. Se basa en principios un poco abstractos comparados con las técnicas específicas de los otros métodos. Lacasa, Anula y Martín (1995) describen los ocho principios del método global así:

1. Las actividades para aprender el lenguaje se deben centrar en un significado; es decir, que se parte de una interacción entre el texto y el lector.
2. El lenguaje se aprende más fácilmente en un contexto.
3. El lenguaje es integral; la escritura, la lectura, el hablar y el escuchar se deben considerar de manera integrada.
4. El lenguaje se aprende a partir de lo integrado y luego se va diferenciando; es decir, que no se debe partir de los fragmentos de la lengua, sino de la lengua como un proceso amplio y de ahí ir diferenciando las partes.

5. Se aprende el lenguaje con su uso, dentro de un contexto social.
6. El lenguaje no es una asignatura más, sino que se aprende todo a través del lenguaje; se usa el lenguaje para construir significado y para compartir experiencias.
7. Aprender el lenguaje es un proceso individual y a la vez colectivo; lo individual es algo muy del sujeto y único, pero a la vez se ubica dentro de un contexto de construcción mutua de experiencias.
8. La planificación del lenguaje integral parte de los intereses específicos de cada estudiante, quien puede buscar por sí mismo lo que requiere para mejorar como aprendiz. Aquí se pone el énfasis en la motivación intrínseca y en la autoevaluación.

El método global recibió muchas críticas por la falta de investigaciones que lo apoyaran como método y por su falta de instrucción directa sobre los aspectos fonéticos y sintácticos de la lengua (Lacasa *et al.*, 1995). Al ser una filosofía basada en la práctica docente en lugar de una teoría más sustentada, al método le falta responder de manera completa a todos los aspectos del aprendizaje. Muchos investigadores han señalado que las poblaciones con necesidades especiales y quienes no han tenido oportunidades para conocer y practicar los aspectos fonéticos de la lengua fracasan con este método. Una contribución del método ha sido el énfasis en el «ambiente letrado» y la importancia de tener experiencias con la literatura infantil y otros tipos de texto auténticos. Esta propuesta de la importancia del ambiente letrado se estudia después cuando se busca caracterizar los factores de riesgo que contribuyen a las dificultades que tienen algunos estudiantes para aprender a leer. La falta de acceso a libros y a un ambiente lector en la casa es un factor que se estudia mucho con intervenciones para prevenir las dificultades típicas en la lectura (Snow, Burns y Griffin, 1998).

Los datos sugieren que este método tuvo resonancia con muchos educadores profesionales en la práctica y sus observaciones sobre lo que motiva a los alumnos. Estos profesionales buscan vincular el proceso de leer y escribir a las experiencias significativas de los estudiantes, en lugar de memorizar letras y sílabas, ortografía y gramática fuera de un contexto real. También responde a una frustración que algunos profesionales expresan ante materiales didácticos muy prescriptivos que no les permiten expresar su creatividad en el aula ni responder a los intereses y las necesidades del alumnado (Snow y Juel, 2005). De nuevo vemos que un método se asocia con un tipo de materiales didácticos. Al ser más una filosofía que un método concreto, el lenguaje global tiene implicaciones complicadas para la práctica pedagógica. Hay pruebas de que un método

sintético/global supone un cuerpo docente experto con bastante experiencia en el aula y una formación profesional completa en psicología infantil y en las áreas del desarrollo integral. Según los que critican el método, esta formación más completa es necesaria para utilizar materiales didácticos más abiertos y flexibles y tomar decisiones sobre las necesidades específicas de sus estudiantes. Sin embargo, este nivel de formación profesional no es representativo de la mayoría de los profesores que se encuentran en nuestras aulas hoy día (Vaillant, 2004). Otro problema con este método es que crear un ambiente lector requiere de una biblioteca de aula bastante variada y otros materiales adicionales en el aula.

Al recibir mensajes confusos en su formación, muchos profesionales empiezan a mezclar las técnicas de cada método, utilizando las estrategias didácticas que les parecen adecuadas en el momento. De ahí surge una propuesta didáctica llamada **el método ecléctico** o el método integrado (Baumann *et al.*, 1998). Según este enfoque, se sugiere no limitarse a un solo método, sino considerar tanto los aspectos sintéticos como los analíticos cuando se enseña el lenguaje. Es decir, el proceso de enseñar debe incluir elementos analíticos (fonéticos, silábicos, etc.) además de elementos sintéticos (usando textos auténticos y significativos, dentro de contextos sociales y con un propósito claro). Este método ecléctico ha permitido al profesor reflexionar sobre las distintas propuestas metodológicas y ponerlas en práctica. Sin embargo, la realidad es que la interpretación de las propuestas conlleva una variedad tremenda de aplicaciones en las aulas y resultados de calidad muy dispersos. Este período de experimentación en el aula y variedad de resultados en los aprendizajes de los alumnos da lugar a una serie de investigaciones que estudian las prácticas pedagógicas y los factores en el aula, la escuela y la comunidad que contribuyen a los problemas de aprendizaje de la lectura. Hay un requerimiento por encontrar una coherencia y una integración entre lo analítico y lo sintético –o sea, lo fonético y lo comprensivo– para formar programas de lectura y escritura adecuados a la realidad con la que se enfrentan los estudiantes hoy día (Snow y Juel, 2004).

El enfoque funcional y comunicativo

Este debate metodológico, para muchos especialistas, pierde por completo el aspecto fundamental de la educación hoy día. Dentro del marco del constructivismo, Ferreiro y Taberovsky (1982, pág. 13) nos recuerdan que «la confusión entre un método de enseñanza y un proceso de aprendizaje conlleva una conclusión que no aceptamos: que el

éxito en el aprendizaje se atribuya al método y no al aprendiz». Empieza en los últimos años la tendencia a evitar el uso de la palabra «método» y hablar más bien del uso de técnicas para fomentar las competencias del alumnado dentro de un enfoque o un marco de referencia. Cuando se habla de la lectoescritura, los enfoques predominantes son el enfoque funcional y el enfoque comunicativo.

El término «alfabetización funcional» tiene sus raíces en el contexto de la Segunda Guerra Mundial cuando los reclutadores del ejército de Estados Unidos observan que, a pesar de saber leer y escribir, los nuevos ingresos no tienen un nivel de lectoescritura que les permita desempeñar sus funciones en el trabajo. El significado original de alfabetización funcional se refería así a la habilidad de comprender operaciones militares y poder leer a un nivel equivalente a quinto grado. Más adelante, la UNESCO define alfabetización funcional como el tener las competencias de lectura y escritura necesarias para participar en las actividades que forman parte normal del medio social de una persona. En la época en la que esta organización asume el liderazgo de la expansión de la escolaridad primaria en el mundo en desarrollo –en los años sesenta y setenta–, varios informes equiparan la alfabetización funcional con el aprobar tres o cuatro grados de escolaridad primaria, para distinguirla de la alfabetización inicial, que se asume equivale a desarrollar la capacidad inicial de decodificar.

La idea de la funcionalidad de la lectoescritura se populariza, y la OEA y la UNESCO la aplican para caracterizar el nivel de escolaridad que se necesita para lograr que funcione eficazmente en la sociedad. Según Braslavsky (2003, pág. 6), en esta conceptualización «no se trata de la importancia que tiene la alfabetización en cuanto a la relación personal, subjetiva, del alfabetizado con el texto, sino en cuanto le sirve a la persona para ser eficaz en el trabajo, consciente en el voto, responsable en todos sus comportamientos y en las transacciones con su medio. Es decir, en todas las actividades que se relacionan con la vida pública en la adultez». Comienzan las campañas nacionales de alfabetización a aplicar la idea de la funcionalidad a sus poblaciones metas –poblaciones rurales y otras marginadas cultural o económicamente– con la promesa de que ser alfabetizado llevará a esas poblaciones hacia una mejor calidad de vida. Se crea una expectativa de que el ciudadano letrado tendrá más oportunidades en la vida que el analfabeto. Pronto, sin embargo, se demuestra que esta promesa es una simplificación de la realidad y que el hecho de leer y escribir a un nivel funcional no era suficiente para poder progresar en la sociedad. De ahí surge la necesidad de caracterizar los niveles más avanzados de la lectoescritura.

En los años setenta aparece un nuevo enfoque que amplía el concepto de funcionalidad. Dentro del campo sociolingüístico se dan a conocer estudios sobre los aspectos culturales y pragmáticos de la lengua. Hymes (1971) propone la teoría de la competencia comunicativa y la importancia de la comunicación como parte de la adquisición de la lengua. Aunque desde nuestra perspectiva actual esta idea no parece tan novedosa, tuvo importantes implicaciones para la educación y la enseñanza de la lectoescritura específicamente. La idea de una competencia comunicativa establece un marco para constatar que el aprendizaje del lenguaje es inseparable de su contexto social, cultural, político e histórico. Los estudiantes parten de una base de experiencias cuando aprenden a leer y escribir, y estas experiencias dan sentido a las actividades del aula. A partir de esta propuesta se empiezan a priorizar ejercicios didácticos que tienen fines comunicativos: hacer carteles para ayudar a un compañero a buscar su perro perdido, escribir cartas para expresar agradecimiento por la ayuda de alguien, leer una receta para buscar lo que tengo que comprar en la tienda, articulando así el ejercicio de la lectura con un «significado» dentro del contexto del alumno.



4

El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

Antes de analizar las prácticas que fomentan la lectoescritura, se presentan aquí como marco de referencia algunos **factores de riesgo** que predicen las dificultades típicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se organizan en dos grupos: los factores individuales o psicológicos y los factores sociales.

Los **factores individuales** asociados con una dificultad en el aprendizaje de la lectura y escritura incluyen factores físicos (por ejemplo, problemas auditivos y visuales, de atención u otra deficiencia cognitiva) y factores relativos al desarrollo lingüístico. (Snow, Burns y Griffin, 1998, págs. 103-106). El término «desarrollo lingüístico» se refiere a un conjunto de habilidades o competencias que el individuo utiliza para aprender a leer e incluye: el desarrollo de la lengua oral, la memoria verbal, las habilidades sintácticas y léxicas, la conciencia fonológica, la conceptualización del texto escrito y la identificación de letras.

Los **factores sociales** asociados con las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura incluyen: historia familiar, el ambiente en la casa y en la comunidad, y el ambiente en la escuela. Dentro de la casa, se ha comprobado que, si un padre o hermano mayor tiene una discapacidad relacionada con problemas de aprendizaje en la lectoescritura, hay mayor probabilidad de detectar el mismo problema en el estudiante. También se ha demostrado que, mientras más oportunidades tenga el niño o niña en la casa para escuchar cuentos y participar en intercambios orales, más éxito tendrá en la escuela para aprender a leer y escribir formalmente (Snow, Burns y Griffin, 1998). Vivir en una

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

casa donde no se habla el idioma predominante de la escuela puede ser otro factor social de riesgo (volveremos a la discusión sobre el bilingüismo más adelante). Otros factores como el nivel socioeconómico de la familia y la comunidad también se consideran factores de riesgo para las dificultades de aprender a leer y escribir.

Ferreiro y Taberosky (1982) señalan que este tipo de análisis es problemático porque se puede confundir una correlación entre los factores de riesgo y las dificultades de aprendizaje como si fueran la causa de estas dificultades. Según estas autoras, analizar el aprendizaje de la lectura desde esta perspectiva de barreras y desafíos, tanto psicológicos como sociales, es un proceso que pierde de vista al niño como el enfoque central del proceso y reduce todo a una lista de cualidades que tiene que adquirir el niño para poder leer. Al contrario, ellas proponen recordar que el niño es un ser activo en el proceso de aprendizaje.

Por eso pasamos a la experiencia del aprendiz y a una caracterización de las grandes dificultades con que se enfrenta en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Existen tres obstáculos principales que el lector principiante tiene que superar para adquirir un nivel de lector avanzado (Snow, Burns y Griffin, 1998, págs. 315-316). El primero es la comprensión del **principio alfabético**. Los niños han adquirido este principio cuando se dan cuenta de que hay una relación sistemática entre los sonidos y las letras de las palabras escritas, y es este un paso básico para poder adelantar tanto en la lectura como en la escritura. Esta barrera se asocia con una etapa emergente inicial del desarrollo de la lectoescritura y se caracteriza por el momento en que el niño se da cuenta de que «Lo que pienso, puedo decirlo; lo que digo, puedo escribirlo; lo que escribo puede ser leído por otra persona, y lo que se escribe yo puedo leerlo» (Van Allen, 1982). El principio alfabético se adquiere a través de actividades en el aula que fomentan la conciencia fonológica y otros aspectos mecánicos de la lengua que se comentan más adelante.

El segundo obstáculo con que se enfrenta el lector principiante es la adquisición y aplicación de estrategias y habilidades para la **comprensión** de la lectura. La comprensión va más allá que el principio alfabético; aquí el lector empieza a pensar sobre lo que lee con más profundidad. Se ofrecen ejemplos más concretos a continuación. Es importante mencionar que este no es un proceso estrictamente secuencial. Es verdad que la adquisición del principio alfabético se asocia con una etapa emergente inicial y es el enfoque de los primeros años de escolaridad, mientras que el desarrollo de estrategias de com-

preensión suele ser un enfoque en un nivel más avanzado (a partir, digamos, del tercer grado). Sin embargo, esto no quiere decir que no sea importante incorporar estrategias para la comprensión lectora desde una etapa emergente inicial. Al contrario, todo lo que sabemos hoy día sobre el proceso de aprendizaje de la lectoescritura enfatiza la importancia de integrar estos dos enfoques en la práctica pedagógica para producir actividades coherentes que respondan a las dos áreas (Snow, 2002).

El último gran obstáculo que se le presenta al lector principiante es la **motivación**. Se habla mucho del «amor por la lectura» y la importancia de desarrollar hábitos de lectura y escritura (Castedo, 1995). Sin embargo, la motivación y el interés por aprender, para muchos niños, disminuye durante los primeros años de escolaridad debido a las dificultades que se les van presentando. Por eso las primeras dos barreras ya mencionadas –el principio alfabético y la comprensión lectora– pueden aumentar o disminuir el efecto que tiene este último factor en el proceso de aprendizaje de la lectura. Es decir, si un estudiante experimenta mucha dificultad en adquirir el principio alfabético o en desarrollar estrategias de comprensión, su frustración puede disminuir su motivación y llega un momento en que deja de intentarlo. La asociación funciona en ambas direcciones: si una estudiante empieza a leer, pero no se encuentra con temas de interés para ella ni le ve un propósito en el acto de leer, deja de sentirse motivada. Esta disminución del interés por la lectura como acto significativo en su vida puede influir en su proceso de aprendizaje y tener un efecto negativo en su desempeño como lectora (Juel, 1988). Mantengamos estas tres barreras, o desafíos, en mente mientras revisamos las prácticas pedagógicas recomendadas para promover la lectura y la escritura iniciales.

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que promueven la lectoescritura inicial? Y ¿cuál es el papel de los profesores en este proceso?

En un estudio reciente en Venezuela, Medina y Bruzual (2006) observaron que, a pesar de haber introducido una reforma curricular en el país que enmarca la enseñanza del lenguaje dentro de un enfoque comunicativo, el profesorado mantiene sus concepciones tradicionales sobre cómo enseñar a leer y escribir. Según los autores,

«los cambios curriculares se proponen transformaciones en métodos o enfoques de enseñanza, pero no prevén mecanismos que faciliten en el docente modificar las estructuras mentales (o representativas) sobre los contenidos a impartir. Poco se alcanza si se aportan sólo herramientas procedimentales para cambiar el desempeño de

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

maestros y maestras en el aula, ya que al no alterar sus conceptos sobre diferentes contenidos poco se puede esperar de las reformas planteadas en cada propuesta curricular.» (2006, pág. 2)

Hemos enfatizado la importancia de mantener una coherencia entre los diversos elementos de un programa de instrucción de la competencia lectora, ya que no puede perderse de vista el papel que juega la práctica docente en este proceso. De hecho, hay evidencia que demuestra que la práctica docente tiene más importancia que los materiales. Algunas evaluaciones realizadas en Estados Unidos sobre la efectividad de varios programas distintos para enseñar la lectura y la escritura muestran que hay en general poca diferencia entre unos y otros (Snow y Juel, 2004). Sin embargo, la calidad de la práctica docente ha demostrado tener gran impacto en el desempeño lector del alumnado. Taylor, Pearson, Clark y Walpole (2000) identificaron algunas características efectivas en la enseñanza de la lectoescritura. Cuando un niño tiene una dificultad específica, el profesor eficiente responde de manera directa e inmediata. También promueve la lectura independiente y discusiones participativas sobre los textos leídos juntos. Estos profesores tenían expectativas altas y obligaban a los estudiantes a construir conocimiento significativo mientras leían, haciendo preguntas abiertas.

Hay una tendencia a relacionar los materiales de instrucción más flexibles y abiertos a la interpretación del profesor con el campo metodológico global, mientras que los materiales más dirigidos tienden a reflejar un método sintético. Según Snow y Juel (2004), esta dicotomía es innecesaria: si sabemos que lo que realmente marca la diferencia en el aprendizaje del alumnado es la práctica docente (más que el programa o el currículo) y que los profesores necesitan tomar ciertas decisiones sobre la marcha para responder a las necesidades e intereses individuales de los alumnos en el momento, entonces es importante preparar a los profesores con las habilidades que necesitan para responder a las realidades en el aula y proveerlos de materiales que les permitan adecuar el currículo al contexto. El buen profesor no debe rechazar los aspectos fonológicos simplemente porque se asocian a un tipo de currículo que le impide ser flexible ante un contexto en el aula. Por otro lado, un profesor con menos preparación no debe ser condenado a seguir un guión rígido sin ninguna oportunidad de salirse para responder a los intereses de sus estudiantes.

Se enfatiza un **enfoque coherente e integrado** que incluye actividades de aprendizaje que fomentan tanto la comprensión como los aspectos fonético-sintácticos. Esto

es importante porque aprender a leer una palabra no consiste solamente en descifrarla, sino también en asignarle significado. Es decir, que la acción de leer o escribir no es una acción mecánica, sino también significativa (Snow y Juel, 2004).

El Panel Nacional de Lectura (2000) hizo una revisión de investigaciones experimentales y cuasi experimentales para resumir los hallazgos sobre la pedagogía efectiva en la enseñanza de la lectura. Consignó cinco áreas de prácticas pedagógicas: la conciencia fonológica, la fonética, la fluidez, el vocabulario y las estrategias de comprensión. La conciencia fonológica incluye actividades, tanto orales como escritas, que ayudan al estudiante a reconocer patrones en los sonidos de la lengua, como los sonidos iniciales y finales (la rima). Juegos de rima y canciones o poemas con repetición del primer sonido (aliteración) son ejemplos de actividades que promueven la conciencia fonológica. La fonética se mencionó antes y provee de oportunidades al alumnado para practicar la relación entre los sonidos y las letras escritas. El Panel no encontró ninguna diferencia significativa entre prácticas más analíticas o más sintéticas en la enseñanza de los aspectos fonéticos de la lengua. Halló que no eran necesarias más de 20 horas de instrucción explícita en la fonética para lograr aplicar este conocimiento a la lectura. Considerando que este Panel se basa en estudios sobre la enseñanza de la lectura en el idioma inglés, que no es un idioma fonético como el español, sería interesante estudiar la necesidad de incluir instrucción explícita en la fonética en este idioma. La lectura oral guiada y la lectura autónoma son dos maneras de desarrollar la fluidez de la lectura. Sin embargo, el Panel (2000) no halló pruebas que aboguen por la lectura autónoma en silencio como práctica pedagógica importante para apoyar la fluidez.

En el área de la comprensión, el Panel (2000) halló pruebas que respaldan prácticas pedagógicas enfocadas al desarrollo del vocabulario y siete estrategias específicas que debe utilizar el lector mientras lee. Para enseñar vocabulario, destacó que es importante tanto la instrucción directa como la implícita. Las dos modalidades comunes de lectura en el aula –lectura en voz alta y lectura autónoma– proporcionan oportunidades para desarrollar el vocabulario del alumnado. Halló (National Reading Panel 2000) las siguientes siete estrategias que tienen que practicar los estudiantes para aumentar su comprensión de los textos:

1. Practicar el autocontrol de la comprensión mientras leen el texto, haciendo pausas para preguntarse si han comprendido lo que han leído. Parte de esta práctica incluye buscar relaciones entre la vida propia y el texto para entender mejor lo que

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

este comunica. Es esencial que los lectores incipientes puedan establecer conexiones entre el texto y su conocimiento general. En muchos casos, los profesores tienen que construir este conocimiento previo antes de empezar el texto.

2. Participar en grupos cooperativos de aprendizaje para ayudarse en la comprensión del texto.
3. Usar mapas organizadores (gráficos y semánticos) para representar el material leído y aumentar la comprensión.
4. Responder a preguntas de comprensión y recibir observaciones del profesor inmediatamente.
5. Generar sus propias preguntas sobre el texto.
6. Usar concepciones –esquemas– sobre la estructura del texto para ayudarlos a recordar detalles y responder a preguntas sobre el texto.
7. Resumir el texto para integrar las ideas leídas y generalizar a partir de la información dada.

El papel del profesor, como se deduce de los ejemplos que hemos presentado, es crucial para apoyar a los lectores que están aumentando su nivel de comprensión de lectura. Los tipos de preguntas que hace el profesor pueden influir en el nivel de comprensión que logran adquirir los estudiantes. Se suele hablar de tres niveles de preguntas: el nivel literal, el inferencial y el crítico. Cada nivel implica un reto mayor para el alumno y lo impulsa hacia una comprensión más profunda del texto.

De nuevo destacamos aquí un cambio de enfoque. Mientras que tradicionalmente el quehacer del profesor de lenguaje era enseñar los tipos de literatura y los elementos literarios, a partir de estos estudios el papel del profesor consiste en ayudar al alumno a desarrollarse como lector y como escritor. Es decir, que el propósito de la clase de lenguaje se convierte en mejorar las competencias de los alumnos como lectores y escritores. Se utilizan distintos tipos de texto –la narración, la biografía, el texto informativo, la lista de compras– para profundizar en la comprensión de los estudiantes como lectores, pero los textos no son por sí solos el principal objeto de atención.

Ferreiro y Teberosky (1982) establecieron que hay una **progresión evolutiva** en el desarrollo de la lectura y la escritura de los niños y que este proceso de desarrollo comienza mucho antes del momento en el que el niño entra por primera vez en la escuela. Las

autoras identificaron una serie de etapas de desarrollo de la lectura⁸ que empieza en el momento en que el niño comienza a distinguir entre texto e imagen, aunque todavía no tiene el conocimiento del código para empezar a descifrar las palabras. De igual manera, identificaron en el desarrollo de la escritura una serie de etapas⁹, que incluyen unas muy iniciales en las cuales el estudiante todavía no escribe de manera convencional. Esta «escritura inventada», descubrieron las autoras, muestra una lógica sistemática y una evolución progresiva típica de todos los escritores infantiles. El escritor «presilábico», por ejemplo, empieza a darse cuenta de la diferencia entre el dibujo y la escritura e imita los símbolos que ha visto en la escritura. Poco a poco, el escritor adquiere conocimiento de las letras convencionales. Este estudio y muchos otros demuestran la importancia de entender el proceso evolutivo de la lectura y la escritura y poder, como profesor, reconocer en qué etapa se encuentra un estudiante para poder ofrecer instrucción adecuada a su nivel de desarrollo. Estos hallazgos tienen implicaciones para la práctica docente y la evaluación continua que se necesita llevar a cabo durante los primeros años de escolaridad. Es preciso enfatizar aquí la importancia de las **evaluaciones formativas** que permiten al profesor conocer el progreso del estudiantado en su desarrollo de la lectura y la escritura. En muchos casos y por muchas razones (algunas ya mencionadas), hay estudiantes que avanzan más rápido que otros en su desarrollo de la lectura y la escritura. La instrucción individualizada o en grupos pequeños es una práctica pedagógica necesaria durante estos años.

¿Qué sabemos sobre la participación familiar y comunitaria?

Ya se ha mencionado que los factores sociales contribuyen al nivel de dificultad que un estudiante va a tener en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. La participación familiar en los procesos educativos apoya el desarrollo de competencias lectoras, la motivación y la autoestima de los estudiantes (Henderson y Berla, 1994). En especial, las actitudes que los padres tienen acerca de la lectura ejercen una gran influencia sobre la actitud que tendrá el niño durante sus años de escolaridad (DeBaryshe, 1995, pág. 138). Cuando la lectura se considera una actividad divertida, los niños se sienten más motivados para aprender a leer con autonomía y desarrollan competencias lectoras

⁸ Las etapas identificadas no se explican con detalle aquí, pero incluyen tres: la de la hipótesis del nombre, el reconocimiento de las diferencias del texto y el reconocimiento de las diferencias de la escritura.

⁹ Las etapas identificadas por las autoras incluyen: el nivel presilábico, silábico, silábico-alfabético, alfabético.

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

con más facilidad (Lancy y Bergin, 1992). Los intercambios que los padres tienen con sus hijos sobre los textos también influyen en las habilidades que desarrollan sus hijos en la lectura, y los padres pueden aprender a incrementar su nivel de diálogo con sus hijos (Whitehurst *et al.*, 1994, pág. 138). Los miembros de la familia tienen expectativas sobre el desarrollo típico de los niños y el nivel de interés que muestran por la lectura. Estas expectativas funcionan de manera recíproca con relación al comportamiento de los niños. Es decir, si un niño demuestra interés por los libros, es más probable que su padre responda proveyendo de más libros u oportunidades para leer en la casa (Hiebert, 1981). La función que tiene la lectura y la escritura en el ámbito familiar también influye en los hábitos que desarrolla un niño. La casa y la comunidad ofrecen oportunidades en las que los niños ven el uso de la lectura y la escritura como herramientas para resolver problemas o para participar en las actividades sociales (Goodman, 1986). El acceso a los libros a través de una biblioteca u otro centro cultural puede tener un gran impacto en las actitudes hacia la lectura. El nivel de alfabetización de los miembros de la familia también influye. Sin embargo, a pesar de tener un nivel de alfabetización insuficiente para leer con los niños, los adultos en la casa pueden fomentar un ambiente rico en intercambios verbales. Las tradiciones orales de las comunidades de América Latina ofrecen mucha riqueza para estos intercambios. Los intercambios verbales de alta calidad proporcionan al niño la oportunidad de conocer una gran variedad de vocabulario en la casa (Hart y Risley, 1995), y el desarrollo del lenguaje oral es un requisito para el inicio del aprendizaje de la lectura y más tarde de la escritura.

El nivel de apoyo que recibe un niño en su casa y en la comunidad depende de muchos factores que están fuera del alcance de los educadores. Sin embargo, el personal de la escuela puede fomentar vínculos con las familias y con la comunidad, involucrándolas en las actividades de aprendizaje enfocadas al desarrollo de la lectura y la escritura. Los programas para implicar a las familias y las comunidades en actividades relacionadas con la lectura han tenido éxito en muchas partes. Está demostrado que las familias pueden cambiar sus expectativas y sus hábitos en la casa y que estos cambios pueden crear ambientes más favorables para la lectura. Por ejemplo, en un estudio sobre el desarrollo de la lectura, Bevans, Furnish, Ramsey y Talsma (2001) hallaron que una intervención para involucrar a las familias aumentó el tiempo dedicado a la lectura en la casa, mejoró la comunicación entre la casa y la escuela y aumentó el conocimiento de los padres sobre la lectura. También influyó en mejorar las actitudes de los niños y sus familiares respecto a la lectura.

Los programas de intervención tienen que centrarse en la experiencia del niño y deberían promover coherencia entre las distintas esferas de influencia en la vida del niño (Epstein *et al.*, 2002). Por eso hay que redefinir la manera de concebir la participación. No se trata simplemente de que la familia participe en el quehacer educativo –el apoyo que pueden ofrecer los padres para que los niños aprendan a leer mejor–, sino de atender de manera integral a todas las influencias que en la vida del niño afectan a su desarrollo. Epstein y sus colegas (2002) proponen una lista de seis tipos de participación que incluyen no solamente el apoyo de la familia y la comunidad a los quehaceres escolares, sino también una nueva visión de la escuela como extensión de la comunidad y el hogar. Este modelo ofrece nuevas perspectivas sobre la participación en los procesos de aprendizaje que borran los límites entre una institución y otra. Dentro de este marco, se presentan ideas sobre los diversos tipos de intervenciones que existen para apoyar el desarrollo de la lectura. Para favorecer ambientes letrados, las comunidades pueden buscar recursos con los que crear bibliotecas para que las familias puedan llevar libros a casa. Ya funcionan en muchas partes de América Latina bibliotecas móviles con esta finalidad. A través de las escuelas de padres que existen en muchos centros escolares, pueden proponerse ideas para fomentar los intercambios verbales en la casa. En muchos lugares existen programas como el de «Préstame a tu abuelo» (Ministerio de Educación de El Salvador, 2006), en el cual miembros de la comunidad se ofrecen para leer un día a la semana a los niños pequeños. Estas oportunidades para la lectura compartida entre adultos y niños promueven el amor y el entusiasmo por la lectura. La tradición oral y las celebraciones culturales locales proporcionan oportunidades muy ricas para fomentar el desarrollo oral de los niños; estas tradiciones existen en muchos lugares e incluyen momentos para escuchar leyendas y canciones de valor local. Por último, lo más sencillo es recordar a los adultos de las familias y las comunidades la importancia que tienen las canciones, los poemas, los juegos con rima y otras actividades similares que enfatizan la relación entre la palabra hablada y la impresa.

¿Qué deben saber y hacer los directores y supervisores escolares?

Además de buscar participación familiar y comunitaria, los educadores tenemos una responsabilidad particular en este proceso. En primer lugar, es importante que todos los educadores y los que apoyan los procesos de aprendizaje en la escuela conozcan cómo los niños aprenden a leer y escribir. La lectura no es un área de especialización cualquiera; es una parte fundamental de los procesos de aprendizaje en todas las asig-

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

naturas y en todos los niveles educativos. Por eso, tanto la directora de escuela como el profesor de matemáticas o ciencias y la supervisora curricular deberían tener al menos un nivel básico de conocimiento acerca de cómo promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en su ámbito específico.

Los que toman decisiones también deberían conocer las dificultades específicas que experimentan los estudiantes de su propia escuela, dentro del contexto local. Una parte importante de este proceso de diagnóstico local es la identificación de poblaciones de alto riesgo y la detección temprana de necesidades especiales. Los **programas de intervención temprana**, sobre todo la oferta de programas preescolares, son cruciales para el éxito de algunos niños que llegan a la escuela con retrasos en su desarrollo lingüístico. Reconocer la progresión evolutiva de la lectura y la escritura es importante cuando se habla de detectar necesidades o retrasos del desarrollo; no se trata de culpar a esas poblaciones, sino de ofrecer ayuda y establecer relaciones colaborativas con ellas para apoyar el aprendizaje de los niños. La identificación temprana de niños de alto riesgo o con retrasos en el desarrollo lingüístico ofrece la oportunidad de intervenir y en muchos casos eliminar las dificultades antes de comenzar la educación formal básica. Conocer el contexto local es importante también para saber si es necesario buscar recursos de apoyo para familias bilingües o **donde la lengua de la escuela difiera** de la lengua usada en la casa. Hoy día las migraciones internas e internacionales contribuyen a un alto porcentaje de estudiantes que cambian de comunidad y acaban asistiendo a una escuela donde se habla una lengua diferente a la de su casa.

Aquí se destaca la exigencia de profesionales especialistas preparados para reconocer las necesidades especiales o retrasos en el desarrollo. Este punto nos lleva a otra gran responsabilidad de la supervisión escolar: el apoyo a la formación profesional de los profesores. El cuerpo docente tiene que actualizarse con las nuevas prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura. Un problema común en la formación inicial es la falta de preparación especializada en la didáctica de la lectoescritura. Muchos programas de formación inicial ofrecen una asignatura sobre la historia de los dos tipos de métodos para la enseñanza de la lectura, pero no se profundiza en las nuevas prácticas pedagógicas. En algunos contextos se ha discutido la idea de ofrecer carreras de especialización en lenguaje para formar a profesionales que se centran específicamente en la enseñanza de la lectura en los primeros años de la escuela. Otros prefieren mantener el papel generalista de los profesores de educación básica. De cual-

quier modo, está claro que la actualización de los profesores de básica en este tema es crucial. ¿Qué tiene que saber un profesional formado para apoyar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial? La lectura es un sistema complejo para derivar significado de la palabra impresa que requiere: motivación para leer, conocimiento de vocabulario, estrategias para construir significado y comprender el texto, habilidades para leer con fluidez, descodificar palabras nuevas y entender la relación entre los fonemas, los sonidos y la letra impresa (Snow, Burns y Griffin, 1998). El profesor de lectura inicial tiene que entender no solamente todos los aspectos de esta definición, sino también cómo usar esta definición para evaluar el progreso de los niños y ajustar sus prácticas pedagógicas para responder a las necesidades de sus estudiantes (NAEYC, 1998). Los supervisores de la escuela tienen la responsabilidad de asegurar que los profesores encargados de este trabajo estén preparados para esta tarea y apoyarlos en el desarrollo profesional continuo.

El supervisor o director también debería estar preparado con estrategias para responder a los grupos de niños que requieren apoyo individual para aprender a leer. Siempre habrá estudiantes que en algún momento de primero o segundo grado, por algún período de tiempo, requieran atención individualizada para progresar con su lectura. Hay muchas estrategias para responder a esta población. Por ejemplo, algunas comunidades crean sistemas de tutoría con estudiantes mayores o con miembros de la comunidad. También existen recursos digitales, de vídeo o de audio, que pueden ayudar a estos niños. Otras escuelas identifican a los grupos que necesitan apoyo adicional y buscan una forma de juntar clases para que, mientras una profesora trabaja con el grupo grande, la otra brinda apoyo individualizado a ese grupo pequeño. Este tipo de política para ayudar a los lectores con dificultades solamente funciona con el apoyo administrativo que reconoce su importancia para toda la comunidad escolar.

¿Apoyo adicional o repetición de curso? Esta es una pregunta muy común todos los años en la dirección de cualquier escuela básica. Por un lado, hay quienes defienden la repetición de curso si el niño no ha avanzado lo suficiente como lector para poder tener éxito en sus materias el siguiente año. Por otro lado, hay pruebas de que esta práctica desmotiva al estudiante de manera que impide buenos resultados en la lectura durante el año repetido. Hay asimismo pruebas que muestran que la identificación temprana de poblaciones en riesgo y el apoyo adicional desde el principio a esas poblaciones disminuye la necesidad de repetir un curso. Sin embargo, esta pregunta sigue siendo un tema de importancia para los supervisores escolares.

¿Cuáles son los elementos fundamentales de una instrucción efectiva para el nivel emergente inicial?

Es bastante común escuchar preguntas sobre la edad ideal para empezar a enseñar a los niños a leer y escribir. Tradicionalmente se usaba la idea de «aprestamiento» para referirse a las actividades que debían hacer los niños antes de entrar en la escuela formal con el fin de prepararlos para empezar a leer y escribir. El aprestamiento se refiere típicamente a actividades que desarrollan: a) la psicomotricidad fina: hacer bolitas de papel para pegar en un recorte, calcar formas con el lápiz, etc.; b) el desarrollo temporo-espacial; c) los conceptos de arriba-abajo, grande-pequeño, antes-después, etc.; d) desarrollo musical y reconocimiento de sonidos a través de rimas, juegos de palabras, etc.; e) desarrollo de la percepción visual; f) identificación de similitudes/diferencias; g) juegos de seguimiento de izquierda a derecha (para más tarde poder identificar las palabras, rompecabezas, etc.).

Muchos padres de familia e incluso educadores profesionales siguen teniendo una confusión sobre la forma correcta de preparar a los niños preescolares para la lectura y la escritura a partir de primer grado. Por otro lado, el movimiento constructivista y la tendencia a introducir el juego como actividad central del currículo al nivel preescolar contribuyen a esta confusión. En un seminario de formación sobre el uso de materiales didácticos para el aula de preescolar es común escuchar protestas de quienes creen que los niños deben estar jugando y que el libro no es parte del enfoque constructivista o al revés. Hay padres de familia que tuvieron una experiencia de aula muy distinta a la de sus hijos y suponen que si el niño juega, no aprende. Estas confusiones son válidas; las decisiones respecto a lo que «se sabe» sobre la lectura y escritura emergente han cambiado mucho durante los últimos años y la discusión continúa. Sin embargo, hoy día los expertos en la educación inicial están de acuerdo en que los niños empiezan a construir conocimiento sobre la lectura y la escritura desde el momento en que nacen. Todo lo que ellos ven en su ambiente, el comportamiento de los demás y su uso de la palabra escrita y hablada influyen en los conocimientos de los niños pequeños acerca de la lengua. En el aula preescolar, por lo tanto, la lectura y la escritura desempeñan un papel sumamente importante. Aunque no se espera que los niños a esta edad empiecen a escribir convencionalmente ni que descifren las palabras de los libros en su entorno, sí se busca estimular actividades de juego que fomenten la simulación de la escritura y la lectura. Los libros, los lápices, las libretas y otros tipos de papel se convierten en

artefactos de la vida de los adultos con los que el niño inventa su juego y construye conocimiento del mundo letrado. Proporcionar estas oportunidades para conocer mejor los comportamientos de lectores y escritores a través del juego es una responsabilidad de suma importancia para la escuela que ofrece un programa preescolar. Esta responsabilidad es aún más importante cuando se trata de niños que vienen de hogares donde no hay mucha estimulación relacionada con la lectura y la escritura. En estos casos, el aula de preescolar constituye un vínculo de transición desde un mundo poco letrado a un mundo en el que la palabra escrita es una parte fundamental del ambiente. Los llamados «programas de intervención» son precisamente aquellos que identifican poblaciones que no han tenido mucha experiencia con la palabra escrita –los niños de alto riesgo– y les proveen de uno a tres años de transición antes de entrar en la escuela. Los programas de intervención más efectivos son los que además hacen un esfuerzo para fomentar la participación familiar en este proceso.

Hay prácticas pedagógicas que han demostrado ser efectivas para apoyar a los lectores emergentes en el nivel preescolar (Snow, Burns y Griffin, 1998, págs. 179-194). Entre ellas destaca la **lectura en voz alta** para fomentar la conceptualización de la letra impresa, aumentar el vocabulario, desarrollar conceptos sobre la sintaxis del lenguaje y motivar la lectura en general. No se puede minimizar la importancia que tiene esta práctica para las poblaciones que han tenido menos experiencia con la palabra escrita antes de entrar en la escuela. El hecho de tener modelos de lectura y ver cómo se orientan los libros, cómo se pasan las páginas, cómo las palabras se relacionan con los dibujos –todas estas conceptualizaciones básicas de los libros– es fundamental para convertirse en un lector competente. La práctica de leer en voz alta también puede servir para desarrollar la comprensión desde una edad temprana si el profesor fomenta discusiones sobre lo que se ha leído. El profesor puede establecer una base para desarrollar las estrategias de comprensión que usan los buenos lectores cuando piensa en voz alta sobre lo que ha leído e identifica relaciones entre el texto y su vida personal. Estas estrategias de comprensión son las mismas que usan los lectores avanzados en la escuela secundaria y superior, solo que se profundizan y se aplican a textos cada vez más difíciles.

Un recurso que apoya la lectura en voz alta es el libro grande, con el que se puede hacer una lectura compartida con un grupo de niños. Muchas veces se utilizan también textos predecibles que contengan frases repetitivas o conocidas por los lectores. El propósito de este tipo de texto es ofrecer al lector emergente la oportunidad de participar activamente en la lectura. Cuando el texto tiene patrones fáciles de predecir, el niño empieza

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

a contar la historia junto al profesor; la simulación de leer el texto motiva al lector emergente con la impresión de que él también puede leer. Estos textos también ofrecen la oportunidad de desarrollar otra de las estrategias importantes de comprensión que usan los buenos lectores: la predicción. Es importante que los niños escuchen una variedad de textos diferentes, tanto narrativos como expositivos, desde temprana edad. Ya no solamente se les lee cuentos tradicionales, sino también autobiografías cortas, poemas, textos informativos y otros. Asimismo es útil la preparación básica en seguir con el dedo las palabras, de izquierda a derecha, lo cual ayuda al niño a comprender que cada palabra pronunciada es una palabra escrita, un ente en sí. Exposición a diferentes símbolos como puntos, signos de exclamación, interrogación. Uso de la entonación de acuerdo con los símbolos escritos, etc.

Se pone el énfasis también en el desarrollo oral de la lengua en esta etapa. Para convertirse en lectores y escritores competentes, los niños necesitan practicar el hablar y el escuchar. Comentar entre compañeros sus opiniones sobre lo que pasa en la clase, lo que les ha gustado y lo que no, compartir noticias de su vida, narrar lo sucedido durante el fin de semana, entrevistar a un familiar para conocer cómo se hace algo e incluso argumentar un tema de importancia, todos estos son ejemplos de actividades significativas que promueven las competencias comunicativas sin que los niños tengan que escribir o leer formalmente. Sin embargo, son oportunidades comunicativas para sentar las bases de la lectura y la escritura convencionales.

Los escritores emergentes no pueden escribir todavía con las letras convencionales; sin embargo, pueden construir ideas sobre la escritura y aprender jugando a escribir con la escritura inventada. La técnica del lenguaje por experiencias es un ejemplo del uso de la escritura inventada en práctica (Van Allen, 1976). Después de compartir una experiencia interesante (por ejemplo, un paseo por el bosque), cada estudiante hace un dibujo de lo que hizo. Sobre la base de lo que ha dibujado, escribe unas palabras o una frase con escritura inventada o convencional o una mezcla de las dos. Luego interpreta («lee») lo que ha escrito a sus compañeros o al profesor. Aunque no sepan escribir convencionalmente, los niños empiezan a participar en hábitos importantes de los buenos escritores: observar el mundo alrededor y anotar los detalles de lo que han visto. Además esta técnica puede servir al profesor para observar lo que sí saben los niños de la escritura convencional –si tienen un sentido de direccionalidad, si han aprendido algunas letras, etc.– para alentar el progreso individual.

La lectura, el bilingüismo y la interculturalidad

No se puede tratar el tema de la lectura y la escritura en América Latina sin dedicar una buena parte de la discusión a la cuestión de las poblaciones indígenas. En una región del mundo donde se hablan alrededor de 700 lenguas indígenas (López y Sichra, 2008), los sistemas de educación tienen que tomar en cuenta esta realidad. Hoy día la educación intercultural bilingüe es una modalidad común, pero esta realidad actual tiene una historia muy larga.

Históricamente, los gobiernos han usado los sistemas públicos de educación como instituciones para la castellanización de los pueblos indígenas. Después de casi cuarenta años de análisis y discusiones políticas, estos grupos originarios han conseguido algunos cambios en muchos lugares de la región. El mismo lenguaje utilizado en la ley nacional de educación en Guatemala durante los años sesenta y a finales de los noventa ilustra claramente el cambio. En los años sesenta se da mucha importancia a «la aculturación del indígena para incorporarlo a la vida nacional» (Ministerio de Educación de Guatemala, 1972). Uno de los principios básicos de la nueva ley nacional de educación del año 1999 enfatiza que la educación «se analiza en un entorno multilingüe, multiétnico y pluricultural en función de las comunidades que la conforman» (Ministerio de Educación de Guatemala, 1999). Esta diferencia representa una tendencia clara en la mayoría de los países de la región con poblaciones indígenas.

Una parte del movimiento hacia la educación multicultural es la enseñanza de la lectura y la escritura en más de una lengua. Hay dos modelos principales de educación bilingüe. El primero, el modelo transicional, tiene como meta principal la aculturación del grupo minoritario lingüístico. El fin de este tipo de programa es apoyar al estudiante con instrucción en su lengua materna *hasta que aprenda la lengua dominante* y pueda dejar de recibir apoyo en su lengua materna. El bilingüismo no es una meta final de este modelo, ni tampoco lo es el bialfabetismo (poder leer y escribir en dos lenguas). El segundo modelo es el de mantenimiento cuya meta final es exactamente lo que su nombre indica: el mantenimiento de la lengua materna además del aprendizaje de la lengua dominante. Los estudiantes que participan en este tipo de programa escolar *siguen aprendiendo a leer y escribir en las dos lenguas* a niveles cada vez más avanzados. La educación bilingüe se introduce por primera vez en las políticas educativas de algunos países de América Latina con un modelo estrictamente transicional. La lengua materna es visto como una herramienta de la aculturación, porque sirve para apoyar a

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

los estudiantes en su transición a la escuela de manera que después puedan ser asimilados a la cultura dominante. En los años setenta y ochenta, los pueblos afectados por estos procesos de aculturación empiezan a ejercer bastante presión para que se cambie el modelo y se adopte un programa de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Se empieza en muchos países a publicar libros de texto en una variedad de lenguas originarias y cada vez hay más profesores oriundos de pueblos indígenas que se incorporan al sistema para dar clases en su lengua materna.

Un estudio demuestra que incorporar a profesores del mismo grupo cultural, además de proveer una educación en la lengua materna, resulta en un aprendizaje más efectivo (Alford, 1987). Otro estudio demuestra que los estudiantes que aprendieron a leer primero en su lengua materna y después en la lengua dominante (español) tuvieron niveles más altos de comprensión (Modiano, 1973). Otras ventajas de la educación bilingüe incluyen: mayor rendimiento académico en general, mayor autoestima de los estudiantes y mayor participación activa en el aprendizaje (López, 1998). También se asocia el bilingüismo con un incremento de la participación familiar y comunitaria en la educación (Garcés, 2006) y una mejora en indicadores como repetición y asistencia (López, 2006).

Tener una lengua materna minoritaria a veces se considera un factor de riesgo, porque se asocia, entre otras cosas, con las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, esta correlación entre lengua minoritaria en la casa y dificultades de aprendizaje de la lectura en la escuela no puede separarse de los otros factores sociales asociados con esta situación como la pobreza, la escolaridad materna o la ruralidad.

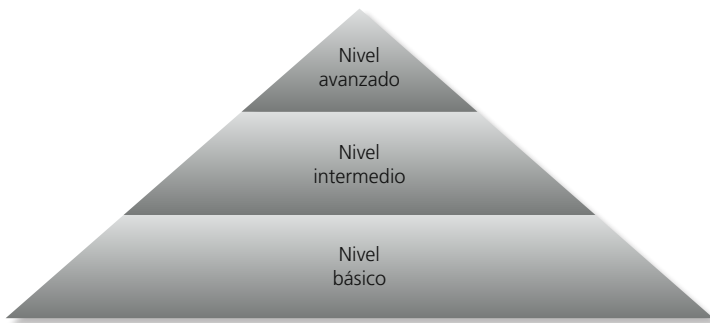
Aquí tal vez sea de interés mencionar la teoría de transferencia de Cummins (1998), quien comprobó que lo que uno aprende en una lengua lo transfiere a la otra lengua. Es decir, que si un niño que habla quechua como lengua materna aprende en quechua el ciclo del agua, este niño luego podrá transferir ese concepto al español cuando aprenda este idioma. No tiene que aprender el concepto de nuevo, sino solamente tiene que aprender un nuevo léxico para explicar el concepto.

El aprendizaje de la lectoescritura en el nivel de enseñanza secundaria: de «aprender a leer» a «leer para aprender»

La educación primaria provee una fundación importante en la cual los estudiantes adquieren las competencias básicas para la comunicación oral y escrita. Chall (2000) describe la diferencia entre el ciclo primario y el ciclo secundario cuando habla de la

diferencia entre «aprender a leer» y «leer para aprender.» Shanahan y Shanahan (2008) representan con una pirámide la progresión del desarrollo más avanzado de la lectura y la escritura. En la base de la pirámide están las habilidades básicas de decodificación y reconocimiento de palabras comunes para leer un texto con una fluidez adecuada para el nivel primario. Al avanzar al segundo nivel de la pirámide, el lector ha adquirido las habilidades para decodificar textos más avanzados; no se tropieza con palabras multisilábicas y reconoce muchas palabras que no sean tan comunes en el lenguaje oral diario (aunque no tantas palabras técnicas específicas de una disciplina). Los lectores de este nivel intermedio han desarrollado además estrategias generales de comprensión lectora que pueden aplicar a cualquier texto. Entre estas estrategias se destacan las que utiliza el lector cuando se encuentra con una palabra desconocida y el auto-monitoreo de la comprensión del texto. Típicamente se empieza a enfocar en este nivel en los últimos años de la primaria (a partir de tercer grado) y se llega a dominar antes de entrar en la escuela secundaria (novenno/décimo grado). El tercer nivel de la pirámide que presentan Shanahan y Shanahan (2008) es el de la lectura y la escritura especializada y particular de las disciplinas. Las estrategias aprendidas en este nivel normalmente no son aplicables fuera de la disciplina. Un estudiante que es un buen lector en una disciplina (por ejemplo, la literatura) puede fallar en otra (por ejemplo, ciencia) porque le faltan las estrategias específicas para comprender textos de la disciplina.

FIGURA 1: NIVELES DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA, ADAPTADO DE SHANAHAN Y SHANAHAN (2008)



Según los autores (Shanahan y Shanahan, 2008), la progresión de desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura puede también representar la disminución del tiempo que se suele dedicar a la enseñanza de estrategias para leer y escribir en cada nivel.

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

Cuanto más especializado y avanzado sea el nivel de lectura, menos instrucción directa reciben los estudiantes. He aquí el reto que representa el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel secundario. La enseñanza de vocabulario académico a partir del nivel intermedio y de estrategias específicas de las disciplinas en el nivel avanzado son dos áreas de mejora en las prácticas pedagógicas.

En el nivel intermedio hay mucho énfasis ahora en la enseñanza de *vocabulario académico* general, que los estudiantes encontrarán en un texto académico de cualquier disciplina y necesitarán para comunicar a otros lo que piensan sobre el mismo. Muchas palabras académicas cambian de significado según el contexto en el que se usan en la disciplina. En las distintas disciplinas, los profesores dedican bastante tiempo a la enseñanza del vocabulario técnico de su disciplina pero no lo suficiente en vocabulario académico general que facilita la lectura en todas las disciplinas. Por ejemplo, una profesora de ciencias en octavo grado puede dedicar mucho tiempo para enseñar los conceptos de la selección natural o la biosfera, términos con definiciones específicas de la disciplina, pero no ofrece apoyo para que los estudiantes comprendan el significado de las palabras «inferir» o «factor.» Estas últimas palabras académicas son generales a todas las disciplinas y la profesora da por hecho que los estudiantes las conocen.

Draper (2008) destaca un debate actual en la formación de profesores en los niveles intermedio y secundario. Por un lado, algunos mantienen que todos los profesores en estos niveles deben verse como profesores de lectura además de especialistas en su área. Estos defienden la lectura como *meta de aprendizaje* en todas las áreas. Otros rechazan esta perspectiva, viendo las metas de aprendizaje solamente enfocadas en el contenido de la disciplina. Este campo mantiene que las estrategias para la comprensión lectora pueden ser *herramientas para la enseñanza* en lugar de ser una meta de por sí. Considerando el tiempo limitado para cubrir muchos temas de contenido, estos profesores señalan que es mejor que un especialista de lengua enseñe la comprensión de la lectura y las estrategias para escribir y deja a los especialistas centrarse en su contenido. Draper (2008) indica que esta dicotomía –la lectura como meta de aprendizaje o como herramienta para la enseñanza– ha dividido a los profesionales innecesariamente. Ella ofrece los siguientes lineamientos para consideración de los profesores especialistas: 1) la enseñanza de la lectura debe incluirse en todas las aulas, 2) los métodos de la enseñanza de la lectura y la escritura pueden modificarse en cualquier disciplina, 3) recibir una formación formal en estos métodos puede beneficiar a todos los profesores de las disciplinas. Es decir, aun-

que las estrategias que se utilizan para leer y escribir son específicas para cada disciplina, los métodos para enseñar la comprensión lectora y la expresión escrita pueden aplicarse a todas. Shanahan y Shanahan (2008) acuerdan que, en lugar de ver a los profesores del nivel secundario en el papel doble de profesores de su disciplina además de profesores de lectura y escritura, deben considerarse como expertos en su disciplina que también sirven de modelos para compartir las estrategias específicas de su disciplina a la hora de comprender y producir textos apropiados para su especialidad. Draper (2008) señala asimismo que es importante tener una definición más amplia del concepto del texto para incluir textos procedentes de Internet, películas, letras de canciones y otras formas de la letra impresa no tradicionales. Ella incorpora el concepto de aprendizaje de nuevos discursos que, según Gee (1996), incluye todo aquello que identifique un texto (escrito o hablado) como parte de una disciplina definida. Principiantes que adquieren un nuevo discurso se apropian de las formas y el contenido de la lengua de ese discurso. Esta conceptualización se aclara con una metáfora: aprender una materia nueva es como entrar en una cultura nueva; no hay que aprender solamente el vocabulario nuevo sino también las normas, las formas adecuadas de expresarse y el código específico para interpretar los discursos escritos y hablados. Apoyar a los estudiantes para navegar por estos discursos nuevos y salir miembros competentes de todas las disciplinas es el gran desafío a este nivel. Muchos autores han destacado la importancia de ser explícito con los estudiantes, sobre todo los que son de poblaciones marginadas, con la intención de ofrecer un mapa claro para navegar por los nuevos discursos. Decir «los científicos lo llaman así», o «como historiadores, lo vamos a decir de esta manera» es una forma de apoyar a los estudiantes a reconocer las características del nuevo discurso.

Otra autora (Patel-Stevens, 2008) analiza el discurso político sobre la lectura y la escritura de los adolescentes y sugiere cambiar el marco dentro del cual se enfoca. Según esta autora, las políticas y la investigación educativas tienden a enmarcar la lectura de los adolescentes como un problema, dentro de un enfoque cronogramático en el que se presupone un hito definido antes del cual todos los jóvenes deberían leer a un nivel definido. El debate gira en torno al atraso de los adolescentes en este cronograma. Patel-Stevens (2008) recomienda tomar una postura que no trate a la población adolescente como un grupo homogéneo, sino que tome en cuenta sus contextos particulares. La autora sugiere abandonar un marco de referencia basado en un cronograma progresivo de desarrollo y partir de preguntas sobre «las necesidades, las habilidades y las metas» (2008, pág. 72) de los adolescentes.

Las nuevas alfabetizaciones

En lugar de la palabra «literacy» en inglés hemos usado en este documento principalmente los términos lectura y escritura mencionando además la comunicación oral cuando era necesario ser explícito. En esta sección hablaremos de «la pluralización del concepto de alfabetización» (Pérsico y Contín, 2005, pág. 179). Aquí se utiliza la palabra alfabetización para hablar de las extensiones del concepto de alfabetización («literacy») que hemos visto en la última década. Cabe mencionar que algunos autores empiezan a utilizar la palabra «literacidad» para evitar las connotaciones negativas de la palabra alfabetización y otros derivados del mismo origen «analfabetismo» o «analfabeto» y para comunicar el sentido más amplio de la palabra «literate», que connota una persona culta además de saber escribir y leer. (Ver Bawden, 2002, Braslavsky, 2003, y Pérsico y Contín, 2005, para una discusión más completa.) Nuestra decisión es pragmática dado que la palabra «literacidad» todavía no ha sido aceptada tan ampliamente.

Como bien observa Braslavsky (2003, p. 3) «Ahora la alfabetización se entiende como un largo proceso que comprende todo el desarrollo humano, que cambia en las culturas y en la historia». Esta observación indica que el concepto de alfabetización se ha extendido a incluir los aprendizajes de todo tipo. Aquí nos enfocamos en tres tipos de alfabetización nueva que han surgido en los últimos años: la información, los medios de comunicación y la informática y tecnología. Aunque hay cierto cruce entre estas categorías, es útil caracterizarlas así para ver su aplicación en la práctica.

La alfabetización y la información

La Asociación Americana de Bibliotecarias Escolares (21st Century Skills Partnership, 2007) indica que cada 5,5 años la cantidad de información en el mundo aumenta dos veces lo que era. Esta tasa de aumento es aún mayor para la información digital. Los estudiantes que hoy en día aprenden a leer texto y leer su mundo tienen que saber procesar una cantidad tremenda de información. Por eso es fundamental que aprendan a filtrar la información con un ojo crítico. Ser alfabetizado en información implica acceder información con eficiencia y eficacia, evaluarla con competencia y crítica, y usarla con creatividad y precisión (21st Century Skills Partnership, 2007, pág. 18). Evaluar la información implica saber encontrar la fuente de la información, juzgar su validez y buscar opiniones alternas. Muchos estudiantes hoy en día tienen conocimiento de las herramientas tecnológicas para acceder a la información pero no han adquirido las

competencias para digerir esa información. El proceso de alfabetizar al estudiantado en esta evaluación y uso de la información es un área importante para la escuela.

La alfabetización y los medios de comunicación

En 1999, Amalia se bajó del avión que la trasladó como refugiada desde Cuba a Nueva York. Tras treinta años trabajando como profesora en la secundaria de su país, Amalia se encontraba en una sociedad y una cultura nuevas. Nueve años después, en una entrevista personal acerca de sus reflexiones sobre las diferencias entre la enseñanza media en su país y los Estados Unidos, Amalia comentaba que era «imposible que los estudiantes aprendieran a leer y escribir en la escuela cuando viven con este bombardeo todo el tiempo» (comunicación personal, 5 de octubre del 2008). Amalia se refería al bombardeo de mensajes que recibimos en muchas de las sociedades del mundo hoy en día desde los medios de comunicación: la prensa, los anuncios, la televisión, el cine, la radio, Internet. Comprender y criticar este bombardeo de imágenes, palabras escritas, mensajes orales o una combinación de ellos es una tarea fundamental para ser alfabetizado en el mundo de las medias de comunicación masiva. El Centro para la Alfabetización de Medios de Comunicación (*Center for Media Literacy*) enfatiza la importancia de «comunicar con competencia todas las formas de los medios además de acceder, comprender, analizar, evaluar y participar en las imágenes, palabras y sonidos poderosos que [los] construyen» (2008). Participar en la construcción de mensajes de los medios de comunicación para entender el papel que tiene la intención y la audiencia meta es una parte crucial en el proceso de alfabetización en esta área.

La alfabetización y la informática y tecnología

En algún momento de la historia, la imprenta o el lápiz fueron introducidos como tecnologías nuevas que renovaron los procesos de aprendizaje y enseñanza de su época. De la misma manera, se conciben las nuevas tecnologías como herramientas para apoyar la práctica en las aulas. Como un adolescente incorpora nuevas estrategias lectoras a su caja de herramientas para convertirse en un alfabetizado de la disciplina de matemáticas, una persona realmente alfabetizada en la tecnología y la informática adquiere destreza en las nuevas herramientas tecnológicas que van saliendo, incorporando la nueva herramienta a su caja. En su revisión de la literatura sobre este tema, Bawden (2002) menciona que la alfabetización tecnológica incluye (entre otras características):

4 El estado de la cuestión: ¿qué sabemos sobre cómo promover la lectura y la escritura?

saber cuáles son las funciones de una tecnología como, por ejemplo, el ordenador, saber escoger entre sus funciones para encontrar la aplicación adecuada a la tarea que se enfrenta en un momento dado (Tuckett, 1989, en Bawden 2002).

Muchos estudios se han orientado hacia los usos de la tecnología, especialmente el ordenador e Internet, para apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por ejemplo, Coiro (2003) explora las características particulares de leer en una página web y las dificultades que se le presentan al lector que tiene que aprender a responder a los distintos tipos de hiperenlaces dentro del texto, que a veces distraen del texto principal y otras veces proporcionan información que ayuda a su comprensión. Ella destaca que se requiere de estrategias distintas para la lectura comprensiva de este tipo de textos y así poder evaluar si se utiliza el hiperenlace o no. Coiro (2003) señala que estudiar los intercambios del lector con este tipo de texto provee un modelo más completo del lector que incluye factores como motivación, eficacia y propósito además de los factores cognitivos. Orihuela y Santos (2005) describen su experiencia acerca del uso de las bitácoras digitales (weblogs) así: «La publicación en línea de las tareas de clase es especialmente relevante en materias abocadas al estudio de la escritura y el diseño de navegación en Internet, disciplinas en la que resulta básico que los estudiantes desarrollen las destrezas asociadas a la lectura y escritura mediante enlaces». En otro ejemplo, Garces Pérez (2008) comparte la experiencia del uso de un *software* para apoyar el desarrollo fonológico de lectores principiantes. La tecnología sirve también como una motivación para los estudiantes por ser una plataforma interactiva y viva (Hogue, Nellon, Patterson y Schulze, 2004).

Algunos han defendido que la tecnología ofrece nuevas posibilidades para superar las barreras que respecto a las oportunidades educativas existen para las poblaciones que tradicionalmente han tenido menos acceso a una educación de calidad. Aquí exploramos algunas posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías para desarrollar el aprendizaje y las competencias lectoras de estas poblaciones. Kim, Mirandab y Olaciregui (2007) han propuesto que las tecnologías móviles ofrecen un recurso de bajo costo que pueden ampliar el acceso a la información y comunicación, además de *software* para fomentar los aprendizajes básicos de la lectoescritura emergente. Estos autores señalan que la tecnología móvil tiene suficiente capacidad para contener un currículo completo y provee acceso a una cantidad infinita de textos electrónicos. En su propuesta de «Pocket School» («Escuela Bolsillo»), los autores argumentan que esta tecnología tiene interesantes posibilidades para apoyar el aprendizaje de las poblaciones indígenas en

México, así como otras poblaciones rurales que suelen tener bajo acceso a un ambiente letrado en su entorno.

Otra iniciativa internacional «Una laptop por niño» propone entregarle un ordenador portátil a cada niño de los países participantes. Han participado América Latina, Uruguay, Nicaragua, Perú y Haití. Las laptops se diseñaron con la intención de fomentar la colaboración y co-construcción de trabajos. Cuando varios estudiantes están conectados a través de la red («mesh»), pueden escribir un texto juntos y colaborar en otros tipos de trabajos. Además de despertar el interés por llegar a la escuela y acceder a la información electrónica, hay algunas indicaciones preliminares de que este recurso fomenta la comunicación entre estudiantes y los anima a trabajar juntos para averiguar cómo utilizar las máquinas (Krstić, 2008). En un mundo globalizado con niveles crecientes de migración interna e internacional, estas tecnologías abarcan nuevas formas de comunicación entre miembros de grupos que se han dispersado por la región y por el mundo. Cada vez se utiliza más la tecnología móvil, los mensajes de texto y el correo electrónico para mantener los vínculos con seres queridos. Hemos mencionado las nuevas competencias comunicativas que requieren estas tecnologías, pero hay que reconocer también las posibilidades que ofrecen para estimular el interés y crear nuevos incentivos con los que desarrollar las competencias lectoras.



5

Ejemplos de esfuerzos para promover la lectura en América Latina

La práctica pedagógica de los profesores se inscribe en una cultura escolar y en una institución educativa que comúnmente se ve afectada por programas y políticas. Son estos los instrumentos que sirven para tratar de articular el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas más efectivas y las prácticas que llevan a cabo los profesores. La pregunta a que las secciones anteriores nos conducen es: ¿de qué forma pueden incorporar programas de mejoramiento el conocimiento sobre las prácticas pedagógicas más eficaces para promover la enseñanza de la lectura? Retomaremos esta pregunta en la sección séptima de este documento. Antes, sin embargo, juzgamos útil examinar en qué consisten los programas que actualmente intentan promover el desarrollo de las competencias de lectura y escritura en América Latina. Discutimos en esta sección tres tipos de programas: esfuerzos promovidos por gobiernos, esfuerzos desarrollados por alianzas público-privadas y esfuerzos apoyados por agencias de cooperación internacional.

Si bien la información de que disponemos para evaluar la efectividad relativa de cada uno de estos esfuerzos es limitada, los mismos ilustran qué concepción de la lectura está en la base de tales esfuerzos, así como los desafíos y las posibilidades de lograr llevar a gran escala cambios significativos en las formas en que los maestros abordan la enseñanza de la lectura. El propósito de esta sección no es presentar una caracterización exhaustiva de los programas en curso, sino ilustrar algunos de ellos en estas tres grandes categorías.

En muchos países de América Latina, a pesar de existir un énfasis constructivista en la educación preescolar, en la educación primaria los objetivos de lectoescritura son deriva-

dos hacia el aprendizaje de las mecánicas de lectura y escritura (ortografía) dejando a un lado la parte de «pensar cuando se lee», algo crucial en el logro de competencias para leer con comprensión, lo cual sería lógico al tener los alumnos una base preescolar constructivista. En cambio, Cuba representa, en América Latina, el mejor ejemplo donde el currículo, la formación de profesores y los métodos de instrucción están completamente alineados dentro del sistema educativo y los desempeños lectores de sus estudiantes son significativamente superiores a los de los estudiantes en el resto de los países de la región (Carnoy 2007).

Políticas y programas nacionales. El Programa Nacional de Lectura de México

En México se han realizado, desde que se estableció la Secretaría de Educación Pública en 1921, importantes esfuerzos para promover el desarrollo de lectores competentes. El fundador del sistema de educación pública mexicano, José Vasconcelos, era un convencido del papel de las bibliotecas públicas y de las bibliotecas escolares en la promoción de las competencias lectoras. Las acciones más efectivas, entre las que ha patrocinado la Secretaría de Educación Pública, han consistido en la dotación de libros de texto y de materiales complementarios de lectura a través del Programa Nacional de Libros de Texto Gratuito y, del más reciente, Programa Nacional de Lectura. Que los niveles de competencia lectora de los estudiantes mexicanos sean bajos con relación a los de sus iguales en los estudios comparados internacionales a pesar de estos importantes esfuerzos es indicativo de la interdependencia de los diversos componentes necesarios para ofrecer oportunidades efectivas de desarrollo de las competencias lectoras.

La mayor parte de los esfuerzos llevados a cabo en México, ciertamente los que han logrado mayores resultados, han consistido en la dotación de materiales de lectura. Estos esfuerzos son enormemente importantes, pues sin ellos la gran mayoría de los jóvenes en México no tendrían acceso a materiales de lectura apropiados. También ha habido, en particular en las últimas dos décadas, y a partir del Simposio Internacional sobre Nuevas Perspectivas en los Procesos de Lectura y Escritura de julio de 1981 antes señalado y de las contribuciones de Emilia Ferreiro y de Margarita Gómez Palacio, importantes avances en el desarrollo de una concepción más amplia de las competencias lectoras, apoyada con investigación, la cual se ha reflejado en programas y planes de estudio y en planes generales del sector educativo. Estos han sido los dos principales

puntos de intervención a gran escala: propósitos y materiales. Los puntos más débiles han estado en el apoyo al desarrollo profesional de los docentes para desarrollar competencias pedagógicas adecuadas, la involucración de los padres y de la comunidad en general en la promoción de competencias lectoras –en particular antes de que los alumnos comiencen su escolaridad– y en alinear la gestión escolar y la supervisión y administración del sistema educativo con esfuerzos para desarrollar la lectura y la escritura.

Como señalamos anteriormente, a partir de 1980 se inicia en México un discurso más amplio sobre el desarrollo de las competencias lectoras que permite desplazar, al menos entre los educadores más especializados, una concepción de la lectura como alfabetización inicial por una acepción comunicativa de la lectura. Esta transición de una acepción formal de la alfabetización a una acepción comunicativa no se ha generalizado aún entre los maestros debido en parte a que los esfuerzos de formación profesional, tanto inicial como continua, en esta materia no han sido suficientes. Esta transición sí se refleja, en cambio, en los programas de estudios de lengua (Español) y en los libros de texto, que reemplazan el énfasis en el método analítico por el énfasis en un método sintético. Como resultado de este cambio conceptual se inicia también un programa de bibliotecas escolares para las escuelas primarias (Rincones de Lectura), base del ambicioso Programa Nacional de Lectura, que entre los años 2000 y 2006 dota de bibliotecas escolares y de aula a todos los preescolares y a todas las aulas de los grados primero a noveno, utilizando metodologías altamente participativas en los estados para la conformación de las colecciones de bibliotecas escolares.

El Programa Nacional de Libros de Texto proporciona desde 1950, de forma creciente, libros gratuitos a los estudiantes de la escuela obligatoria, dotando actualmente a cada estudiante de siete libros de texto.

El Programa Nacional de Lectura, iniciado en 2002, integra experiencias anteriores de menor escala de dotación de bibliotecas de aula y colecciones escolares en un ambicioso proyecto que reconoce la importancia de disponer en el ámbito escolar de materiales de lectura diversos –y adicionales a los textos escolares– para formar lectores avanzados¹⁰. Las acciones del programa se centraron en el fortalecimiento curricular y en la definición

¹⁰ Para una descripción y evaluación detalladas del Programa Nacional de Lectura, véase Reimers y otros, «La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción». En Reimers, F. (coord.) (2006), *Aprender más y mejor*. Fondo de Cultura Económica.

de estándares, en el fortalecimiento de bibliotecas de las escuelas de educación básica y normal y de los centros de maestros, en la formación de profesores y en la difusión de información. A través de acciones de formación y de campañas de difusión, el Programa ha buscado reemplazar concepciones tradicionales de la lectura, para lo cual llevó a cabo una encuesta de prácticas de lectura en la escuela y organizó dos congresos sobre lectura y escritura dirigidos a maestros y especialistas, además de promover las ferias anuales de lectura y los seminarios sobre literatura infantil que se desarrollan en ellas. En estas ferias participan maestros, estudiantes y sus familias, investigadores y especialistas.

Los principales logros del Programa Nacional de Lectura fueron la renovación de los currículos de preescolar y secundaria, así como la elaboración de un perfil de graduado general que forma parte de los criterios de desempeño de la educación básica. En el caso de los criterios referidos al español, el énfasis se puso en el desarrollo de competencias de comprensión y expresión escrita, con menos énfasis en el desarrollo de los componentes más básicos que permiten la comprensión lectora, como el desarrollo fonológico, de vocabulario y la fluidez.

Los instrumentos de expresión del plan y programa de estudios vigentes en el aula son los libros de texto y demás materiales de apoyo para la práctica docente, tales como los libros para el maestro, los ficheros didácticos y otros. Los libros de texto están en todas las escuelas y llegan oportunamente a la gran mayoría de ellas. Además, los libros son utilizados y valorados por maestros y estudiantes, aun cuando el uso que se hace de los mismos es convencional, ya que los maestros leen el libro a toda la clase o los estudiantes leen de forma individual los libros.

El Programa Nacional de Lectura dotó además efectivamente de colecciones a las bibliotecas escolares y de aula. Entre los años 2001 y 2006 el programa dotó a cada biblioteca de aula entre preescolar y noveno grado de aproximadamente 25 volúmenes anualmente, logrando una dotación de ocho libros por alumno en todo el país, lo que permitiría a cada alumno acceder, a lo largo de once años de educación obligatoria, a 2.400 títulos diferentes, de los cuales se distribuyeron 174.060.187 ejemplares.

Los éxitos de este programa en dotar de colecciones a las escuelas no se han reflejado aún en cambios de las prácticas docentes en la dirección esperada. Así, por ejemplo, en una encuesta reciente de prácticas lectoras en la escuela, apenas uno de cada cinco padres en escuelas indígenas, uno de cada tres en escuelas rurales y uno de cada cuatro

en escuelas urbanas informan de que han sido invitados a leer en la escuela. En escuelas indígenas y urbanas tres de cada cinco padres, y tres de cada cuatro en escuelas rurales, indican que sus hijos han recibido en préstamo domiciliario libros de la biblioteca escolar. Dos de cada cinco padres en escuelas indígenas, y tres de cada cinco en escuelas rurales y urbanas, indican que leen libros a sus hijos (Reimers *et al.*, 2006).

Los estudiantes señalan que los maestros leen libros a los alumnos, les hacen preguntas sobre lo leído y les cuentan historias. Menos frecuente es que los niños cuenten historias, que los alumnos lean libros con sus compañeros, que lean en voz alta o que discutan sobre el material leído. Es muy poco frecuente que los padres vayan a la escuela para leer a los niños. En relación con el desarrollo de habilidades de escritura, predominan las planas, hacer que los alumnos copien lo que el maestro escribe en el encerado y escribir palabras que los maestros dictan. Es mucho menos común que los alumnos escriban cuentos o poemas (Reimers *et al.*, 2006).

Las prácticas pedagógicas más frecuentes para el desarrollo de la lectura consisten en que el maestro lea partes de libros (87 %), que alumnos y maestros se turnen para leer en voz alta (86 %) y que cada cual lea solo (81 %). Menos frecuente es leer en equipos (60 %), que el maestro lea libros completos (52 %) y que el grupo lea al mismo tiempo en voz alta (56 %). Las actividades posteriores a la lectura incluyen que el maestro haga preguntas (98 %) y comente (90 %) sobre lo leído, así como que el maestro pida a los alumnos investigar sobre lo leído (85 %). Menos frecuente es que los alumnos comenten en equipo lo leído (66 %) (ibíd).

Las actividades para promover la escritura en clase incluyen que los alumnos copien lo que el maestro escribe en la pizarra (95 %), que escriban dictados (92 %), resúmenes (90 %), cuentos o poemas (87 %), realicen trabajos sobre distintos temas (75 %) o copien en el cuaderno los textos que leen (75 %). Las actividades posteriores a la escritura incluyen que el maestro califique los ejercicios de los alumnos (99 %), que estos revisen y mejoren sus textos (91 %), que utilicen sus ejercicios como apoyo para exponer un tema (62 %) y que exhiban sus escritos en un periódico mural (48 %). Es más infrecuente que los alumnos envíen sus escritos a concursos (31 %) o que los incluyan en antologías (25 %) (ibíd).

Observaciones de aula llevadas a cabo por un equipo que evaluó el Programa Nacional de Lectura demuestran que predomina el uso de actividades únicas para todo el grupo, sin diferenciación para atender a lectores con dificultades. Las actividades dominantes

son que el maestro lea o que los niños lean en silencio. Aun cuando los estudiantes tienen la libertad de escoger libros para lectura independiente, no reciben orientaciones de sus maestros para asegurar que lean libros de un nivel de dificultad adecuado. En pocas ocasiones se observa algún tipo de respuesta por parte de los alumnos a lo leído. Aunque los profesores dicen valorar la lectura comprensiva, observaciones de aula demuestran que muchos de los estudiantes leen poniendo el énfasis en la codificación, leyendo palabras que no entienden y sin que el maestro lleve a cabo prácticas para desarrollar el vocabulario de los alumnos (ibíd).

Programas desarrollados por alianzas público-privadas

Escola Que Vale en Brasil

Desde su inicio en 1999, Escola Que Vale (EQV) apoya el mejoramiento de las competencias lectoras de los estudiantes a través de la creación de alianzas público-privadas que hasta la fecha alcanzan a 24 municipalidades en los estados brasileños de Pará, Maranhão, Minas Gerais y Espírito Santo. En el año 2007 el programa alcanzaba a **95.375 alumnos**. El programa fue creado por Beatriz Cardoso, una emprendedora social, a través de la organización creada por ella, el Centro para la Educación y Desarrollo de la Acción Comunitaria (CEDAC). El programa es financiado por una empresa minera, La Compañía VALE¹¹.

Escola Que Vale es un programa de desarrollo profesional cuya premisa inicial es que cualquier red de enseñanza es un sistema, donde es necesario calificar los diferentes esfuerzos profesionales para alcanzar una mejoría del aprendizaje en sala de aula. Y entiende también que es esencial fomentar una cultura profesional de formación permanente donde el estudio, la reflexión sobre la práctica y discusión tengan lugar, y esto es un proceso que lleva algún tiempo. Por esta razón, la metodología desarrollada considera un promedio de cinco años de acciones de Programa en cada localidad. Para alcanzar niveles más elevados es necesario tiempo. A pesar de que los convenios con la empresa que financia son anuales, el marco de convenios establecidos entre CEDAC y las municipalidades interesadas en el programa es quinquenal. La municipalidad se

¹¹ Esta descripción del programa Escola Que Vale está basada en comunicación personal con Beatriz Cardoso, en documentos proporcionados por ella así como en el estudio elaborado por Carol Da Silva (2006), *Escola Que Vale: The Challenges of Educating Literacy Teachers to Build a 'School of Value'*. Unpublished Case Study Supported by the Harvard Council of Alumni for Social Enterprise.

compromete a apoyar un programa integral de formación profesional de todos los cuadros de su sistema de enseñanza (directores, supervisores o formadores de profesores y maestros) en las escuelas y en la estructura de gestión municipal. Los programas de formación se basan en reuniones y supervisiones periódicas de los profesionales locales con el apoyo de asesores pedagógicos de CEDAC.

En reuniones mensuales, durante los primeros tres años del programa, los asesores de CEDAC forman distintos grupos de formación (directores, de supervisores y de maestros) para calificar el trabajo del sistema municipal entre preescolar y cuarto grado. Este profesional cualificado, que pasa una semana al mes en cada ciudad, trabaja la formación de cada uno de los grupos en reuniones generales con el objetivo de tematizar contenidos propios de cada una de las formaciones. En el caso de los maestros estas reuniones generales son asociadas a reuniones de planificación y supervisión de la implementación del trabajo por grado. Con el objetivo de generar sustentabilidad de la inversión, paralelamente a este trabajo de formación en acción, este asesor del CEDAC tiene el objetivo de formar un liderazgo pedagógico local que poco a poco se vaya encargando de llevar y garantizar el trabajo de formación permanente en la red.

Una evaluación externa del programa llevada a cabo en 2006 concluyó que, en dos años de participación en el programa, los estudiantes de 18 escuelas habían aumentado sus niveles de desempeño en pruebas de comprensión lectora, se habían interesado más en la lectura, participaban más en lectura independiente y estaban escribiendo más en sus proyectos escolares. Los padres de los niños también señalan, según la evaluación, un mayor desarrollo del lenguaje oral de los mismos¹².

Al iniciar el trabajo en una municipalidad, el equipo de CEDAC lleva a cabo un diagnóstico que incluye: analizar información sobre desempeño escolar en las pruebas nacionales, así como otros indicadores sociales de la municipalidad, visitar todas las escuelas, observar a los maestros en clase y entrevistar a maestros, directores y supervisores escolares.

El Programa Palabrarío en Colombia

En Colombia, el programa PALABRARIO, desarrollado por la Fundación Corona, conjuntamente con la Fundación Génesis y los Negocios Corona, promueven la ense-

¹² EQV, 2002.

ñanza de la lectura inicial y de la escritura desde 2006. El programa se origina como iniciativa de empresarios y familias donantes interesados en el mejoramiento de la educación pública, basado en la premisa de que la mejor forma de mejorar la calidad de la educación es apoyando el desarrollo profesional de los maestros para así poder mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la vida diaria en los salones de clase.

El proyecto **Palabrario** (www.palabrario.com) se dirige a promover que los niños y niñas sean mejores lectores y escritores no exclusivamente para alcanzar un buen desempeño escolar, sino para que sean exitosos en sus vidas, como ciudadanos, como trabajadores, como padres y madres de sus futuros hijos, como habitantes de un mundo cada vez más globalizado que exige a las personas ser los mejores comunicadores (Fundación Carvajal, 2008).

Desde esta premisa, el objetivo central de **Palabrario** es *cualificar las habilidades como lectores y escritores de maestros y estudiantes de Preescolar a 3.º grado*. Para ello se despliega una estrategia de formación continua y permanente, promoviendo la reflexión y el acompañamiento en los salones a los maestros participantes. A la fecha **Palabrario** cuenta con más de 2.500 maestros y 52.000 estudiantes de colegios oficiales en 18 municipios del país, beneficiando a comunidades muy pobres y con escasas oportunidades de construir conocimiento en condiciones de equidad. A partir de un marco conceptual constructivista, que respeta el tiempo y ritmo propio de aprendizaje de cada niño y niña, e incluso de sus maestros, **Palabrario** se implementa durante un lapso de 3 años, para alcanzar las siguientes metas:

1. Cualificar en los maestros sus habilidades como lectores y escritores.
2. Apoyar la transformación de sus prácticas pedagógicas en torno a la lectura y la escritura en el salón de clase.
3. Evaluar la mejora en el desempeño de sus estudiantes como lectores y escritores.
4. Consolidar redes locales de apoyo para la promoción de la lectura y la escritura mediante alianzas público-privadas en las que participan las familias, las bibliotecas escolares y municipales, los directivos de los colegios, fundaciones y empresarios locales y las autoridades educativas en cada municipio.
5. Compartir aprendizajes y prácticas significativas que permitan hacer sostenible en el futuro las acciones de **Palabrario** en cada colegio participante.

Es por ello que la propuesta metodológica de **Palabrarío** se centra en trabajar de la mano de los maestros participantes respetando su previa experiencia docente, rescatando sus propios saberes y acompañándolos sistemáticamente mediante diversas estrategias como:

1. Cuatro talleres de capacitación y reflexión cada año (cada 2 meses).
2. Visitas a los salones de clase.
3. Evaluación de maestros y estudiantes de 2.º grado a comienzo y fin de cada año escolar.
4. Exhibición pública de las producciones escritas de los niños y niñas en Mi Diario Palabrarío, los libros artesanales (portafolios con sus escritos hechos durante el año escolar), el Correo de Juan Palabras.
5. Análisis de las Bitácoras de los maestros, todas ellas con reflexiones sobre su proceso de transformación de la enseñanza y uso de la lectura y la escritura en sus salones de clase.
6. Talleres y encuestas a padres y madres sobre el uso y promoción de la lectura en casa.
7. Seguimiento por parte del comité técnico municipal –integrado por los directivos docentes, secretarías de educación, familias, bibliotecarios escolares y municipales– para lograr la sensibilización y sostenibilidad futura del proyecto.

El Programa Amigos del Aprendizaje en Costa Rica

En Costa Rica, el programa Amigos del Aprendizaje ha apoyado la formación de profesores en alfabetización inicial. Actualmente, el programa alcanza 26 escuelas, con 100 maestros que benefician a 3.000 estudiantes en las regiones de Santa Ana, Turrialba y Guanacaste. Amigos del Aprendizaje, ADA (www.ada.or.cr), es una organización sin fines de lucro, cuya misión es la creación y evaluación de un modelo de desarrollo profesional docente para promover la lectura entre el kinder y el tercer grado, replicable a nivel nacional.

Como base del desarrollo del programa, ADA realizó un diagnóstico en 10 aulas de escuelas públicas y privadas para evaluar las prácticas docentes, los lineamientos del currículo nacional de transición hasta tercer grado, el nivel de desarrollo de los alumnos y las prácticas en el hogar, además de los hallazgos de investigación a nivel

internacional, para crear una versión del desarrollo profesional docente replicable a nivel nacional.

Las evaluaciones realizadas por el equipo de ADA confirman que los docentes de las tres regiones demuestran la capacidad inicial de poner en práctica las estrategias pedagógicas y didácticas de ADA en el aula. En estas aulas, los niños y niñas tienen oportunidad de leer textos variados de alta calidad de forma individual y en grupos pequeños de una biblioteca que contiene 70 volúmenes; los alumnos y alumnas amplían su vocabulario aplicándolo a situaciones cotidianas; los docentes varían los formatos de enseñanza para ofrecer a los niños una atención más individualizada; los docentes aplican estrategias de comprensión oral y de lectura en contextos que requieren el pensamiento crítico y los docentes involucran a los padres de familia en actividades del aula en donde pueden apoyar las experiencias de aprendizaje de sus hijos y los demás alumnos. Los resultados de un estudio longitudinal en niños y niñas demuestran un claro impacto del programa en su aprendizaje de lenguaje oral y comprensión de lectura, en los niños y niñas de transición a segundo grado (ADA, 2008).

El Programa «Leer es estar adelante» en Perú

En Perú se está promoviendo una iniciativa del Banco Continental BBVA llamada «Leer es estar adelante», que está dirigida a los primeros años de la escuela primaria en centros localizados en cinco regiones del Perú: Arequipa, Ayacucho, Lima, Loreto y Piura. Se centra en textos escolares elaborados con el fin no solo de poder descifrar sino de poder hacer predicciones, de escribir, de inferir y de hacer análisis crítico del texto. La iniciativa se propone también desarrollar textos que sean culturalmente relevantes, cuyos temas se relacionen con la cultura de la región (usan animales, plantas, costumbres de la selva en este caso). En el desarrollo de estos textos se consultó a las maestras de la zona. El programa contempla la elaboración de materiales educativos para los alumnos que guarden relación con su entorno a través de la introducción de contenidos locales, los cuales serán distintos para cada localidad de trabajo. El proceso de elaboración de dichos materiales propone, además, la participación de la comunidad educativa en la definición de sus características y contenidos. En total, se contará con 15 textos para estudiantes, 15 guías pedagógicas y 5 materiales lúdicos. El programa plantea un sistema de capacitación de docentes presencial y virtual (a través de una página web) así como la conformación de una red de maestros interconectados que comparten experiencias y aprenden de sus pares. Igualmente, el

programa aspira a que los miembros de la comunidad, en general, y los padres de familia, en particular, se involucren en el programa y hagan suya la decisión de mejorar los niveles de comprensión lectora de los niños peruanos. Para ello se contempla el desarrollo de una serie de actividades de promoción de la lectura así como la comunicación permanente con los padres de familia (<http://www.bbvaibancocontinental.com/tlpu/jsp/pe/esp/conozcan/leeadl/index.jsp?&Pestana=%BFComo%20lo%20vamos%20a%20hacer%3F>).

Programas de cooperación internacional. El ejemplo del CETT

Un ejemplo de un programa de cooperación bilateral entre la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos de América (USAID) y algunos países de América Latina es el Centro de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CETT). Este proyecto está funcionando en tres regiones de América Latina: la región andina, Centroamérica y el Caribe. El proyecto se centra en el desarrollo profesional de maestros en ejercicio para mejorar la enseñanza de la lectoescritura de los niños de primero a tercer grado. El enfoque de la lectoescritura en este proyecto surge de las observaciones sobre la necesidad que existe en las áreas más pobres y rurales de estos países y la esperanza de crear programas compensatorios para estas poblaciones. Por eso, el proyecto funciona en las áreas rurales y con poblaciones de alta pobreza.

El marco curricular del proyecto es el constructivismo y el enfoque comunicativo. Los materiales que proporciona son módulos (libretas) de formación para los profesores y guías para hacer proyectos y talleres con la clase, pero no incluyen textos para los niños. La idea es que los profesores se adapten a los materiales que ya tienen en la escuela. Se hace mucho uso de los textos que se encuentran en el ambiente, como carteles o productos de las tiendas con palabras escritas en ellos.

El CETT introduce un modelo de desarrollo profesional que rompe con las modalidades tradicionales en muchos de estos países. Pretende fomentar la motivación intrínseca del maestro para seguir formándose dentro y fuera de las modalidades presenciales tradicionales (seminarios y talleres formales). Introduce una formación formal («capacitación») con cuatro modalidades: presencial, a distancia, estudio independiente y círculo de innovación (Cea y Mejía, 2005). El círculo de innovación es una oportunidad para que los docentes se reúnan y estudien los temas tratados en la formación, compartan experiencias e innovaciones en el aula. El proceso de formación promueve el estudio

independiente, y en muchos lugares los profesores utilizan un portafolio profesional para sistematizar sus experiencias en la formación y su aplicación en el aula. A lo largo de los años de formación que reciben con el proyecto, hay un modelo también de acompañamiento, en el que el formador llega al aula para observar y ofrecer apoyo. Esta modalidad ha sido bastante innovadora y muchos docentes participantes han expresado que este elemento es el que más los ha motivado para seguir participando en el proyecto (López, 2007).

La formación está dirigida también a directores y técnicos, quienes reciben la misma formación que los profesores, sobre la base de que su papel es siempre apoyar el proceso de aprendizaje y enseñanza, para lo cual tienen que conocer el mismo material que utilizan los profesores.

El CETT ha definido una caracterización específica de las competencias que ha de tener un maestro para ser eficiente en la enseñanza de la lectura y la escritura. Estas competencias incluyen también una caracterización de lo que compone una formación inicial adecuada para la enseñanza de la lectoescritura a este nivel y las competencias para la gestión pedagógica, curricular y afectiva. El hecho de definir lo que significa ser competente para enseñar la lectura y la escritura es de por sí novedoso y tiene implicaciones para la evaluación del desempeño de los maestros. En la práctica, estas competencias de los docentes también les han servido para buscar oportunidades de formarse y para medir el progreso en su formación.

La ejecución de este proyecto ha sido llevada a cabo mediante alianzas con las universidades locales que forman a profesores en los distintos países. Los formadores (capacitadores) reciben una formación en el material del CETT antes de formar y acompañar a los maestros en ejercicio. Una dificultad con la que se ha tropezado en algunos países en el momento de arranque del proyecto es encontrar a profesionales preparados para formar a maestros y con experiencia en el aula. Y se ha planteado la duda entre la selección de profesionales universitarios con conocimiento lingüístico o de profesionales maestros con experiencia en el aula pero menos preparación formal en la parte teórica. Por otro lado, después de recibir su formación en los primeros años de ejecución del CETT, algunos maestros expertos pasan a trabajar en el proyecto para ayudar a sus colegas, de manera que el CETT está creando un grupo de maestros especialistas que darán apoyo al sistema en el futuro.

Todavía no hay evaluaciones formales del impacto que ha tenido el CETT, pero diversas informaciones sugieren que ha habido experiencias exitosas con cambios en la práctica pedagógica (López, 2007).



6

¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México¹³

Las bajas competencias lectoras de los adultos en general en la sociedad, la dificultad de acceder a materiales de lectura, los desafíos de las condiciones de vida en contextos de pobreza y la dificultad de lograr cambios sistémicos sustantivos en las instituciones educativas que den como resultado mejores oportunidades para desarrollar competencias lectoras hacen de la tarea de lograr un salto significativo entre una generación y otra con relación a las competencias de comprensión lectora un enorme desafío. Mientras que es claro que en América Latina ha habido un importante salto intergeneracional en el acceso a la escuela, en cuanto que la mayoría de los jóvenes alcanzan niveles más altos de escolarización que sus padres, es menos claro que este salto conlleva un cambio correspondiente en las competencias de comprensión lectora de la población, en particular si por comprensión lectora se adopta la definición amplia que proponemos al comienzo de este documento. Entre 1920 y 2000 el porcentaje de personas analfabetas (en la definición del Censo que mide la autoinformación sobre la capacidad de leer) disminuyó de 80 a 8 %, a pesar de que también en ese mismo período la población creció más de siete veces, de 14 millones a 100. Asimismo, la escolaridad promedio de la población, que era de un grado en la década de los veinte –cuando con el fin de

¹³ Esta sección está basada en Reimers, F. (2006), «Lectores competentes y expansión escolar en México. Continuidad intergeneracional y desafíos de política educativa». En Goldin, D. (coordinador), *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: CONACULTA, págs. 173-202.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

universalizar la educación se creó la Secretaría de Educación Pública—, ha aumentado a ocho grados en el mismo período.

Para examinar los desafíos de lograr este cambio cultural, en esta sección examinamos cifras correspondientes a México que muestran que los autoreportes sobre niveles de comprensión lectora de los que informan las personas consultadas son relativamente estables entre los distintos grupos de edad de la población¹⁴. Esto sugiere que, a pesar del aumento de la oportunidad educativa resultante de la expansión en la escolarización, ha habido insuficiente atención a la calidad de la enseñanza de la lectura y la escritura para aumentar dichos niveles. Los datos que analizamos sugieren además la importancia de las experiencias tempranas de desarrollo lector.

Escolaridad y competencias lectoras

En las últimas cinco décadas ha habido un importante aumento en los niveles de escolaridad de la población en México, que se refleja en diferencias en los niveles de escolaridad alcanzados por distintos grupos de edad, como muestra el Cuadro 3. El porcentaje de personas con ninguna escolaridad, por ejemplo, que es del 18 % para las personas con 56 años o más, y del 6 % para aquellos entre 46 a 55 años, es menor al 1 % para las personas con menos de 30 años. Igualmente, el porcentaje de personas con primaria incompleta, que representa a una tercera parte de las personas con más de 46 años y un 15 % de aquellas entre 31 y 45 años, disminuye a apenas un 5 % para aquellas entre 15 y 22 años. La probabilidad de haber completado al menos la primaria es así mucho más alta para las generaciones jóvenes: para el grupo de 18 a 22 años la probabilidad de haber completado la primaria es un 87 % más alta que para el grupo de edad de 56 años o más.

Si aprobar los primeros seis grados de escolaridad primaria garantizase la adquisición de competencias lectoras, habría que esperar que esta expansión educativa se tradujera en un aumento del número de personas con capacidad para leer, al menos con un nivel básico. De las cifras anteriores habría que esperar que menos del 2 %

¹⁴ Debe entenderse que una encuesta de opinión no es un estudio de competencias. Expresa simplemente la forma en que las personas perciben su propia capacidad de lectura. Las comparaciones entre generaciones en la autopercepción de competencias lectoras también tienen el inconveniente de que las lecturas de los encuestados, por su diversidad de edad, pueden cambiar sustancialmente en su dificultad. Finalmente, las respuestas a la encuesta son susceptibles de estar influidas por la deseabilidad social, y en ese sentido sobrestimar las competencias reales de las personas.

CUADRO 3. NIVEL DE ESCOLARIDAD ALCANZADA POR GRUPO DE EDAD EN 2005
(EN PORCENTAJES)

Escolaridad	Edad						
	12 a 14 años	15 a 17 años	18 a 22 años	23 a 30 años	31 a 45 años	46 a 55 años	56 años o más
Ninguna	0	0	1	1	2	6	18
Primaria incompleta	6	2	1	6	9	19	30
Primaria completa	15	3	5	8	15	29	27
Secundaria incompleta	68	5	2	5	3	2	2
Secundaria completa	11	47	22	29	29	17	10
Preparatoria incompleta	0	36	16	9	5	2	0
Preparatoria completa		5	31	19	12	7	1
Algún grado universitario o más		2	22	24	26	18	12

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

de la población más joven –es decir, aquellos que no han completado la primaria– serían analfabetos. Esta comprensión básica de la competencia lectora corresponde a aquella de la que dan cuenta las cifras de analfabetismo del Censo de Población, en el cual tan solo el 9 % de las personas mayores de 15 años comunicaba en el año 2000 que sabía leer y escribir. Analizando los datos de la Encuesta Nacional de Lectura, para las personas de 20 años y más (es decir, quienes tenían 15 años y más en el año 2000) el 5 % no ha cursado ningún grado y el 12 % tiene algún grado de escolaridad primaria, pero no la ha completado. Es decir, que quienes se declaraban analfabetos en el Censo del 2000 eran con probabilidad quienes no tenían ninguna

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

escolaridad, y una parte de quienes habían cursado algunos grados de primaria sin completarla.

Sin embargo, no es evidente que la escolaridad primaria en México garantice el desarrollo de competencias lectoras en el sentido amplio antes señalado. Como hemos indicado, el concepto de capacidad lectora solo puede definirse con referencia a un contexto social y a usos sociales determinados. Se es un lector más o menos competente según lo que dichas competencias permiten en contextos específicos. Describimos anteriormente los cinco niveles de competencias lectoras que ha definido la OCDE según las capacidades de las personas para obtener información, interpretar textos y reflexionar y valorar lo leído. Como señalamos, son estas competencias importantes para funcionar en sociedades democráticas y en economías basadas en el conocimiento.

Los resultados de aplicar la prueba de PISA en el año 2000 a jóvenes de 15 años en México demuestran que el 16 % de los jóvenes de 15 años que estaba en ese momento matriculado en la escuela secundaria tenía serias dificultades para comprender un texto simple (nivel 0), el 28 % apenas podía identificar el tema central de un texto (nivel 1), el 30 % podía localizar información directa y realizar inferencias simples (nivel 2), el 19 % podía establecer relaciones entre información contenida en un mismo texto (nivel 3), el 6 % podía hacer interpretaciones más sutiles del lenguaje (nivel 4) y el 1 % podía encontrar información con la que los alumnos no están familiarizados y leerla críticamente (nivel 5). Tomando en cuenta que solo el 51 % de los jóvenes de 15 años estaba matriculado en la escuela en ese momento y que es improbable que los que han abandonado la escuela antes de esa edad tengan niveles de competencia lectora superiores a quienes siguen en la escuela, estas cifras permiten cuestionar como demasiado simple la definición de alfabetización reflejada en el Censo y también el supuesto de que aprobar seis años de escolaridad primaria garantiza la capacidad de leer, dado el muy bajo porcentaje de estudiantes que en México leen a niveles 3, 4 y 5.

La Encuesta Nacional de Lectura desarrollada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México para el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes permite una mirada complementaria al mismo asunto. Esta encuesta obtuvo información sobre las prácticas y experiencias lectoras y sobre la autopercepción de los entrevistados acerca de su competencia lectora en una muestra representativa a

escala nacional de personas mayores de 12 años. Los que tenían entre 19 y 21 años en el momento de la encuesta (es decir, el grupo de edad comparable con quienes tenían 15 años en el año 2000, que fue el marco muestral para el estudio de PISA) a la pregunta de «¿Cuánto entiende de lo que lee?» el 15 % contestó «Todo», el 44 % contestó «Mucho», el 27 % contestó «Algo», el 14 % contestó «Poco» y el 0,4 % contestó «Nada». Es decir, *solo tres de cada cinco jóvenes en México consideran que comprenden la mayor parte de lo que leen*. Sobre la base de la definición de alfabetización funcional de la UNESCO, que entiende por alfabetización las competencias para participar en las actividades que son parte normal del medio social de un individuo, podríamos concluir que dos de cada cinco jóvenes son analfabetos funcionales, a pesar de haber completado la escuela primaria y parte de la secundaria.

Estos resultados sugieren que existe una correspondencia entre esta autopercepción de la competencia lectora y las competencias evaluadas en el estudio de PISA. Quienes contestan que pueden entender todo lo que leen podrían corresponderse con los lectores que alcanzan los niveles tres, cuatro y cinco en PISA; el 26 % de los alumnos examinados en 2000 alcanzaron estos tres niveles en el estudio de PISA y se corresponderían con el 15 % de los encuestados en 2005, considerando que los examinados en el año 2000 representan aproximadamente la mitad de la población en ese grupo de edad, al incluir solo a los alumnos matriculados en la escuela; esto se correspondería con un 13 % del grupo total de la población, es decir, de aquellos matriculados y los no matriculados en la escuela. El 14 % de los encuestados en el año 2005 que responde entender poco o nada de lo que leen estaría incluido en el 16 % que en la prueba de PISA en el año 2000 no alcanzó el nivel 1, es decir, que tiene serias dificultades de comprensión lectora.

Si bien la verificación de la hipótesis que aquí sugerimos requeriría administrar una prueba de competencia lectora a las mismas personas que contestaron a la Encuesta Nacional de Lectura, la correspondencia entre la distribución de las competencias lectoras de la muestra representativa de estudiantes que participó en el estudio de PISA y la distribución de las competencias de las que informan los encuestados en la Encuesta Nacional de Lectura de CONACULTA-IJ-UNAM sugiere que esta hipótesis es sostenible. Las pruebas de PISA reflejan adecuadamente que la comprensión lectora es un proceso complejo que incorpora la capacidad de decodificar lenguaje, pero que va mucho más allá de esto y que presume suficiente conocimiento del tema que se lee como para poder derivar significación de lo leído. Las deficiencias de comprensión entre los

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

estudiantes con mayores niveles de escolaridad podrían reflejar tantas deficiencias en la capacidad de decodificar, o en la fluidez para hacerlo, como insuficiente conocimiento sobre los temas que leen para poder comprender dichas lecturas.

Otras preguntas en la Encuesta Nacional de Lectura dan cuenta de la diversidad de competencias lectoras de este grupo de 19 a 21 años. Al preguntarles si es fácil o difícil para ellos leer, solo el 9 % contesta que muy fácil y el 61 % contesta que fácil, mientras que el 19 % responde que no le es ni fácil ni difícil, el 8 % que le es difícil y el 3 % que le es muy difícil. En este caso, uno de cada diez jóvenes alude a dificultades en la lectura y uno de cada cinco no se pronuncia en ningún sentido.

Igualmente, una pregunta sobre su fluidez como lectores arroja heterogeneidad en las respuestas: el 7 % indica que lee muy rápido, el 41 % que lee rápido, el 37 % que no lee ni rápido ni lento y el 1 % que lee muy lento.

Al preguntar a los encuestados «¿En general, cómo diría usted que es su capacidad para leer?», el 22 % en este grupo de edad indica que es muy buena, el 46 % indica que es buena, el 28 % indica que no es ni buena ni mala y el 4 % que es mala o muy mala. Que el porcentaje de quienes definen su capacidad como mala sea del 4 %, mientras que un número diez veces mayor señala que no comprende todo lo que lee, sugiere que la definición de competencia lectora de estos jóvenes es más básica que la alfabetización funcional y ciertamente que la competencia que miden los niveles superiores de PISA. Con certeza esta definición es distinta a la que han propuesto los especialistas en México a partir de 1980, lo cual confirma la *ausencia de significados compartidos, de una cultura de lectura*, en el sentido en que esta ha sido definida al comienzo de este trabajo.

Estas variaciones en las competencias lectoras de los jóvenes reflejan tres procesos relacionados: en primer lugar, diferencias en las oportunidades iniciales de desarrollo lector –antes del ingreso a primaria y en los primeros grados de primaria–; en segundo lugar, diferencias en sus trayectorias evolutivas como lectores y, finalmente, diferencias en los niveles de escolaridad alcanzados. Los lectores más deficientes tienen menor probabilidad de acceder a los niveles más altos de educación, pues no pasan de los niveles educativos básicos o si pasan, no pueden mantener el necesario desempeño académico para continuar avanzando en niveles superiores. A su vez, alcanzar niveles educativos superiores desarrolla la capacidad lectora al permitir adquirir conocimientos que permiten comprender material más complejo y ofrecer más oportunidades de práctica lectora.

Entre este grupo de jóvenes con edades entre 19 y 21 años, el 1 % no tiene ninguna escolaridad, el 1 % tiene primaria incompleta, el 6 % ha completado la primaria, el 3 % tiene algunos estudios de secundaria, pero no los ha completado, el 21 % ha completado la secundaria, el 11 % tiene algunos estudios de preparatoria, pero no los ha completado, el 36 % ha completado la preparatoria y el 21 % tiene algún grado universitario. Como era de esperar, hay una alta relación entre el nivel de escolaridad completado por este grupo de la misma edad y el nivel de competencia lectora que dice tener, como muestra el Cuadro 4.

CUADRO 4. CUÁNTO ENTIENDEN DE LO QUE LEEN LOS JÓVENES DE 19 A 21 AÑOS POR NIVEL DE ESCOLARIDAD

Escolaridad del entrevistado	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en %					
	Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada	Total
Ninguna	14,7		85,3			100,0
Primaria incompleta		5,2	94,8			100,0
Primaria completa		19,1	20,5	59,7	0,7	100,0
Secundaria incompleta	4,1	17,5	38,5	32,6	7,3	100,0
Secundaria completa	14,4	40,9	30,4	14,2		100,0
Preparatoria incompleta	26,9	47,6	15,6	8,4	1,5	100,0
Preparatoria completa	6,1	52,8	34,8	6,3		100,0
Algún grado universitario o más	30,9	44,1	10,0	14,9		100,0
Total	15,1	43,7	27,0	13,8	0,4	100,0

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

Por ejemplo, la mayoría de quienes tienen primaria incompleta o ninguna escolaridad indica que entiende algo; curiosamente, un 15 % de quienes no tienen ninguna escolaridad dice que entiende todo lo que lee, lo que podría indicar problemas de fiabilidad en esta medida y también que es posible desarrollar competencias lectoras fuera del sistema escolar. El porcentaje de estudiantes que indica entender todo lo que lee aumenta a medida que lo hace el nivel de escolaridad. Hay que tener en cuenta que el aumento del nivel de escolaridad también lleva a las personas a leer materiales más complejos: con toda probabilidad, cuando los universitarios dicen que no entienden todo lo que leen, no se están refiriendo a los mismos materiales de lectura a los que se refieren quienes solo han completado la escolaridad primaria. A pesar de estas posibles diferencias en el nivel de complejidad del material leído, la probabilidad de que un estudiante indique que entiende todo lo que lee es el doble para quienes tienen algún grado universitario que para quienes solo han completado la secundaria y es siete veces mayor que para quienes solo han cursado algún grado de secundaria sin completarla.

Además de esta asociación entre el nivel de escolaridad alcanzado y el nivel de competencia lectora, el Cuadro 5 muestra también la heterogeneidad que existe en el nivel de competencia lectora de los jóvenes con el mismo nivel de escolaridad. Dado que estos son jóvenes en un rango muy cercano de edades –19 a 21 años– es particularmente informativo observar estas disparidades en los niveles de competencias lectoras que refieren. Por ejemplo, entre quienes solo han completado la primaria uno de cada cinco dice que entiende mucho –aunque ninguno dice que entiende todo lo que lee–, otro tanto dice que entiende algo y tres de cada cinco dice que entiende poco. Podría pensarse que esta heterogeneidad que caracteriza las competencias lectoras de los grupos probablemente más vulnerables disminuye a medida que los estudiantes avanzan en sus niveles de logro educativo, pero no es así. Entre quienes han completado la preparatoria, por ejemplo, solo tres de cada cinco dice que entiende mucho o todo lo que lee, pero una tercera parte apenas dice entender algo y el 6 % dice entender poco de lo que lee.

Es claro que la variación en los niveles de competencia lectora está explicada en parte por el nivel de escolaridad alcanzado, pero que hay una variación sustancial en dichas competencias dentro de cada nivel de competencia lectora. La relación entre escolaridad y nivel de comprensión lectora se estrecha al analizarla para el conjunto de la población de más de 12 años, como puede verse en el Cuadro 5.

CUADRO 5. NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA POR ESCOLARIDAD
PARA LA POBLACIÓN MAYOR DE 12 AÑOS EN MÉXICO EN 2005

Escolaridad del entrevistado	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en%					
	Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada	Total
Ninguna	9,1	8,2	38,0	21,1	23,5	100,0
Primaria incompleta	7,4	21,8	31,2	29,8	9,9	100,0
Primaria completa	8,3	28,1	33,0	26,6	4,0	100,0
Secundaria incompleta	8,6	27,0	49,1	14,4	0,8	100,0
Secundaria completa	13,6	33,5	39,0	11,9	1,9	100,0
Preparatoria incompleta	12,1	46,3	32,2	9,0	0,4	100,0
Preparatoria completa	13,2	49,1	28,4	9,2	0,1	100,0
Algún grado universitario o más	31,0	40,4	22,4	5,3	0,9	100,0
Total	14,7	34,6	33,3	14,4	3,1	100,0

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

La Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales¹⁵, realizada y publicada en 2004 por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, ofrece los siguientes datos sobre hábitos de lectura. La encuesta incluyó preguntas acerca del acceso y las preferencias de lectura de libros, revistas y periódicos entre la población mexicana mayor de 15 años.

¹⁵ Ver Flores, 2004.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

Seis de cada 10 mexicanos contesta que leyó cuando menos un libro al año y no se encontraron diferencias significativas en la lectura entre hombres y mujeres. El 39,9 % de los mayores de 15 años no leyó ningún libro en el año, el 13,6 % leyó uno, el 13,7 % leyó dos, el 18,1 % de tres a cinco, el 8,1 % de seis a diez y el 6,6 % más de diez. El número de libros leídos en un año es mayor para la población joven y decrece con la edad. Solo el 11,7 % de jóvenes entre 15 y 17 años no leyó ningún libro. Los grupos de 15 a 17 años, 18 a 22 y 23 a 30 tienen niveles de lectura superiores al promedio nacional, mientras que a partir de los 31 años las cifras son inferiores a la media. Más de la mitad (52,1 %) de los jóvenes de 15 a 17 manifiesta haber leído tres o más libros al año.

Entre los maestros y directores de escuelas primarias, solo el 50 % de quienes trabajan en escuelas indígenas y el 70 % de quienes trabajan en escuelas rurales y urbanas públicas informa haber leído al menos un libro al año¹⁶. Entre los padres de los estudiantes de escuelas públicas, el porcentaje que responde haber leído un libro al año es del 11 % en escuelas indígenas, el 16 % en escuelas rurales y el 25 % en escuelas urbanas públicas¹⁷.

El número de libros leídos aumenta a mayor escolaridad. Menos del 10 % de la población en cada grupo de edad lee más de 10 libros por año (entre el 7,7 y el 5,55 %). Claramente, el principal motivo para leer un libro es porque «le atrae el tema» (68,8 %), muy por encima de por «recomendación de un amigo o familiar» (27,3 %). Los temas de lectura favoritos son la novela y la historia, seguidos por los libros científicos o técnicos y los libros de superación personal, que aparecen en cuarto lugar, por encima del cuento.

La compra es la principal vía de acceso a los libros, antes que préstamos de familiares, de amigos o bibliotecas y antes también que el fotocopiado. Las librerías son los puntos principales de compra de libros, muy por encima de vendedores ambulantes, ferias, puestos de periódico y tiendas de autoservicio. Aunque el 55,4 % informó no haber comprado ningún libro en el año de la encuesta, el 13,9 % compró uno o dos, el 10,6 % de tres a cuatro, el 10,9 % de cinco a ocho y el 8,1 % más de ocho.

La mitad de la población manifiesta leer el periódico cuando menos una vez a la semana, el 16 % lo hace todos los días, en tanto que el 28,4 % nunca lee la prensa diaria. Los niveles más altos se dan entre la población de 23 a 30 años y las diferencias más marcadas, como en el caso de la lectura de libros, se presentan entre los diversos niveles

¹⁶ Fuente: Cálculos propios sobre los datos de la encuesta INEGI-SEP de Prácticas de Lectura, 2006.

¹⁷ Fuente: Cálculos propios sobre los datos de la encuesta INEGI-SEP de Prácticas de Lectura, 2006.

de escolaridad. La sección de noticias nacionales y las de deportes son las que más se leen, así como las de espectáculos y televisión.

El 42,9 % de la población mayor de 15 años lee revistas cuando menos una vez al mes; el 26,4 % lo hace una vez a la semana, en tanto que el 19 % lo hace con menor frecuencia y el 38,1 % no lo hace nunca. Como en el caso de los libros, la lectura de revistas decrece conforme aumenta la edad de la población y crece conforme se elevan los niveles de escolaridad e ingresos.

El 82,9 % de la población no lee historietas nunca, el 13,7 % cuando menos una vez al mes y el 8,4 % lo hace con menor frecuencia. A diferencia de los casos de libros y revistas, la lectura de historietas disminuye conforme aumenta la edad y los niveles más altos se dan entre la población con escolaridad máxima de secundaria y entre las personas con ingresos de cinco a siete salarios mínimos.

Cambios generacionales en los niveles de comprensión lectora

El análisis de los niveles de comprensión lectora para distintos grupos de edad nos permite examinar en qué medida han evolucionado dichos niveles a lo largo del tiempo. El Cuadro 6 presenta los porcentajes de personas encuestadas que informan de distintos niveles de comprensión lectora por grupo de edad. Puede observarse que el grupo que contesta *que no entiende nada* ha decrecido claramente entre las personas de mayor edad y los más jóvenes (es decir, ha disminuido con el tiempo). El porcentaje que *entiende poco* se ha mantenido constante, mientras que el que *entiende algo* ha aumentado. El porcentaje de personas que *entienden mucho* no ha cambiado y el porcentaje de quienes *entienden todo* ha disminuido. Esto sugiere que los significativos aumentos en el nivel de escolaridad de la población apenas se han traducido en eliminar el más básico analfabetismo y no han resultado en aumentos de la comprensión lectora de la población, en particular de los niveles de mayor competencia lectora, como podría esperarse¹⁸. En cualquier caso, los resultados de la encuesta no reflejan que haya aumentos

¹⁸ También es posible que los distintos grupos de la población se planteen metas diferentes de lectura y que las metas de los grupos más jóvenes sean más ambiciosas que las metas de las personas mayores, lo cual daría como resultado dificultades de comprensión aunque los niveles de comprensión fuesen comparables entre los distintos grupos de edad. Quienes han participado en la selección de textos señalan que, efectivamente, los libros de texto y los libros de las bibliotecas de aula son actualmente más complejos, como parte del propósito de producir lectores avanzados, que los de antaño. Este aumento en los estándares de lectura dificulta la comparación intergeneracional de la autopercepción de competencia lectora.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

de la comprensión lectora respecto a los niveles elevados de comprensión con el paso del tiempo.

CUADRO 6. NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA POR EDAD PARA LA POBLACIÓN MAYOR DE 12 AÑOS EN MÉXICO EN 2005

Edad	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en %				
	Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada
12 a 14 años	8	28	46	17	0
15 a 17 años	12	34	37	17	1
18 a 22 años	15	44	29	11	1
23 a 30 años	16	38	33	11	3
31 a 45 años	16	32	33	16	2
46 a 55 años	13	30	34	16	7
56 años o más	16	31	27	18	8

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

Este resultado es paradójico, el que a pesar de significativos aumentos en los niveles de escolaridad de la población no hayan aumentado los niveles de comprensión lectora, siendo así que el nivel de escolaridad tiene una relación positiva con el nivel de comprensión lectora. Esto sugiere que los niveles superiores de escolaridad se han logrado sin un correspondiente aumento en la competencia subyacente. El Cuadro 7 apoya esta hipótesis. Al examinar la relación entre el nivel de comprensión lectora por grupos de edad y el nivel educativo de los entrevistados se encuentra que, dentro del grupo con un mismo nivel educativo, los niveles de comprensión, en particular los más altos, parecen haber disminuido o se han mantenido estables, y no han aumentado entre las generaciones más jóvenes¹⁹.

¹⁹ Sin duda, las dinámicas intertemporales son complejas, en el sentido de que con el paso del tiempo personas con mayor nivel de habilidad subyacente van alcanzando niveles educativos más altos, con lo cual la comparación de los niveles de habilidad dentro de un mismo nivel educativo a través de distintos grupos en el tiempo refleja en parte este cambio en la composición sociodemográfica de las personas que solo alcanzan ese nivel educativo. Esta dinámica podría afectar más a aquellos niveles en los que ha habido una mayor expansión y con relación a los cuales una mayor proporción de personas los ha excedido hacia niveles superiores, cambiando así la composición sociodemográfica del nivel.

CUADRO 7. NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA POR EDAD Y NIVEL DE ESCOLARIDAD PARA LA POBLACIÓN MAYOR DE 12 AÑOS EN MÉXICO EN 2005

Escolaridad del entrevistado	Edad	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en%				
		Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada
Ninguna	12 a 14 años		100			
	15 a 17 años			100		
	18 a 22 años	14		86		
	23 a 30 años		11	12	19	57
	31 a 45 años		3	21	27	48
	46 a 55 años	9	1	38	30	21
	56 años o más	11	11	40	19	19
Primaria incompleta	12 a 14 años	7	27	26	40	
	15 a 17 años	24	38	22	16	
	18 a 22 años		3	95	2	
	23 a 30 años	3	25	37	24	10
	31 a 45 años	11	25	27	33	4
	46 a 55 años	2	37	29	21	12
	56 años o más	10	10	31	35	14
Primaria completa	12 a 14 años	2	22	41	34	
	15 a 17 años	3	11	52	34	
	18 a 22 años		15	35	47	3
	23 a 30 años	1	12	24	59	5
	31 a 45 años	7	19	49	26	0
	46 a 55 años	6	27	34	21	13
	56 años o más	21	54	15	9	1
Secundaria incompleta	12 a 14 años	10	27	50	13	
	15 a 17 años	8	6	59	27	
	18 a 22 años	3	17	48	26	6
	23 a 30 años	5	35	39	16	5
	31 a 45 años	16	29	41	15	
	46 a 55 años		17	83	0	
	56 años o más	4	36	41	19	

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

Escolaridad del entrevistado	Edad	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en%				
		Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada
Secundaria completa	12 a 14 años	10	42	46	1	
	15 a 17 años	16	24	42	16	1
	18 a 22 años	11	38	36	13	2
	23 a 30 años	16	38	37	8	2
	31 a 45 años	7	33	40	17	2
	46 a 55 años	30	21	41	8	0
	56 años o más	16	46	33	3	2
Preparatoria incompleta	12 a 14 años		100			
	15 a 17 años	9	53	25	13	0
	18 a 22 años	30	39	24	6	1
	23 a 30 años	2	48	41	9	
	31 a 45 años	2	35	55	7	1
	46 a 55 años		96	2	2	
	56 años o más	52	3	45		
Preparatoria completa	15 a 17 años	3	21	39	37	
	18 a 22 años	7	52	34	6	
	23 a 30 años	14	52	30	3	0
	31 a 45 años	10	44	25	21	
	46 a 55 años	29	69	2		
	56 años o más	57	24	4	11	5
Algún grado universitario o más	15 a 17 años		36	60	4	
	18 a 22 años	24	55	12	9	
	23 a 30 años	33	34	27	4	2
	31 a 45 años	39	38	20	3	1
	46 a 55 años	19	32	39	10	
	56 años o más	26	54	16	5	

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

Examinando los niveles de comprensión lectora entre distintos grupos de edad en los tres niveles educativos que más se han expandido (primaria completa, secundaria incompleta y secundaria completa), observamos que los logros en comprensión lectora han sido en los niveles más básicos. Por ejemplo, entre quienes solo han completado la educación primaria el porcentaje que *entiende algo* es superior entre los grupos más jóvenes, el porcentaje que *entiende todo o mucho*, sin embargo, ha disminuido.

Estos datos sugieren que hay razones para ser medidos en la ponderación de los avances en las competencias lectoras que han producido los claros avances en los niveles de escolaridad de la población y los importantes esfuerzos por ampliar la definición de competencias lectoras y los programas que se han llevado a cabo para apoyar su desarrollo.

El desarrollo de la comprensión lectora

Como hemos señalado en este documento, el desarrollo de la comprensión lectora es un proceso evolutivo, graduado, facilitado por las experiencias tempranas de desarrollo de vocabulario y de lectura, así como por las oportunidades de leer, solo, con otros, y en el cual juegan un papel crucial la disponibilidad de materiales lectores en la escuela y de instrucción efectiva por parte de los maestros. La Encuesta Nacional de Lectura ofrece información que permite conocer la situación de México con relación a estas áreas. Por ejemplo, quienes informan de niveles más altos de comprensión lectora tienden a recordar haber aprendido a leer antes que quienes no lo han hecho, como muestra el Cuadro 8, lo que habla de la importancia de las experiencias tempranas en el desarrollo de buenos lectores.

Por ejemplo, tres de cada cinco personas que recuerda haber aprendido a leer a los cuatro años dice que *entiende todo* lo que lee, mientras que solo el 3 % de quienes recuerdan aprender a leer con más de 10 años *entiende todo* lo que lee. Correspondientemente, el porcentaje de personas que *entiende poco* de lo que lee es mayor entre quienes aprendieron a leer con mayor edad. Una de cada cuatro personas que aprendió a leer a los 9 años o más (y dos de cada cinco para quienes tenían más de 10 años cuando aprendieron a leer) dice que *entiende poco* de lo que lee. Estos datos refuerzan la importancia de las experiencias tempranas de desarrollo lector. Es conocido que si los alumnos hacia el 4.º grado (9-10 años) no han alcanzado un cierto nivel de vocabulario académico, tienden a permanecer en el mismo nivel de comprensión lectora, lo que no les permitirá ir más allá, por ejemplo, en la comprensión de textos más difíciles de nivel secundario o incluso universitario.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

CUADRO 8. NIVELES DE COMPRENSIÓN LECTORA DE QUIENES APRENDIERON A LEER A DISTINTAS EDADES

¿A qué edad aprendió a leer?	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en %					
	Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada	Total
4	60,3	29,3	6,3	4,1		100,0
5	29,1	43,1	20,4	6,1	1,3	100,0
6	16,6	39,1	32,2	11,5	0,6	100,0
7	8,3	36,6	37,9	14,5	2,7	100,0
8	23,8	28,7	31,1	14,4	2,1	100,0
9	3,1	13,8	51,4	24,9	6,7	100,0
10	15,0	26,9	28,1	24,4	5,6	100,0
Más de 10 años	3,3	18,5	32,2	43,0	3,1	100,0
No recuerda	12,1	28,1	35,0	16,2	8,7	100,0
No contesta	14,8		12,9	72,3		100,0
Total	14,7	34,7	33,4	14,7	2,5	100,0

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

Los resultados de la encuesta confirman igualmente la importancia de la lectura frecuente y de la participación de los padres en su fomento. Aquellas personas que recuerdan que sus padres o madres les leían frecuentemente reflejan niveles más altos de comprensión lectora que quienes no recuerdan esas experiencias tempranas, como muestra el Cuadro 9. También destaca lo poco frecuente de estas experiencias de estimulación temprana del desarrollo lector. Si bien solo el 6 % de las personas recuerda que sus padres les leían siempre de niños (y el 29 % que les leían algunas veces), entre quienes indican que sus padres les leían siempre la probabilidad de entender todo lo que leen es el doble que para quienes responden que sus padres no les leían nunca, uno de cada cuatro indica que entiende todo lo que lee, mientras que entre quienes indican que sus padres no les leían nunca solo el 14 % entiende todo lo que lee. Se observan diferencias semejantes para niños a quienes les leían sus madres cuando eran pequeños, aun cuando solo el 7 % de las personas indica que sus madres les leían siempre.

CUADRO 9. PORCENTAJE DE PERSONAS QUE INFORMAN QUE LES LEÍAN DE NIÑOS Y RELACIÓN CON CUÁNTO ENTIENDEN DE LO QUE LEEN ACTUALMENTE

	¿Cuánto entiende de lo que lee? Usted diría que entiende... en %					
	Porcentaje	Todo	Mucho	Algo	Poco	Nada
Cuando niño su padre le leía						
Siempre	6	26	36	22	16	0
Algunas veces	29	15	42	29	12	2
Nunca	62	13	32	35	16	4
No sabe	2	14	24	34	21	6
Cuando niño su madre le leía						
Siempre	7	22	32	33	13	0
Algunas veces	29	15	41	30	12	2
Nunca	59	14	31	34	16	4
No sabe	2	8	35	36	17	5
No contesta	3	3	37	43	16	2
Cuando niño otros familiares le leían						
Siempre	3	17	38	36	8	
Algunas veces	16	19	40	27	12	3
Nunca	73	14	33	34	16	3
No sabe	3	10	40	23	10	16
No contesta	5	7	35	40	17	1
Cuando niño sus profesores le leían						
Siempre	10	14	42	24	19	1
Algunas veces	26	14	37	32	12	4
Nunca	57	16	32	35	15	3
No sabe	3	8	25	27	18	22
No contesta	5	7	42	35	15	1
		15	34	33	15	3

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

Dadas las ventajas asociadas al desarrollo de la lectura temprana podría esperarse que, a medida que los niveles de escolaridad de la población han ido aumentando, la participación de los padres y maestros en la promoción de la lectura habría aumentado también: esto parece ser así para la participación de las madres, pero no en el caso de los padres o maestros, como muestra el Cuadro 9. En cualquier caso, la oportunidad de tener alguien que lea consistentemente es una experiencia que elude a la mayoría de los niños.

Como puede observarse en el Cuadro 10, el porcentaje de personas a quienes de pequeños les leían sus padres no varía entre los distintos grupos de edad, pero el porcentaje a quienes les leían sus madres es mayor entre los grupos más jóvenes de edad. Es particularmente llamativo el bajo porcentaje de personas que recuerdan que sus profesores les leían de pequeños y el que este porcentaje no aumente para los grupos de edad más jóvenes, si bien hay una pequeña diferencia entre quienes tienen más de 30 años y quienes tienen menos de esa edad. Es llamativo que, entre los grupos más jóvenes, apenas entre el 5 y el 12 % señalen que sus profesores les leían siempre.

CUADRO 10. PORCENTAJE DE PERSONAS A QUIENES LES LEÍAN DE PEQUEÑOS POR GRUPO DE EDAD EN 2005

	¿Cuándo usted era niño? Le leía ... en %				
	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe	No contesta
Le leía su padre					
12 a 14 años	6,80	35,20	54,70	1,30	2,00
15 a 17 años	6,30	43,60	41,40	1,30	7,50
18 a 22 años	6,10	38,30	53,10	1,20	1,40
23 a 30 años	6,10	26,80	64,20	1,70	1,10
31 a 45 años	5,10	24,00	69,10	1,10	0,70
46 a 55 años	7,60	23,70	64,60	1,00	3,10
56 años o más	5,80	20,30	68,00	3,30	2,60

¿Cuándo usted era niño? Le leía ... en %					
	Siempre	Algunas veces	Nunca	No sabe	No contesta
Le leía su madre					
12 a 14 años	7,40	40,80	49,20	1,50	1,20
15 a 17 años	13,30	43,20	37,80	2,20	3,50
18 a 22 años	11,80	35,00	49,90	1,30	2,10
23 a 30 años	6,60	24,80	60,40	2,50	5,70
31 a 45 años	5,70	24,70	65,30	1,30	3,00
46 a 55 años	7,40	26,00	61,80	0,90	3,90
56 años o más	3,10	22,40	67,80	4,00	2,60
Le leían sus profesores					
12 a 14 años	5,00	40,10	48,40	1,70	4,70
15 a 17 años	11,90	36,70	44,70	3,20	3,50
18 a 22 años	11,90	24,50	57,20	1,40	5,00
23 a 30 años	10,40	24,10	56,30	2,40	6,80
31 a 45 años	10,10	21,90	61,50	2,10	4,50
46 a 55 años	11,70	23,10	55,40	4,50	5,30
56 años o más	5,50	24,50	62,80	3,30	3,80

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

Igualmente, el tener acceso a materiales de lectura interesantes es una condición importante para poder desarrollar esta competencia. Si bien el porcentaje de quienes no tienen libros en casa ha disminuido considerablemente con el paso del tiempo –de la mitad de las personas con más de 46 años que no tenían libros en sus casas cuando eran pequeños a una cuarta parte de las personas de 12 a 14 años–, aún hay una proporción significativa de personas que indican que en su casa no había libros cuando eran niños, como muestra el Cuadro 11.

6 ¿Leen los hijos mejor que sus padres? Las dificultades de lograr cambios significativos en las competencias lectoras en América Latina. El caso de México

CUADRO 11. PORCENTAJE DE PERSONAS QUE INFORMAN DE QUE TENÍAN LIBROS EN SUS CASAS POR GRUPO DE EDAD

	¿Cuando usted era niño, en su casa había libros?				Total
	Sí	No	No recuerda	No contesta	
12 a 14 años	68,30 %	24,00 %	7,10 %	0,60 %	100,00 %
15 a 17 años	72,40 %	17,80 %	9,70 %		100,00 %
18 a 22 años	72,10 %	21,90 %	5,80 %	0,20 %	100,00 %
23 a 30 años	61,90 %	31,70 %	6,00 %	0,40 %	100,00 %
31 a 45 años	55,30 %	40,10 %	4,60 %		100,00 %
46 a 55 años	47,60 %	48,50 %	3,90 %		100,00 %
56 años o más	40,90 %	48,90 %	10,00 %	0,20 %	100,00 %
Total	59,00 %	34,50 %	6,30 %	0,20 %	100,00 %

FUENTE: Cálculos propios con los datos de la Encuesta Nacional de Lectura 2005.

Conclusiones e implicaciones de este caso

A pesar de que ha habido una clara expansión en los niveles de escolaridad de la población en México durante las últimas décadas, no es claro que los mismos hayan tenido como resultado aumentos de las competencias lectoras de la población. Esto es sorprendente habida cuenta de que el nivel de escolaridad permite oportunidades de leer textos de creciente complejidad, así como de adquirir conocimientos que permiten una mayor comprensión de lo que se lee, lo cual debería traducirse en un mayor desarrollo lector. Una posible explicación de la paradoja referida a que la expansión escolar no haya estado acompañada de significativos aumentos en los niveles de comprensión lectora que dicen tener las personas –reflejados también en los bajos niveles de comprensión lectora que detectan evaluaciones internacionales como PISA– está en que la expansión educativa en el país ha atendido insuficientemente a la calidad de la educación. Es claro que la calidad ha sido priorizada en las políticas educativas al menos de los últimos dos sexenios. También es claro que se han llevado a cabo acciones que posibilitan una enseñanza más efectiva de la lectura en la escuela: se ha mejorado la calidad de los libros de

texto, hay más oportunidades de desarrollo profesional para los maestros y hay muchos más libros diversos al alcance de los estudiantes de los que ha habido nunca en la historia del país. Pero, a juzgar por los resultados, estas acciones no son suficientes²⁰. ¿Por qué? Una posible explicación es que el cambio educativo es un proceso gradual, lento, que necesita mucho tiempo para verse reflejado en la práctica pedagógica de las escuelas. Además de la gradualidad del cambio, también es posible que la complejidad del sistema educativo haga que cada nivel de mediación de una política pueda transformar sustancialmente las intenciones y el sentido de la política misma, y que estas acciones hayan sido insuficientes para producir los *cambios sistémicos institucionales* que, según hemos argumentado, son necesarios para mejorar la calidad de forma sostenida.

El hecho de que quienes toman las decisiones a escala federal compartan con las comunidades científicas del país una concepción compleja y sofisticada del proceso de desarrollo de la lectoescritura no significa que esta concepción sea compartida por la mayoría de los maestros del país, ni de los padres y madres, y, por lo tanto, las diferencias de implementación en la política pueden ser muy grandes. Es evidente que en esta materia la implementación puede transformar radicalmente las intenciones de una política o de un programa.

²⁰ Hay que reconocer que el acceso a colecciones diversas que ha posibilitado el Programa Nacional de Lectura es relativamente reciente y con probabilidad no se refleje en la Encuesta Nacional de Lectura. En 2005 –cuando se entrevistó a adultos– los alumnos de educación básica apenas habían tenido acceso a las primeras colecciones. Todavía no ha pasado por la educación obligatoria una generación completa expuesta a esa diversidad.



7

Opciones para progresar en el desarrollo de competencias avanzadas de lectura y escritura

En buena medida, el reconocimiento de que hay desafíos importantes en materia de desarrollo de competencias lectoras y de escritura es un signo de progreso. El mismo descontento por parte de quienes establecieron los sistemas de educación pública en América Latina, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento, José Vasconcelos o, más recientemente, de José Torres Bodet, permitió finalmente lograr en esta región las aspiraciones de Comenio de hace casi cuatro siglos. Para hacer realidad la oportunidad de que todos los niños pudieran tener acceso a la escuela y cursar en ella una educación básica fue necesario construir una institucionalidad basada en una cultura educativa que hizo de esta aspiración un valor compartido. La construcción de esta institucionalidad en América Latina tuvo lugar durante la mayor parte del siglo xx y la última del xix.

La centralidad del desarrollo de competencias avanzadas de lectura y escritura está reconocida en un discurso que se inicia, en América Latina, apenas hace un par de décadas y que continúa en evolución, aun cuando la importancia de la lectura y de las bibliotecas escolares data al menos desde que José Vasconcelos lideró la creación del sistema de instrucción pública en México. Como hemos señalado, no es una coincidencia que esta reflexión sobre qué significa leer, y la emergencia de la aspiración de que la lectura sea parte de procesos comunicativos, la base de un pensamiento crítico y de la capacidad de aprender, ocurre en el momento en el que la mayoría de los países de América Latina experimenta transiciones políticas de gobiernos autoritarios a gobiernos elegidos democráticamente. Con la transición a la democracia, un proceso aún en curso

en el que evolucionan las concepciones de ciudadanía y de democracia como forma de vida, la aspiración de la ciudadanía democrática hace más obvia la limitación de una concepción de comprensión lectora centrada en el viejo concepto de alfabetización. De igual modo, la creciente búsqueda de desarrollo económico sobre la base de mayor valor agregado hace del conocimiento, de la capacidad de resolver problemas y de la capacidad de aprender continuamente también una aspiración democrática. De este modo, ciudadanía y conocimiento son los nuevos propósitos para la educación. En la base de la trayectoria educativa, y a lo largo de todo el continuo educativo, está inserta la capacidad de leer con comprensión y de escribir. Es esta la trama que enlaza la lectura con la ciudadanía.

Este entramado hace pertinentes los estudios internacionales comparados de las competencias lectoras, los cuales hacen referencia a los propósitos sociales de la lectura, y en particular los estudios de PISA, que definen el tipo de competencia que permite participar en sociedades democráticas y en economías basadas en el conocimiento. Porque este es el tipo de sociedad al que aspiran actualmente las sociedades latinoamericanas, la participación en estos estudios internacionales es altamente pertinente, y sus resultados, la base de una reflexión sobre la efectividad de los sistemas educativos para producir las competencias necesarias en el siglo XXI. Estas evaluaciones y estudios internacionales son aún más recientes que el nuevo discurso sobre la lectura, de apenas hace una década. Es pues comprensible que observemos diferencias entre los resultados de la institución educativa y este discurso emergente. El propósito de este Documento base para las discusiones de esta semana monográfica es catalizar ese discurso y catalizar acciones para ir conformando la institucionalidad que permita que las prácticas en las aulas reflejen un poco mejor dicho discurso y con ello contribuyan a cerrar las brechas, la falta de alineamiento, entre los diferentes componentes de un «sistema» eficaz de enseñanza de la lectura.

Nuestra propuesta es que, para conformar esta institucionalidad, es necesario entender su naturaleza sistémica. Dicho sistema se conforma de propósitos, currículo y prácticas pedagógicas, organización y administración, y relación entre la institución escolar y el contexto social en el que viven los estudiantes. Las oportunidades más efectivas para desarrollar competencias de lectura y escritura avanzadas resultarán del buen alineamiento entre estos cuatro aspectos del proceso educativo. Pensamos que serán improductivos los esfuerzos lineales, bien sean estos para inundar de libros las escuelas, como se ha intentado en el pasado, para formar a todos los profesores o para promover una nueva

metodología de enseñanza de la lectura. Hay que avanzar en múltiples acciones simultáneamente, de forma concertada.

Sin duda, son necesarios materiales de lectura interesantes, diversos, en buena cantidad, aun cuando por sí mismos no sean suficientes para producir buenos lectores. En este sentido, el Programa Nacional de Lectura de México ilustra muy bien el tipo de acciones que son necesarias y posibles para aumentar significativamente la oportunidad de que todos los estudiantes tengan acceso a un número importante y diverso de libros, no solo de texto, sino de otras colecciones. Para lograrlo es necesario asignar recursos financieros a la producción de libros, así como desarrollar procedimientos administrativos eficaces, como los que han tenido lugar en México, para universalizar su acceso.

Son también necesarios buenos programas de formación especializada, tanto para maestros como para directivos y supervisores escolares, en lenguaje, adquisición de lenguaje y enseñanza de la lectura. En muchos países latinoamericanos esto implica crear nuevas carreras docentes, lo cual requiere de diálogo internacional para dar a conocer modelos efectivos y compartir experiencias. La información comparativa que ofrece el estudio de PIRLS muestra en qué medida los maestros de Argentina y Colombia tienen menor especialización en estos temas que sus homólogos en el resto de los países estudiados. Estos programas deberían facilitar la comprensión de la adquisición de la lengua escrita como un proceso evolutivo que incluye dos tipos de subprocesos, unos de decodificación de la lengua escrita y otros de comprensión. El desarrollo de las competencias en ambos subprocesos es un proceso graduado en el cual es posible identificar etapas e hitos de desempeño en una trayectoria que puede ser preespecificada. Los maestros necesitan también adquirir competencias para ofrecer enseñanza diferenciada a distintos niños, en particular para enseñar a decodificar a aquellos niños que tengan dificultades para aprenderlo por su cuenta. Los maestros necesitan también adquirir repertorios didácticos para promover el desarrollo de la escritura, por ejemplo, promoviendo que sus alumnos respondan frecuentemente por escrito a los materiales que leen. Igualmente, los profesores pueden aprender a utilizar los ejercicios de sus alumnos para evaluar qué aspectos requieren instrucción explícita. El desarrollo de competencias profesionales entre los profesores debe estar apoyado con materiales de instrucción que, por ejemplo, orienten a los profesores en la lectura en voz alta de libros apropiados a los niños de cada grado, apoyando dicha lectura con una guía que dé sugerencias sobre cómo leerlos y cómo utilizarlos para ayudar a los alumnos a desarrollar estrategias lectoras y vocabulario.

El diseño de programas eficaces de formación profesional requerirá no solo definir los contenidos de los mismos, sino desarrollar modalidades eficaces. Los Programas Escola Que Vale, Palabrario y CETT ilustran algunas de las modalidades que han demostrado efectividad para llevar a escala oportunidades de desarrollo profesional. El CETT también ha servido para fomentar las relaciones regionales entre profesionales de lenguaje a través de congresos profesionales dirigidos tanto a la didáctica de la lectura como al apoyo de la gestión en una escuela que prioriza la comprensión lectora. Los congresos y las revistas profesionales dan lugar a nuevos discursos regionales que responden a los desafíos compartidos, además de ofrecer un foro dentro del cual se define la profesión y su rumbo.

Ciertamente, programas de desarrollo profesional eficaces requieren de niveles adecuados de financiación. Este es, por lo general, un tema muy descuidado en América Latina. Los insuficientes niveles de financiación con frecuencia obligan a recurrir a modalidades inadecuadas e inefectivas de formación profesional. El lograr modalidades de formación profesional continua, basadas en la escuela, implica recursos superiores a los que generalmente se asignan a esta tarea. Por ejemplo, en México, entre los años 2001 y 2005, la asignación presupuestaria para la formación de profesores fue de 14 dólares anuales, de promedio, una cifra a todas luces insuficiente para poder ofrecer programas de formación de calidad (Reimers *et al.* 2006, pág. 279).

Además de buenos materiales de lectura y programas de desarrollo profesional para profesores son necesarias herramientas de evaluación y diagnóstico que permitan identificar a los lectores que tienen dificultades para alcanzar algunos de los hitos de la trayectoria de evolución lectora con el objetivo de, posteriormente, ofrecerles atención individualizada. Esto será posible con el desarrollo de instrumentos para la evaluación periódica de las destrezas de lectura de los niños con el fin de poder dar asistencia a quienes lo necesiten y de orientarlos en la práctica de lectura con materiales a su alcance. Estos instrumentos requerirán definir estándares de desempeño lector de los estudiantes en distintos puntos de sus trayectorias académicas. El diseño de un conjunto de instrumentos que reflejen la trayectoria evolutiva para la comprensión lectora es crucial, porque aspectos de este diseño dirigirán la atención a tipos de destrezas particulares y, por lo tanto, tienen la capacidad de distorsionar la instrucción enfocándola demasiado en algunas áreas y demasiado poco en otras. Las reformas recientes de enseñanza de la lectura han cambiado su centro de interés desde aspectos más formales, como la corrección en la lectura o en la pronunciación o la corrección en la escritura, hacia las

funciones comunicativas de la lectura y han enfatizado la comunicación oral como base de la lectura. Este desarrollo debe ser la base del diseño de medidas del desarrollo de la comprensión lectoescritora de los niños. Simultáneamente, este interés por la comunicación se ha traducido en un énfasis en discusiones de clase, pero no en estándares altos para la participación, y en un mayor énfasis en la escritura que en la lectura, descuidándose los detalles del texto durante la lectura en favor de discusiones sobre predicciones, y atendiendo a la escritura personal más que a un conjunto amplio de tareas de escritura, incluyendo exposiciones y escritura crítica. Es necesario también que los profesores se dediquen a la instrucción explícita para el desarrollo de vocabulario (con una secuencia y con un uso diario de las nuevas palabras –creando nuevo conocimiento y dándole significado en un contexto–) y de estrategias, por ejemplo, de escritura (como redactar un argumento, un ensayo de investigación, etc.).

El desarrollo de estos instrumentos diagnósticos corresponde a una agenda de investigación para mejorar las competencias lectoras con datos sobre desempeños lectores del alumno y que incluya también experimentos y evaluaciones orientadas al diseño de materiales y de programas de formación.

Los esfuerzos anteriores por alinear propósitos, programas, pedagogía y gestión deberán ser complementados por esfuerzos para integrarlos mejor con la participación de los padres en el fomento de la lectura, incluso antes de que sus hijos comiencen su escolaridad. Para ello es necesario impulsar la efectiva participación de los padres en la construcción de una cultura que promueva el desarrollo pleno de las competencias comunicativas desde la más temprana edad de los niños. A ello podrían contribuir campañas de comunicación social, escuelas para padres o proyectos específicos, en los que se discuta con los maestros el valor de que los padres trabajen con los niños contando historias, organizando y desarrollando palabras, actividades orales todas ellas. Como mencionamos anteriormente, es fundamental no solo tener propósitos claros sino también que estos sean conocidos y compartidos por todos los que participan en la educación –educadores, familias, miembros de las comunidades– para que este alineamiento sistémico pueda realizarse.



Referencias

- Alford, M. (1987), «Developing facilitative reading programmes in third world countries. A culturally relevant programme for teaching reading in the mother tongue: The karaja indians of brazil». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 8 (6), págs. 493-511.
- Amigos del Aprendizaje. 2008. Sistematización del Programa ADA. Mimeog.
- Amós Comenio, J. (1638), *Didáctica Magna*, México: editorial Porrúa, edición décimo primera, 2000.
- Anderson, R. C. (1984). «Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory». In R. C. Anderson, J. Osborn, & R. J. Tierney (eds.), *Learning to read in American schools: Basal readers and content texts* (págs. 243-258). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Barber, M. and Mourshed, M. (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*, McKinsey and Company, Social Sector Office.
- http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bawden, D. (2002). Progress in Documentation: Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), págs. 218-259.
- Bevans, B., Furnish, B., Ramsey, A. and Talsma, S. (2001), *Effective strategies for home-school partnerships in reading*. Chicago: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development Field-Based Masters Program.

Referencias

- Bowman, B., Donovan, S., Burns, S., *EAGER TO LEARN (2001): Educating our Preschoolers*. Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council. National Academy of Sciences.
- Braslavsky, B. (2003), «¿Qué se entiende por alfabetización?» *Lectura y Vida*, 24 (2), págs. 2-17.
- Braslavsky, B. (2005), *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la escuela y en la familia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carnoy, M. (2007), *Cuba's Academia Advantage. Why students in Cuba do better in school*. Stanford, CA. Stanford University Press.
- Castedo, M. L. (1995), «La construcción de lectores y escritores». *Lectura y Vida*, 16 (3), págs. 2-21.
- Cea, L. F. y Mejía, M. (2005), *Modelo regional de capacitación*. México: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Center for Media Literacy (2008), Vision and Mission. Citado 1 de octubre 2008, http://www.medialit.org/about_cml.html
- Century Skills Partnership (2007), The Intellectual and Policy Foundations of the 21st Century Skills Framework. *Partnership for 21st Century Skills*. Citado 1 de octubre 2008. <http://www.21stcenturyskills.org>
- Coiro, J. (2003), Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies Exploring Literacy on the Internet. *The Reading Teacher*, 56 (5), págs. 458-464.
- Cummins, J. (1998), «Language issues and educational change». En Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. and Hopkins D. (eds.), *International handbook of educational change* (págs. 440-459). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Da Silva, C. (2006), *Escola Que Vale: The Challenges of Educating Literacy Teachers to Build a 'School of Value'*. Unpublished Case Study Supported by the Harvard Council of Alumni for Social Enterprise.
- De Moura Castro, C. n.d. Onde está o pedal do freio (e o que isso tem a ver com o método fônico)? Mimeog.
- DeBaryshe, B. D. (1995), «Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process». *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16 (1), págs. 1-20.

- Elley, W. B. (1992), *How in the World do Students Read?* Hamburg: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. and Van Voorhis, F. L., *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, segunda edición.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (compiladoras) (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, D. F.: Siglo XXI Editores, primera edición.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, primera edición.
- Ferreiro, E. (1998), *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI, tercera edición.
- Ferreiro, E. (1993), *La alfabetización de los niños en la última década del siglo*. Quito: Instituto Fronesis: Libresa.
- Ferreiro, E. (coordinadora) (1989), *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina*. Coyoacán, México, D. F.: Siglo XXI Editores, primera edición.
- Fundación Carvajal 2008, Programa de lectura y escritura para maestros y estudiantes de Preescolar a 3.º grado. PRIMER INFORME DE AVANCES AÑO LECTIVO 2007-2008. Mimeog.
- Garcés, F. (2006), «Situación de la educación intercultural bilingüe en Ecuador». En López, L. E. y Rojas, C. (eds.), *La EIB en América Latina bajo examen* (págs. 111-184). La Paz: Plural Editores.
- Garces Pérez, M. (2008). Las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en función del proceso de enseñanza-aprendizaje de la fonética y la fonología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6).
- Goodman, Y. M. (1986), «Children coming to know literacy». En Teale, W. H. and Sulzb, E. (eds.), *Emergent literacy: Writing and reading*.
- Hart, B. and Risley, T. R. (1995), *Meaningful differences in the everyday experiences of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Henderson, A. T. and Berla, N. (1994), *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

Referencias

- Hiebert, E. (1981), «Developmental patterns and interrelationships of pre-school children's point awareness». *Reading Research Quarterly*, n.º 16, págs. 236-260.
- Hogue, D., Nellen, T., Patterson, N. G., y Schulze, P. (2004), Cyberenglish. *English Journal*, 94 (2), págs. 70-75.
- Hymes, D. (1971), «Competence and performance in linguistic theory». En Huxley, R. and Ingram, E. (eds.), *Acquisition of languages: Models and methods* (págs. 3-23). New York: Academic Press.
- Juel, C. (1988), «Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades». *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), págs. 437-447.
- Kim, P., Mirandab, T., y Olaciregui, C. (2007). Pocket School: Exploring mobile technology as a sustainable literacy education option for underserved indigenous children in Latin America. *International Journal of Educational Development*, 28 (4), págs. 435-445.
- Krstić, I. (2008), Astounded in Arahuy. Citado 12 octubre 2008, de <http://radian.org/notebook/astounded-in-arahuay>
- Lacasa, P., Anula, J. J. y Martín, B. (1995), «Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía?» *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n.º 25, págs. 9-19.
- Lahire, B. 2008. *La raison scolaire: école et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Lancy, D. F. y Bergin, C. (1992), *The role of Parents in Supporting Beginning Reading*. Ponencia en la reunión anual de la Asociación de Investigación Americana, San Francisco, CA, 20 de abril de 1992.
- López, L. E. (1998), «La eficacia y validez de lo obvio: Lecciones aprendidas desde la evaluación de procesos educativos bilingües». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 17, págs. 51-90.
- López, L. E. (2006), «Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin América». En Skutnabb-Kangas, T., García, O. and Torres-Guzmán, M. (eds.), *Imagining multilingual schools* (págs. 238-261). Clevedon: Multilingual Matters.
- López, L. E. y Sichra, I. (2008), *Intercultural bilingual education among indigenous peoples in latin America*. Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad, PROEIB Andes, 25 de octubre de 2008.
- López, M. R. (2007), «Escuchar, hablar, leer y escribir». *Revista ABSé*. FEPADE: San Salvador.

- Ministerio de Educación de Guatemala (1972), *Programa de castellanización*. Ciudad de Guatemala: Instituto Lingüístico de Verano.
- Ministerio de Educación de Guatemala (1999), *Ley nacional de educación*. Ciudad de Guatemala: Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ministerio de Educación de El Salvador (2006), *Guía metodológica para docentes y directores. Programa COMPRENDO*. San Salvador, El Salvador: Ministerio de Educación de El Salvador.
- Modiano, N. (1973), *Case studies in education and culture: Indian education in the chiapas highlands*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- National Association for the Education of Young Children (1998), «A joint position statement by NAEYC and international reading assoc.: Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children». *Young Children*, 53 (4), págs. 30-46.
- National Reading Panel (2000), *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: NICHD.
- Orihuela, J. L., y Santos, M. L. (2005). Los weblogs como herramienta educativa: experiencias con bitácoras de alumnos. *Quaderns Digitals/Monográfico: Educación a Distancia*. Citado 1 de octubre 2008, <http://www.quadernsdigitals.net>
- Pérsico, M. y Contín, S. (2005), «¿Qué significa actualmente estar alfabetizado?» *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, n.º 24, págs. 177-182.
- PIRLS 2001 *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. and Kennedy, A. M. (2003), Chestnut Hill, MA: Boston College
- PISA 2000, *Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA*.
- PISA 2003, *Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*, Paris: OECD, 2003.
- Reimers, F., «Civic education when democracy is in flux: The impact of empirical research on policy and practice in Latin America». *Citizenship and Teacher Education*, vol. 3, n.º 2, diciembre de 2007.

Referencias

- Reimers, F. (2006), «Lectores competentes y expansión escolar en México. Continuidad intergeneracional y desafíos de política educativa». En Goldin, D. (coordinador). *Encuesta Nacional de Lectura. Informes y evaluaciones*. México: CONACULTA, págs. 173-202.
- Reimers, F., Snow, C., Bonilla, E., Carrasco, A., Charria, M. y Vargas Gil, L. (2006), «La formación de lectores avanzados en México. Un proceso en construcción». En Reimers, F. (coordinador), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en Educación Básica en México*. México: Fondo de Cultura Económica, págs. 153-303.
- Sarmiento, Domingo Faustino (1811-1888), *Obras Completas. De la educación popular y educación común (Memoria)*. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza. 2001.
- Snow, C. (2002), *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Arlington, VA: RAND.
- Snow, C. (2004), «What counts as literacy in early childhood?» En McCartney, K. and Phillips, D. (eds.), *Handbook of early child development* (págs. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Snow, C., Burns, M. S. and Griffin, P. (1998), *Preventing reading difficulties in young children / committee on the prevention of reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C. E. and Juel, C. (2005), «Teaching children to read: What do we know about how to do it?» En Snowling, M. J. y Hulme, C. (eds.), *The science of reading: A handbook* (págs. 501-520). Oxford: Blackwell.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Clark, K. and Walpole, S. (2000), «Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary grade reading instruction in low-income schools». *Elementary School Journal*, 101 (2), págs. 121-166.
- Van Allen, R. (1976), *Language experience activities*. Boston: Houghton Mifflin.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. and Fischel, J. E. (1994), «A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families». *Developmental Psychology*, 30 (5), págs. 679-689.