



Desarrollo de la comprensión lectora: ¿un desafío pendiente o un concepto en permanente evolución?

Viviana Galdames Franco
Universidad Alberto Hurtado

La revisión de la literatura sobre calidad de la educación a nivel internacional nos permite apreciar una constante: en aproximadamente el 95% de los casos se manifiesta una alta preocupación por los bajos niveles de comprensión lectora que muestran los estudiantes en todos los niveles escolares; las evidencias corresponden a resultados de pruebas internacionales (PISA, SERCE, etc.) y nacionales (SIMCE), apreciación que es mayoritariamente compartida por educadores y padres de familia. Este diagnóstico ha perdurado desde hace un par de décadas y los análisis sobre causas (¿culpables?), efectos, soluciones son muy variados y divergentes.

Frente a esta situación, este documento intenta conceptualizar los procesos involucrados en la lectura y relacionarlos con el rol fundamental que juegan las dimensiones socioculturales para hacer evolucionar las exigencias y estándares de calidad que la sociedad demanda sobre la literacidad de los ciudadanos.

La lectura como práctica cultural situada

Existe en la actualidad un amplio consenso entre investigadores y especialistas para entender la lectura como una práctica cultural, asociada estrechamente con los contextos sociales y culturales donde ella se desarrolla. Los acelerados cambios producidos en el ámbito cultural, social, económico y científico en el mundo globalizado y en la sociedad del conocimiento han impactado fuertemente en las exigencias que hace la sociedad al sistema escolar, en términos de formar personas con capacidades para desenvolverse de manera competente ante los nuevos desafíos que ella impone (Bruner, 1997; Chauveau, 2007).

Sin embargo, este descontento de la sociedad respecto a la baja calidad del dominio de la lectura se incrementa cuando se analiza la distribución de los resultados en lectura (como en otros ámbitos del currículum): son los estudiantes de sectores desfavorecidos quienes obtienen resultados significativamente más bajos. Es decir, las desigualdades de la sociedad en

general se reproducen también en la capacidad de llegar a ser lectores competentes (SIMCE).

Entonces, podemos identificar dos dimensiones de esta problemática sobre calidad de la literacidad: deficiente nivel de comprensión lectora en los estudiantes y falta de equidad en la distribución de este déficit. Sin embargo, es preciso destacar que el concepto de comprensión lectora, centro de la preocupación por los resultados de lectura, se ha entendido de manera diversa a lo largo del tiempo y probablemente en la actualidad sigue teniendo significados poco coincidentes. Por este motivo, resulta insoslayable reflexionar sobre el papel que debe jugar la escuela del siglo XXI en la resolución de esta problemática referida al mejoramiento de la calidad de la literacidad y a una distribución más equitativa de estos saberes en las jóvenes generaciones.

Si revisamos las publicaciones especializadas en lectura y escritura durante la última década se puede apreciar que existe un impresionante avance y consenso respecto a lo que entendemos por lectura, al punto que el nuevo concepto de literacidad aparece muy frecuentemente en ellas (literacy en inglés y litéracie en francés).

Un ejemplo de ello, es el concepto de comprensión lectora que promueve la prueba PISA, el instrumento que tiene mayor impacto en la actualidad para comparar la calidad del aprendizaje en estudiantes de países pertenecientes a la OCDE y de aquellos que son invitados a participar, entre ellos Chile: *“Las definiciones de lectura y comprensión lectora [reading literacy] han cambiado a lo largo del tiempo junto con cambios en la sociedad, la economía y la cultura. El concepto de aprendizaje, y en particular el concepto de aprendizaje continuo, ha expandido nuestra percepción sobre comprensión lectora y sobre las demandas que descansan en este proceso. La lectura no es ya solamente considerada una habilidad adquirida en la primera infancia. En cambio es considerada un conjunto en expansión de conocimiento, habilidades y estrategias sobre las cuales los individuos construyen a lo largo de su vida en varias situaciones, y en interacción con otros y con las comunidades de las que participan”* (PISA 2003).

Es decir, hoy no tiene sentido disociar el concepto de lectura con el de comprensión lectora: leer implica comprender el texto leído en un sentido muy amplio, el que se ha complejizado a medida que el mundo se hace más complejo, especialmente en términos de intercomunicación y diversidad. Para llegar a este concepto común, hemos debido asistir durante las últimas décadas a una conceptualización de la lectura que se centraba especialmente en el texto y en su potencialidad para aportar al lector una información que fuese comprendida por éste. En dicho esquema el aporte del lector era esencialmente el de encontrar adecuadamente el significado que poseía el texto; este modelo fue llamado ascendente o bottom-up (Solé, 1992). Luego de una extensa supremacía de este enfoque, el que se traducía por una evaluación de la comprensión lectora a través de preguntas que apelaban a respuestas de tipo literal, las que podían ser consideradas con facilidad como correctas o incorrectas, surgió en algunos países un modelo llamado descendente o top-down (en Chile tuvo una presencia minúscula en pocos

colegios de carácter alternativo), que postulaba la primacía del papel del lector para construir el significado del texto a partir de sus propios recursos cognitivos y experienciales.

Un poco de historia...

Cada uno de estos dos modelos se tradujo en metodologías que polarizan el rol que juega el código del lenguaje escrito en el aprendizaje de la lectura:

El modelo ascendente puede ser caracterizado de acuerdo a las dos etapas del proceso de lectura que promueve (en este artículo no lo conjugamos en pasado puesto que, como muchos educadores y padres sabemos, es un enfoque que se conjuga en tiempo pasado en muchos países, especialmente en los desarrollados, pero que perdura en países con mucha desigualdad social, como Chile por ejemplo, claro que en esos casos destinado solo a los niños y niñas de contextos vulnerables...):

- *Etapas inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura:* durante esta etapa que generalmente se extiende hasta fines de primer año básico, el modelo ascendente privilegia el aprendizaje de la decodificación como un proceso previo para el desarrollo de la comprensión lectora. Corresponde a métodos tradicionales de enseñanza de la lectura que se identifican con la utilización del silabario como herramienta esencial para enseñar a leer. En este caso el contexto sociocultural donde ocurre el aprendizaje no tiene mayor relevancia puesto que los niños y niñas aprenden a decodificar sílabas, palabras u oraciones construidas explícitamente para ofrecer abundante presencia del sonido en estudio (“mi mamá me mima” es un ejemplo típico); el esfuerzo está puesto en la sonorización correcta de los grafemas o letras que el niño o niña visualiza y traduce en la pronunciación correcta de sus respectivos fonemas. En algunas oportunidades se habla de métodos analíticos, sintéticos, silábicos u otros similares en cuanto a poner la decodificación en el centro del aprendizaje lector. En esta etapa inicial el significado de lo leído no tiene mayor importancia.
- *Desarrollo de la comprensión lectora:* A partir de segundo año básico, el enfoque ascendente postula el inicio de un progresivo desarrollo de la comprensión lectora, generalmente a partir de textos elaborados expresamente para este propósito o de cuentos y poemas breves. En este enfoque se habla de modelo ascendente debido a que se aspira a que los niños y niñas encuentren o descubran el significado que está plasmado en el texto; no se espera interpretación personal del significado, puesto que se supone que éste ya está dado por el autor del texto leído. El papel que juegan la experiencia cultural y los conocimientos previos de los lectores no tienen mayor importancia, lo que predomina es el texto mismo, no el lector. La calidad de la comprensión lectora en este enfoque se verifica a partir de preguntas cuyas respuestas serán correctas o incorrectas según reflejen con la mayor exactitud si reproducen lo que está dicho en el texto (bottom-up). Se

excluye la posibilidad de interpretación o lectura crítica del texto, por tanto de respuestas de carácter divergente.

Este enfoque responde bastante bien a la era industrial, donde se requiere formar personas que cumplan de manera competente actividades que implican reproducir conocimientos o cumplir con tareas de carácter más bien mecánico, que posean visiones convergentes respecto a la realidad y al mundo en el que se desenvuelven.

Los métodos de enseñanza de la lectura que responden a este patrón corresponden a lo que en didáctica llamamos **Modelo de Destrezas**, basado en teorías de aprendizaje conductistas.

El modelo descendente surge en los años ochenta como reacción al modelo anterior, al que se hacía responsable de la baja calidad de la comprensión de la lectura en estudiantes de muchos países, especialmente en Estados Unidos. Al responsabilizar al modelo ascendente de estos resultados se lleva el péndulo a una propuesta radicalmente opuesta. En este modelo descendente se confunden las estrategias metodológicas utilizadas para la etapa inicial de la lectura con aquellas que corresponden a su desarrollo más avanzado.

Tanto en la etapa inicial del aprendizaje como en las etapas que apuntan a un desarrollo más profundo de la comprensión lectora, el modelo descendente prioriza el papel del lector o aprendiz lector en tanto aportador de las dimensiones más relevantes de la construcción del significado de un texto. Al contrario del modelo anterior, aquí se descarta completamente la utilización de textos escolares tipo silabarios y se propone un aprendizaje natural, en el que se pone en contacto a los niños y niñas con una diversidad de textos auténticos de carácter funcional.

Las metodologías asociadas a este enfoque corresponden a actividades que invitan a los niños desde etapas tempranas a observar y manipular una diversidad de tipos de textos auténticos, literarios y no literarios, para formular hipótesis sobre el contenido de los textos y a hacer hallazgos de manera espontánea. De esta manera se descarta la necesidad de enseñar el código pues se supone que los niños y niñas lo descubrirán naturalmente a través de experiencias gratificantes de escuchar textos leídos y de descubrir ellos mismos las regularidades del lenguaje escrito.

Esta confianza puesta en la capacidad de los niños de descubrir la naturaleza de la práctica lectora y del código que rige al lenguaje escrito se vio confrontada a resultados bastante positivos en el caso de niños y niñas pertenecientes a contextos muy letrados, donde los padres ofrecen en el hogar muchas experiencias enriquecedoras de contacto con la lectura y la escritura: se leen periódicos, se recibe y envía correspondencia, hay una biblioteca con libros para adultos y para niños, etc. Estos niños llegan entonces a la escuela habiendo desarrollado una amplia conciencia sobre la funcionalidad del lenguaje escrito.

Sin embargo, en la población mayoritaria que vive en condiciones de marginalidad o en contextos rurales, los niños llegan a la escuela sin haber desarrollado dicha conciencia y a pesar del contacto natural que les ofrece este modelo en la escuela, no logran desarrollar la capacidad de descubrir el código del lenguaje escrito, o lo hacen con mucha dificultad.

El concepto de comprensión lectora de este modelo descendente corresponde a la prioridad absoluta que se ofrece al lector, quien tiene la posibilidad de construir el significado del texto leído basado fuertemente en sus experiencias previas y en su conocimiento del mundo. Es por ese motivo que se le ha llamado enfoque top-down, tratando de indicar que el significado más bien se encuentra radicado en el lector, quien lo aporta al texto surgiendo así la posibilidad de comprensiones divergentes entre diversos lectores.

El enfoque descendente se nutre de posiciones radicales de las teorías constructivistas y en didáctica se le denomina **Modelo Holístico o Integral** (Whole language; Smith, F. 1990; Goodman, K. y Y., 1986). Como se señala más arriba, este enfoque que descarta la necesidad de enseñar a decodificar tuvo un fuerte desarrollo en la década de los 80 en muchos estados de Norteamérica, una presencia menos intensiva en México, Argentina y Brasil; en Chile prácticamente no se conocen experiencias de implementación sistemática de esta propuesta. Básicamente, el enfoque holístico consideraba que la lectura es un juego psicolingüístico de adivinanzas, en la que el lector construye significado a partir de claves e indicios que proporciona el texto.; para este proceso, el enfoque rechaza que se requiera desarrollar destrezas de decodificación (Goodman, 1986; Smith, 1990).

Pasados unos años, en la mayoría de estos lugares hubo, al igual que en el caso del Modelo de Destrezas, una evaluación crítica que se tradujo en un esbozo de nuevo cambio pendular, pero que no prosperó debido al surgimiento de reflexiones didácticas ponderadas que llamaron a analizar ambos enfoques para buscar una respuesta equilibrada a los extremos que no habían dado muestras de ser capaces de obtener resultados satisfactorios en todos los niños y niñas. Es así como surge un tercer modelo, el que en la actualidad es mayoritariamente promovido en los currículos de países desarrollados y en desarrollo, entre ellos el currículum chileno. Se trata del **Modelo Equilibrado**, llamado también Integrado, Interactivo o Balanceado

¿Qué tipo de lectores requiere la sociedad del siglo XXI?: Concepto de literacidad y Modelo Equilibrado o Interactivo

El enfoque interactivo descarta la posibilidad de lograr resultados satisfactorios en el desarrollo de la comprensión lectora con posturas extremas de bottom-up o de top-down, que entronizan o bien la prioridad del texto (y del código) o bien del lector, y señala que ambos aportes son importantes.

Aprender a leer y a escribir de manera competente resultan desafíos ineludibles si se desea ofrecer una educación de calidad a todos los niños y niñas. Saber leer y escribir está asociado en la pedagogía moderna al concepto de “literacidad” con el fin de enfatizar las múltiples y variadas funciones que estos procesos ponen en juego, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación, la reflexión y el pensamiento crítico (Cassany, 2006; Ferreiro, 2003; Otto, 2008).

La posibilidad de participar en la sociedad actual, en sus dimensiones sociales, educativas, culturales y políticas depende en gran medida del desarrollo funcional que alcancen los ciudadanos en el lenguaje escrito. La falta de dominio de esta modalidad comunicativa constituye un factor de discriminación y de marginación sociocultural, al mismo tiempo que impide acceder a múltiples fuentes de información y conocimiento

A través de la construcción de competencias lectoras, de producción de textos escritos y de comunicación oral, se favorece el desarrollo de personas con identidad sólida y sentido ético necesario para desenvolverse en un mundo culturalmente diverso.

Este **Modelo Equilibrado** (Balanced approach) resulta ser la respuesta didáctica más adecuada para desarrollar literacidad de calidad en todos los niños y niñas, particularmente en aquellos cuyo entorno está más caracterizado por una cultura oral que por una cultura letrada. (Chauveau, 2005, 2007; Condemarín, Galdames; Medina, 2004; Allende, 2004; Snow, 2000; Walqui, 2004; Linuesa, 2001; Tompkins, 2001; Pressley, 1999).

Diversas investigaciones sobre metodologías de enseñanza de la lectura respaldan este enfoque equilibrado, que plantea que los niños y niñas aprenden a leer y escribir más fácilmente y con mejor calidad cuando se les ofrece a edades muy tempranas una inmersión en un contexto letrado y simultáneamente se les apoya en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica y de conocimiento del código. Por ejemplo, Pressley (1999), investigador sobre los procesos de alfabetización y especialmente sobre las metodologías utilizadas por docentes de educación básica y prebásica que logran formar lectores competentes, concluye en sus investigaciones que el enfoque más adecuado es el Modelo Equilibrado.

Luego de casi diez años pasados observando prácticas de aula, Pressley señala: *“En mi propio trabajo he visto que las aulas donde la lectura y escritura parecen funcionar mejor son aquellas en las que se cubren a fondo todas las habilidades (p. ej., decodificar), y donde el docente ofrece una buena dosis de ayuda a medida que los niños aplican aquellas habilidades que van aprendiendo a la lectura de buena literatura y a la escritura. Este es el modelo de enseñanza equilibrado..”*. En su libro sobre cómo se enseña a leer, Pressley informa sobre estudios comparativos que lleva a cabo Bárbara Foorman (1996) en los que compara cursos de primer año básico, unos que aprenden a leer con el modelo equilibrado, otros con el modelo de destrezas y en tercer lugar los que aprenden con un modelo holístico. A principios de año los niños son evaluados para asegurar que son comparables según medidas estandarizadas

que se aplicarán para medir el progreso que realizan a nivel de lectura. Al final del curso, los alumnos de las aulas de enseñanza equilibrada progresaron mucho más que los alumnos de los otros dos grupos.

A su vez, el informe del “National Research Council” (Snow, Burns y Griffin, 1998) confirmó la superioridad de enfoques de enseñanza de la lectura mixtos o equilibrados, otorgando importancia a la adquisición del código escrito, pero en contextos de lectura de textos significativos que permitan desarrollar la capacidad de comprender su significado. Este documento insiste en la necesidad de diseñar prácticas que han demostrado ser efectivas para el desarrollo de la literacidad emergente en niños de nivel preescolar. Entre ellas se destaca la lectura en voz alta de la educadora para favorecer la comprensión de lo que aparece escrito, especialmente cuando se utilizan “libros gigantes” que pueden ser observados por grupos de niños mientras escuchan la lectura del texto. Este tipo de lectura favorece también el desarrollo del vocabulario y la conciencia de la sintaxis. Esta práctica, llamada también “Lecturas compartidas” resulta particularmente importante para los niños y niñas que han tenido poca experiencia de contacto con la palabra escrita y con lectores. La experiencia de observar modelos lectores, ver cómo se dan vuelta las páginas, cómo las palabras se relacionan con las ilustraciones, en un ambiente cálido y gratificante, resultan indispensables para formar lectores competentes.

Snow sugiere también que las educadoras pueden desarrollar la comprensión lectora en estas etapas tempranas organizando discusiones sobre lo que han leído, estimulando a los niños a expresar oralmente sus puntos de vista y sus predicciones, modelando lo que hacen los buenos lectores cuando leen: pensar en voz alta sobre lo que están leyendo, formular hipótesis sobre lo que va a ocurrir en la historia, relacionar los hechos leídos con los de la vida personal. Recomienda también utilizar textos predecibles que contengan patrones repetitivos para que los niños y niñas puedan participar activamente en actividades de “jugar a leer”.

Respecto al desarrollo de la literacidad en cursos intermedios, el informe del “United States National Reading Panel” (2000), ofreció evidencias sobre la calidad de las prácticas pedagógicas equilibradas y enfatizó la importancia de desarrollar un vocabulario amplio y de recomendar a los estudiantes la utilización de siete estrategias específicas para desarrollar comprensión mientras leen:

1. Practicar la autorregulación 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 este comunica. Es esencial que los lectores incipientes puedan establecer conexiones entre el texto y su conocimiento general. Los profesores deben apoyar la activación de este conocimiento previo antes de empezar la lectura del texto.
2. Participar en grupos colaborativos de aprendizaje para apoyarse en la comprensión del texto. Formar comunidades de lectores.

3. Utilizar organizadores gráficos para representar el contenido del texto leído y así aumentar la comprensión.
4. Responder a preguntas de comprensión de carácter literal, inferencial y crítico, y recibir observaciones del profesor inmediatamente.
5. Generar sus propias preguntas sobre el texto.
6. Usar esquemas sobre la estructura del texto para ayudarles a recordar elementos importantes y detalles relevantes.
7. Resumir el texto para integrar las ideas leídas y generalizar a partir de la información recogida.

Como se puede apreciar en este listado, el concepto de comprensión va más allá de encontrar lo que el autor del texto escribió, sino que corresponde a la capacidad del lector de “ir más allá de la información suministrada” (Perkins, 2003). El Modelo Equilibrado postula que los estudiantes requieren aprender no sólo a nivel de la cognición, sino que preferentemente a nivel metacognitivo. Los lectores competentes son lectores metacognitivos, conscientes de las estrategias que utilizan para comprender, de lo que les falta por comprender, de la utilidad que tiene en sus vidas lo que han leído comprensivamente.

Dos autoras que ha hecho aportes muy relevantes a este concepto de metacognición en relación con la comprensión lectora, Pallincsar y Brown (1996), destacan la importancia de formar lectores autorregulados a través de organizar las situaciones de lectura en torno a tres momentos didácticos: antes, durante y después de leer un texto. Para cada uno de estos momentos, ellas sugieren actividades variadas, en las que los alumnos activan conocimientos previos, hacen predicciones respecto a lo que leerán, se formulan preguntas y responden las que les formula el profesor, resumen lo leído, elaboran organizadores gráficos, etc.

(Usted puede revisar un ejemplo de desarrollo de la comprensión lectora y del vocabulario en 2° año básico, en el anexo que ofrece la revista. Se trata de la Unidad didáctica “La magia de las palabras” elaborada por el equipo LEM de la Universidad Alberto Hurtado y el Mineduc)

La prueba PISA incluye justamente tres tipos de ítems relacionados con tareas que implican obtener información (localizar datos aislados o múltiples en el texto), otros requieren que los lectores interpreten el texto (construyan significado, infieran y saquen conclusiones a partir de la información escrita) y finalmente ítems que exigen reflexionar sobre los textos leídos (relacionarlos con sus conocimientos y experiencias previas, evaluarlos).

Aportes de otras ciencias al Modelo Equilibrado

Los aportes que han realizado diferentes ciencias preocupadas del lenguaje y la comunicación al diseño de un enfoque didáctico adaptado a las exigencias del mundo actual, especialmente la **psicolingüística**, al otorgar un papel importante a las competencias lingüísticas orales de los niños y niñas para el

desarrollo de la literacidad (Ferreiro, 2001; Chauveau, 2001, 2007); la **sociolingüística**, que enriquece los enfoques didácticos de la lectura señalando la importancia de las funciones del lenguaje, del propósito que posee el lector y del contexto sociocultural donde ocurre el aprendizaje (Halliday, 1975; Bernstein, 1982; Labov, 1966; Greimas, 1976; Bourdieu, 2003; Gumperz,; Fishman, 1978), las **teorías socioconstructivistas** (Vigotsky, 1978; Bruner, 1998, Coll, 1995; Cassany, 2006) y la **lingüística textual** (Ciapuscio, 1994) junto a la teoría del discurso (Van Dijk, 1988), constituyen las bases del Modelo Equilibrado.

Pero este aporte sería incompleto si no otorgamos también importancia al aporte del Modelo de Destrezas a través de muchas estrategias metodológicas entre las que se destacan aquellas que apuntan al desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación, el reconocimiento de palabras a primera vista, el desarrollo del vocabulario, la conciencia sintáctica y ortográfica (Condemarin, Galdames, Medina, 2004). Se insiste en que estas destrezas se desarrollan siempre en el contexto de la lectura de textos significativos y con propósitos claros para los niños y niñas.

Otro de los aportes esenciales para una mejor comprensión de los procesos de lectura comprensiva están dados por los avances de **las neurociencias** (Della Chiesa, 2007) que entre otras cosas nos señalan con certeza que el cerebro de todos los seres humanos cuenta con estructuras y redes neuronales dispuestas naturalmente para el aprendizaje del lenguaje oral; sin embargo, no ocurre lo mismo para la literacidad: el contacto con el lenguaje escrito no desata procesos biológicamente programados como en la comunicación oral. Es necesario entonces proveer a los niños y niñas que inician el aprendizaje de la lectura experiencias de contacto con el lenguaje escrito de manera temprana (Pinker, 1995), especialmente a nivel familiar, para que se construyan circuitos neuronales propicios para un aprendizaje de la lectura y la escritura de calidad. Dado que el cerebro no está biológicamente conformado para el aprendizaje del lenguaje escrito, pero sí para el aprendizaje a partir de la experiencia, la inmersión en contextos letrados que se ofrezca a los niños, especialmente a partir de los tres a cuatro años, será fundamental para que la lectura y la escritura se desarrollen con calidad. Comprender mejor la forma en la que el cerebro gestiona la literacidad permitirá mejorar la enseñanza de la lectura, aunque obviamente no es papel de las neurociencias el de señalar las metodologías que hay que utilizar en este proceso..

Por el momento, la observación del procesamiento de la lectura realizada a través de exámenes de imaginería como PET, FMRI, estimulación transcortical y otros, señala la existencia de activación neuronal en el aprendiz lector tanto del análisis de las partes constituyentes del lenguaje escrito, como del procesamiento global de palabras y oraciones. Esta información constituye un importante aporte al diseño de metodologías que otorguen importancia al procesamiento fonológico y silábico, al mismo tiempo que al semántico en la enseñanza del lenguaje escrito y ofrece bases científicas para abandonar la discusión sobre modelos ascendentes y descendentes, especialmente en el caso de lenguas “transparentes” desde el punto de vista ortográfico (Della Chiasa, 2007). Estos aportes científicos deberían permitir que las decisiones

pedagógicas y las políticas oficiales de lectura se manejen sin intervenciones ideológicas, como ocurre frecuentemente..

El castellano o español es justamente una lengua que posee altos grados de transparencia ortográfica, es decir, de coincidencia entre fonemas y grafemas, lo que lo diferencia del inglés y del francés que son esencialmente “opacos” en ese aspecto. El cerebro, cuando el contexto pedagógico es adecuado, tiende a procesar simultáneamente la información visual, decodificación, con la dimensión semántica, construcción del significado. No se trata entonces de tener que optar por un método de destrezas de decodificación, o por una inmersión en textos auténticos, sino de comprender que ambos accesos a la literacidad son necesarios. Las neurociencias señalan también que las emociones y el clima en el que se desarrolla el aprendizaje juegan un papel fundamental. La presencia de un sentimiento de desafío asociado al aprendizaje, en un ambiente de confianza y apoyo, constituye un estímulo para sostener el esfuerzo por aprender; por el contrario, un alto nivel de stress y de sentimiento de amenaza, provoca reacciones químicas en el cerebro que bloquean la capacidad de memorizar y aprender.

« La importancia de los enfoques equilibrados es que toman en cuenta la interdependencia entre el cuerpo y el espíritu, entre lo emocional y lo cognitivo: tomar conciencia del cerebro no quiere decir que solo exista interés por los aspectos cognitivos y por los desempeños. Al contrario, esto muestra hasta qué punto es importante adoptar un enfoque globalizador, que considere la relación estrecha entre el bienestar físico y el intelectual, entre aspectos cognitivos y emocionales, entre espíritu analítico y capacidades creativas”. (Della Chiesa, 2007)

Algunas orientaciones didácticas para el desarrollo de la comprensión lectora

Las sugerencias metodológicas que se ofrecen a continuación, corresponden a lo que hemos aprendido de los aportes de la investigación sobre literacidad y de la observación de buenas prácticas pedagógicas de docentes en diversos contextos escolares. Para ilustrar algunas de ellas, ofrecemos ejemplos en los anexos de esta revista con el fin de aportar una visión más clara de estas estrategias.

- ***Para las etapas iniciales del proceso de aprendizaje de la lectura:***

Como ya se ha señalado en este artículo, los niños y niñas desarrollan desde que nacen capacidades de interpretar el mundo que les rodea, lo que Paulo Freire llamó “leer el mundo”. Al igual como interpretan su entorno, ellos comienzan muy temprano a descubrir el mundo letrado que aparece en la publicidad, en los medios de comunicación, en los libros de cuento que les leen sus padres, etc. A partir de esos estímulos, ellos construyen representaciones respecto al lenguaje escrito que serán una importante base para el aprendizaje

de la lectura (Ferreiro y Teberosky,1982). Es importante que los docentes tengan presente que los niños y niñas llegan a la escuela con un conjunto de conocimientos y experiencias culturales que deben ser incorporadas a las prácticas pedagógicas para facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Inmersión en contextos letrados

Los niños y niñas que han crecido en un contexto con presencia de lenguaje escrito, ya sea en el hogar o en su entorno cultural más amplio, llegan a la escuela con algunas nociones y actitudes relacionadas con la lectura. Estas experiencias de contacto con variados textos que poseen una funcionalidad evidente y con personas que leen frecuentemente (“mi papá lee el periódico cuando busca trabajo”; “mi abuela busca en su recetario cuando quiere preparar un pastel”) constituyen un gran facilitador para el proceso de aprendizaje sistemático de la lectura que vivirán en la escuela. (Condemarín, 2004; Galdames, 2005; Lerner, 2001; Rogoff, 1996).

Sin embargo, la mayoría de los niños y niñas que viven en zonas rurales o urbano marginales, donde la presencia de materiales impresos es escasa, llegan a la escuela sin estas nociones; por este motivo, por razones de equidad y tomando en cuenta lo que sabemos de las neurociencias, es responsabilidad de la escuela desarrollar en ellos la conciencia sobre las funciones del lenguaje escrito y los múltiples propósitos con los cuales se lee y se escribe. La creación de un entorno letrado significativo y funcional en el aula y en la escuela constituye la principal estrategia metodológica para desarrollar en estos niños el sentido e interés que tienen la lectura y la escritura. En forma simultánea los niños irán desarrollando destrezas de conciencia fonológica, de decodificación, de vocabulario visual.

(Usted puede revisar un ejemplo de clases de 1er año básico en las que se desarrollan en forma equilibrada competencias de comprensión lectora con destrezas de decodificación en el anexo que ofrece la revista. Se trata de la Unidad didáctica “Chile en el planeta tierra” elaborada por el equipo LEM de la Universidad Alberto Hurtado y el Mineduc)

Leer a los niños textos interesantes y entretenidos con frecuencia

La experiencia de escuchar cuentos y leyendas leídos con entusiasmo y emoción por un adulto, en este caso la educadora, constituye una excelente entrada al mundo de la lectura. Los niños y niñas establecerán un paralelo entre el placer que se experimenta al escuchar las narraciones hogareñas, con los gratos momentos que les brinda el escuchar a su maestra leer historias surgidas de ese nuevo objeto cultural que es el libro.

Jugar a leer

Los enfoques actuales sobre el aprendizaje de la lectura enfatizan la importancia de ofrecer a los niños y niñas la oportunidad de vivir experiencias de lectura aunque todavía no conozcan el código. Este énfasis se debe a que cuando los niños descubren tempranamente que leer es comprender el significado de un texto, su aprendizaje se ve facilitado. Por el contrario, cuando

se les enseña sólo las letras y sus relaciones con los sonidos, luego las sílabas hasta llegar bastante tardíamente a los textos, los niños que no han crecido en ambientes donde se lee y se escribe, no comprenden el sentido de las actividades de decodificación que realizan y pierden motivación.

Una estrategia muy eficiente para favorecer este aprendizaje comprensivo desde el inicio es la que suele llamarse “*jugar a leer*”. Se trata de invitar a los alumnos a que “lean” un texto que conocen de memoria, ya sea porque forma parte de su cultura oral o porque ellos mismos son sus autores. Ellos podrán oralizar el contenido a medida que el maestro les muestra cada línea.

Una estrategia metodológica muy relacionada con la práctica de jugar a leer consiste en ofrecer diariamente a los niños y niñas la **Lectura Compartida** de un texto breve y significativo. El texto está escrito en una hoja grande de papel, con el fin de ser observado por todos los niños del curso. Durante 15 minutos la educadora invita a los niños a realizar una lectura coral del texto, al mismo tiempo que a realizar actividades antes de leer y después de la lectura. El último día de la semana, gracias a las lecturas reiteradas, los niños ya son capaces de “jugar a leer” el texto con bastante autonomía. Entre las actividades realizadas durante la semana, se busca equilibrar algunas centradas en la construcción del significado del texto, con otras tendientes a desarrollar conciencia fonológica u otras destrezas de decodificación.

(Usted puede revisar un ejemplo de Lectura Compartida en 2° nivel de Transición, NT2, en el anexo que ofrece la revista. Se trata de la Unidad didáctica “Jugando a crear cuentos” elaborada por el equipo LEM de la Universidad Alberto Hurtado y el Mineduc)

- **Para etapas intermedias del desarrollo de la literacidad**

- Al igual que en las etapas iniciales, pero de manera más intensiva, los alumnos y alumnas deben continuar leyendo diverso tipo de textos, literarios y no literarios. Estos textos utilizados para el aprendizaje y el desarrollo de la lectura corresponden a las diferentes funciones del lenguaje. Los alumnos leen cuentos, leyendas, cartas, poemas, recetas, noticias, afiches, etc.
- Los alumnos deben aprender diferentes estrategias metacognitivas de lectura de acuerdo al tipo de texto, a su nivel de complejidad y al propósito con el que leen. (Resnick, L; Palincsar, A; Brown, A; Meirieu, Ph; Grandjeat, M.). Estas estrategias deben ser enseñadas explícitamente por el docente.
- Los educadores desarrollan las competencias de lectura en tres momentos didácticos: antes, durante y después de leer un texto. Las actividades realizadas antes de la lectura apuntan a activar los conocimientos previos relacionados con el contenido del texto de parte de los estudiantes y a hacer predicciones; las actividades durante la lectura tienen como propósito enfocar a los lectores en la comprensión de la información más relevante a través de preguntas literales, inferenciales y personales o críticas; las actividades realizadas después de leer aspiran a lograr que los estudiantes profundicen su comprensión y sean metacognitivos.
- Los educadores desarrollan las competencias de producción de textos escritos en cuatro momentos didácticos: planificación, primera versión, revisión y reescritura.

A modo de síntesis

La discusión sobre la urgente necesidad de mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes en todos los niveles escolares, entendida en su sentido amplio de literacidad, concita un consenso en todos los actores de la sociedad. Los desafíos del siglo XXI están asociados a la formación de ciudadanos que posean capacidades comunicativas cada vez más amplias, de modo de aprender de manera continua, de comunicarse con públicos y contextos variados a través de una serie de formatos, de apreciar y evaluar la realidad con perspectivas múltiples, de emprender constantemente nuevos proyectos, de elaborar pensamiento crítico y creativo para aportar al mejoramiento de la calidad de vida.

Frente a tales nuevos requerimientos es obvio que la escuela debe responder de manera actualizada; no se trata entonces de confrontar modelos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito que han sido pensados para épocas distintas de la historia. Los enfoques didácticos del siglo XIX y primera parte del siglo XX no pueden ser los mismos de la era del conocimiento y la globalización.

Los educadores necesitamos abrirnos a los aportes que durante las últimas décadas nos hacen las ciencias preocupadas del aprendizaje, del lenguaje y de las neurociencias. Todas ellas apuntan a formar personas reflexivas, críticas y metacognitivas; nuestras metodologías deben desarrollar esas capacidades desde muy temprano y la literacidad presenta un excelente escenario para ello. Es indispensable que esas capacidades sean ofrecidas a todos los niños y niñas, también a aquellos que llegan a la escuela desde contextos más vulnerables. No hay justificación pedagógica ni científica que afirme que esos niños deban aprender con metodologías restringidas y mecánicas, como a veces se plantea.

El Modelo didáctico Equilibrado, de acuerdo a las investigaciones y seguimiento a docentes que obtienen buenos resultados, resulta tener mejores capacidades para que todos los niños, niñas y jóvenes puedan llegar a ser lectores y productores de textos escritos competentes, y que además disfruten la lectura y escritura como parte esencial en sus vidas. Su propuesta de equilibrio entre el desarrollo de competencias de comprensión y comunicación del significado, con el de destrezas específicas relativas al dominio del código del lenguaje escrito apunta a lograr procesos de literacidad de calidad. Así ha sido entendido por las propuestas curriculares de la mayoría de los países desarrollados y en desarrollo, entre los que se cuenta a Chile.

Referencias bibliográficas

- Alliende, F; Condemarín, M: (2002) **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Ed. Andrés Bello, Santiago.
- Bernstein, B. (1993): **Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico**, Morata, Madrid,

- Bourdieu, P. (2003): **Capital cultural, escuela y espacio social**. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bruner, J. (1998): **Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva**. Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1997): **La educación, puerta de la cultura**. Madrid. Visor.
- Cassany, D. (2006): **Tras las líneas**. Editorial Paidós, Barcelona,.
- Cassany, D. y otros (1997): **Enseñar Lengua**. Editorial Grao, Barcelona.
- Ciapuscio, G. (1994): **Tipos textuales**. Publicaciones Universidad de Buenos Aires.
- Coll, C. y otros (1995): **El constructivismo en el aula**. Editorial Grao, Barcelona.
- Condemarín, M; Galdames, V; Medina, A. (2004): **Taller de lenguaje**. Santiago, Santillana
- Condemarín, M; Galdames, V; Medina, A. (2005): **Fichas de lectura y producción de textos escritos**. Santiago: Editorial Santillana.
- Chauveau, G. (2000): **Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique**, París, Ediciones Retz.
- Chauveau, G. (2001) : **Comprendre l'enfant apprenti lecteur**. París: Retz/HER.
- Chauveau, G. (2007) : **Le savoir-lire aujourd'hui**. París, Retz.
- Della Chiesa, B. (2007). **Comprendre le cerveau: Naissance d'une science de l'apprentissage**. Paris: Éditions de l'OCDE
- Devanne, B. et al (1997): **Lire et écrire: des Apprentissages Culturels**, París, Ediciones Armand Colin.
- Ferreiro, E. (2001): **Alfabetización. Teoría y práctica**. México, Siglo Veintiuno Editores.
- Ferreiro, E. (1992): **Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural**. Buenos Aires: Libros del quirquincho.
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1988): **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México: Siglo veintiuno.
- Fullan, M. (2002): **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro.
- Galdames, V; Walqui, A. (2005): **Manual de enseñanza de lenguas maternas indígenas**. GTZ, InWent, PROEIB Andes. Bolivia; México: SEP, 2007.
- Goodman, K. (1986). **El proceso de lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo**. In E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 271-295). México: Siglo veintiuno.
- Halliday, M.K. (1975): **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. London, Edwards Arnold Ltd.
- Jolibert, J. (1992): **Formar niños productores de textos**. Santiago, Editorial Dolmen,
- Lerner, D. (2001): **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Linuesa, M. C; Domínguez, A. (1999): **La Enseñanza de la Lectura**. Ediciones Pirámide, Madrid,.
- MINEDUC (2007) Resultados Nacionales SIMCE 2007. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- MINEDUC (2005) *Unidades Didácticas LEM Lenguaje*. Santiago de Chile: Nivel de Educación Básica. División de Educación General¹.
- Palincsar, A. Brown, A. (1996): **La lectura autorregulada**. In Resnick, L; Klopfer, L: Currículum y cognición. Editorial Aique, Argentina,
- Pressley, M. (1999): **Cómo enseñar a leer**. Editorial Paidós, Barcelona.
- Rogoff, B. (1996): **Aprendices del pensamiento**. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Smith, F. (1990): **Para darle sentido a la lectura**, Madrid, Ediciones Aprendizaje Visor.
- Solé, I. (1992): **Estrategias de lectura**. Barcelona: Graó/ICE.
- Snow, C. et al. (2000): **Un buen comienzo**. Guía para promover la lectura en la infancia. México. Fondo de Cultura Económica.

¹ http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=17&id_seccion=1778&id_contenido=4529

- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE/Horsori
- Tompkins, G. (2001): **Literacy for the 21st Century. A balanced approach**. Merrill
Prentice Hall. New Jersey
- Van Dijk, T. (1988): **Estructuras y funciones del discurso**. México, Editorial Siglo Veintiuno.
- Vygotsky, L. (1978): **Desarrollo de los procesos cognitivos superiores**. México,
Editorial Crítica Grijalbo.