



¿CÓMO INICIAR LA FORMACIÓN PARA LA COMPETENCIA LECTORA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL?¹

por Malva Villalón²

Existe un amplio volumen de investigación sobre cómo aprenden los niños a leer y escribir desde sus primeros meses de vida y también acerca de las estrategias más efectivas para apoyarlos durante este proceso en el contexto educativo (Snow, Griffin y Burns, 2005). Considerando este antecedente, hay dos aspectos relevantes de destacar. En primer lugar, esta evidencia indica que la competencia lectora no es un asunto de todo o nada y, en segundo lugar, que las habilidades de lectura se desarrollan a lo largo de toda la vida. Esto en la medida en que se va ampliando la experiencia respecto de la estructura y el contenido de distintos tipos de textos y monitoreando el proceso de comprensión, que puede presentar dificultades que es necesario detectar y resolver. En el ámbito educativo, lo dicho pone en tela de juicio la distinción entre “lectores y no lectores”, ya que esta está tradicionalmente asociada al dominio de la decodificación y la enseñanza de la competencia lectora como una tarea que se completa exclusivamente a través de los cursos del área de lenguaje, durante los primeros años de escolaridad.

La complejidad del dominio de la competencia lectora requiere que su enseñanza sea abordada como un proceso continuo, desde los primeros meses de vida de los niños y

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre la lectura en la infancia”, realizado los días 6 y 7 de diciembre de 2012 en la biblioteca Nicanor Parra de la Universidad Diego Portales.

² Psicóloga, Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Barcelona. Docente Universidad Católica de Chile. Su área de docencia e investigación es el desarrollo y la educación desde el nacimiento hasta los 8 años, con estudios de la calidad del entorno educativo y del aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. Participó en el equipo responsable del desarrollo del programa de asistencia técnica Aprendizaje Inicial de la Lectura, Escritura y Matemática (2002-2005) y ha realizado una serie de estudios evaluativos del impacto de este programa de intervención en el aprendizaje de los estudiantes de escasos recursos.



de manera transversal, considerando los diversos ámbitos del conocimiento. La evidencia indica de manera concluyente, que en la etapa inicial de la vida están los fundamentos sobre los que se construye el dominio posterior de las habilidades de lectura y escritura y, al mismo tiempo, determina el grado en que la lectura se convierte en un instrumento eficaz para acceder al conocimiento (NAEYC/IRA, 1998).

Hoy, en un contexto marcado por las tecnologías de la información y la comunicación se plantean mayores exigencias de lectura y escritura para la población que es necesario atender de una manera efectiva (Lalueza, Crespo y Camps, 2008).

El informe *Cómo Aprende la Gente* (Bransford, Brown y Cocking, 2000) es el resultado del trabajo de dos comités de expertos de la ciencia del aprendizaje y de las prácticas educativas reconocidos internacionalmente por sus contribuciones al mejoramiento de la educación desde la investigación. El informe presenta una síntesis de los datos más relevantes aportados por la evidencia científica acerca de las características del aprendizaje, con un capítulo específico que analiza la evidencia acerca de las notables capacidades de los niños para aprender sobre la diversidad y complejidad de las características de su entorno. Estos aprendizajes no se limitan al ámbito físico, sino que abarcan todos los instrumentos propios de la cultura, entre ellos el lenguaje oral y su representación a través de la escritura. El informe complementa este análisis con una revisión de orientaciones para la enseñanza y la creación de espacios de aula efectivos.

Los antecedentes expuestos ofrecen un marco de referencia para abordar el acceso al dominio experto de la lectura como una herramienta de entrada al conocimiento en todos los campos. Por esta razón, es una tarea primordial para trabajar desde los primeros años de la infancia que no puede iniciarse recién en la educación escolar convencional.



En el citado informe, los especialistas destacan la importancia del aprendizaje orientado a la comprensión, el que se construye a partir de los conocimientos y creencias previas de los aprendices y favorece la autorregulación del mismo proceso de aprendizaje. La evidencia indica que los aprendizajes centrados en la repetición, no toman en cuenta los conocimientos previos y no favorecen que los sujetos asuman el control de su propio proceso. Por lo tanto, no generan cambios sustantivos y permanentes en sus conocimientos, ni en su capacidad de representación mental ni en su nivel de procesamiento cognitivo. Consecuentemente, para favorecer un aprendizaje autorregulado y orientado a la comprensión, un ambiente de aula efectivo debe centrarse en:

- a) los aprendices, sus conocimientos previos y sus creencias acerca del aprendizaje y del dominio tratado.
- b) el contenido a enseñar, el conocimiento fáctico y los conceptos fundamentales que abarca.
- c) la enseñanza explícita de estrategias metacognitivas aplicadas al monitoreo del aprendizaje específico que se aborda.
- d) la creación de una comunidad de aprendices, en la que esta tarea se aborda de una manera colaborativa y vinculada al contexto social y cultural en el que ocurre.

Estos avances en el conocimiento sobre cómo se aprende han sido confirmados en diversos dominios del aprendizaje y específicamente en los de la lectura y la escritura. Una de las autoras del informe que ya hemos comentado, Ann Brown, es reconocida por su contribución al conocimiento de los procesos metacognitivos y su aplicación al mejoramiento de la comprensión lectora en la educación primaria (Palincsar y Brown, 1984). Los resultados de sus investigaciones pusieron en evidencia la importancia del monitoreo permanente de la comprensión lectora, a través de estrategias que permitan verificar el grado de comprensión alcanzado. Específicamente Palincsar y



Brown abordaron, para el monitoreo de la comprensión, las estrategias de resumir, clarificar, preguntar y predecir, las que pueden ser aplicadas en diferentes tipos de textos, con contenidos diversos y con diferentes niveles de complejidad.

Estas investigadoras demostraron también la efectividad de una enseñanza que modela el dominio experto y favorece un traspaso progresivo de la responsabilidad hacia el desempeño. El desarrollo temprano de estas habilidades, a través de intervenciones fundamentadas en la investigación, es una oportunidad para generar mejoramientos significativos y perdurables en el dominio de la lectura y la escritura, y disminuir la brecha socioeconómica que afecta actualmente a los niños en riesgo social (Abadzi, 2007).

El marco de referencia propuesto será el eje en torno al cual se analizarán las estrategias que se han identificado como las más efectivas para promover el aprendizaje de la lectura durante la infancia. Esto no significa, sin embargo, adaptar a la educación infantil el tradicional enfoque escolar de la enseñanza de la lectura, algo que ocurre, en la práctica, en muchos contextos y que genera temores fundados entre especialistas en temas de infancia. Este enfoque está profundamente arraigado en las creencias y actitudes acerca del dominio específico de la enseñanza y el desarrollo de la competencia lectora. La evidencia indica que es muy difícil modificar las prácticas pedagógicas tradicionales de los educadores y cambiar la cultura organizacional de las escuelas. El sólido corpus de conocimientos aportado por la investigación acerca del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura no ha dado lugar a una revisión de su conceptualización y a la innovación significativa de las prácticas pedagógicas, especialmente en los centros que atienden a los niños en riesgo social (Justice, Mushburn, Hamre y Pianta, 2008). La presentación de las estrategias y de los ambientes de aula que favorecen el aprendizaje de la lectura se complementa con un análisis de las dificultades que plantea la implementación de estas estrategias



innovadoras en el contexto educativo de los niños menores de 6 años y de los desafíos que se plantean.

ENSEÑAR A PARTIR DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

En primer lugar, es importante tener en cuenta el entorno alfabetizado en el que la mayoría de los niños y niñas se desarrolla actualmente. Ciertamente, ellos adquieren sus primeros conocimientos y habilidades de lectura y escritura antes de iniciar la enseñanza formal. Así, comprenden el propósito de la lectura y la escritura y valoran los tipos de participación social y cultural que ellas permiten en su entorno cotidiano, como, por ejemplo, leer el diario y los avisos del comercio, escribir su nombre y crear sus propios avisos y mensajes (Villalón, 2008).

En estudios realizados en la última década con niños y niñas chilenos de 4 a 6 años, que estudian en escuelas municipales de sectores vulnerables de la Región Metropolitana, la Región de Coquimbo y la Región del Bio-Bío, hemos identificado una amplia diversidad en el nivel de alfabetización con el que los niños y niñas ingresan al Nivel Transición Mayor y a 1º básico. Un número importante de ellos identifica varias letras del alfabeto, entre las que están no sólo las vocales, sino también algunas consonantes poco frecuentes en la lengua española, como la x y la z; reconocen visualmente algunas palabras, pueden escribir su propio nombre y algunas palabras (Villalón, Rojas, Förster, Valencia, Cox y Volante, 2011). En el conjunto de los resultados obtenidos, la evidencia más sustantiva es la heterogeneidad de los conocimientos y habilidades observados en niños y niñas que provienen de sectores desfavorecidos antes del inicio del aprendizaje formal de la lectura y la escritura. Se trata de niños que no cuentan con los recursos y el apoyo que tienen sus pares más aventajados, que crecen en mejores condiciones sociodemográficas. Esta diversidad también está documentada en estudios internacionales como el de Cabell, Justice,



Konold y McGinty (2011), quienes identificaron cinco perfiles de destrezas de alfabetización emergente en niños de 4 a 5 años de similares características sociodemográficas. Esta evidencia plantea el desafío de evaluar y considerar los conocimientos previos que traen los niños en la enseñanza, evitando una enseñanza “talla única” que es la que predomina actualmente en los centros educativos.

PROMOVER LA COMPRENSIÓN A TRAVÉS DE LA LECTURA COMPARTIDA

La evidencia indica que la actividad más importante para promover el desarrollo de la competencia lectora progresiva y continua, desde los primeros meses de vida, es la lectura compartida de los adultos con los niños (IRA/NAEYC, 1998; Swartz, 2010). Los niños y niñas que participan de esta experiencia de un modo frecuente, en el contexto familiar y en los centros educativos, muestran desde sus primeros meses de vida, un interés sostenido y progresivamente más complejo por los libros: los abren, los hojean, los acarrean, señalan imágenes, balbucean frente a los dibujos, y piden a los adultos participar de la experiencia. Se ha comprobado que esta experiencia incide además en la adquisición de conocimientos y en una mejora significativa del lenguaje oral, especialmente del vocabulario comprensivo y expresivo. Estos logros son aspectos fundamentales para el desarrollo de la comprensión lectora, para la cual son fundamentales los conocimientos previos.

La lectura compartida permite también que los niños y niñas se familiaricen con los sistemas simbólicos y sus convenciones, la organización temporal y espacial de la representación icónica y la representación escrita del lenguaje oral. El conocimiento de lo impreso, y especialmente la comprensión del principio alfabético, son componentes fundamentales del dominio de la competencia lectora. La lectura compartida permite una enseñanza explícita del código en un contexto significativo,



evitando convertir el aprendizaje en una ejercitación en el vacío o en contextos creados artificialmente con este propósito.

Es importante tener en cuenta, sin embargo, que la evidencia indica que el impacto positivo de la lectura compartida, como formato de actividad que favorece el desarrollo, requiere de una preparación cuidadosa y a largo plazo de parte del educador. Los antecedentes aportados por los estudios del impacto de la lectura compartida en la adquisición del lenguaje oral y la competencia lectora muestran, en general, un efecto significativo pero muy bajo, que indica que las condiciones en las cuales se realiza son relevantes (Kleeck, Stahl y Bauer, 2003). La lectura compartida debe ser una experiencia intencionada pedagógicamente, es decir, que promueva aprendizajes esperados de una manera explícita y que por lo tanto, se realice sistemática y frecuentemente dentro del contexto educativo. No resulta suficiente contar con una selección de cuentos accesible para los niños en la sala, o realizar una “hora del cuento”, sin objetivos específicos de aprendizaje. Se requiere contar con una selección amplia de textos de diverso formato y contenido, fundamentada en criterios relevantes, para alcanzar los aprendizajes propuestos y también se debe hacer una planificación a mediano y largo plazo de su uso como recursos para el aprendizaje. De hecho, el estándar disciplinar para la enseñanza del lenguaje oral y escrito —incluido en los *Estándares orientadores para carreras de educación parvularia* (Mineduc, 2012)— considera entre sus indicadores de logro la capacidad de selección de textos relevantes y el manejo de estrategias didácticas para una enseñanza efectiva.

La lectura compartida debe promover un traspaso progresivo de la responsabilidad en la realización de las actividades de lectura. Al compartir con el grupo de niños y niñas la lectura de textos nuevos en su contenido, formato y complejidad, la educadora debe modelar el dominio experto de una lectura fluída y expresiva y el monitoreo de la comprensión de lo leído. Inicialmente la participación de los niños será baja, y se requerirá un gran apoyo de la educadora. Sin embargo, en las lecturas



sucesivas de un mismo texto o de textos similares, la participación de los niños y niñas debería ir aumentando progresivamente, con la consiguiente disminución del apoyo de la educadora hasta lograr en los niños un desempeño independiente, de acuerdo a los aprendizajes esperados en cada nivel educativo.

La planificación de la lectura de cada texto seleccionado abarca tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En estos momentos se definen los focos de enseñanza, por ejemplo el aprendizaje de algunas palabras nuevas de un libro sobre la actividad volcánica (vocabulario) y la toma de conciencia de algunos fonemas iniciales (conciencia fonológica); las intervenciones que se realizarán para promover y mantener la participación de los niños (preguntas, apoyos, elogios). También se puede realizar una “lectura dialógica”, una técnica desarrollada por Zevenbergen y Whitehurst (2003) para compartir la lectura de libros con niños de 2 a 3 años y 4 a 5 años, que favorece el desarrollo de habilidades a través de preguntas e intervenciones en las que el adulto guía el diálogo con los niños, ampliando sus verbalizaciones y reconociendo sus logros. Esta técnica ha mostrado un impacto positivo en el lenguaje oral y escrito en diversos estudios de carácter experimental.

MONITOREAR LA COMPRENSIÓN

El aprendizaje es un proceso de construcción activa de la comprensión y el dominio del entorno. La curiosidad y la motivación de logro de niños y niñas los mueven a explorar su entorno y a participar activamente en las prácticas culturales de los adultos. Una educación efectiva no impone limitaciones a esta actividad, sino que aprovecha estas disposiciones para ampliar y fortalecer los aprendizajes, ayudando a los niños y niñas a tomar el control y desarrollar su capacidad de autorregulación (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Las estrategias de lectura dialógica (Zevenbergen y Whitehurst, 2003) favorecen el monitoreo de la comprensión a través de las



preguntas planteadas por el adulto, que son inicialmente concretas y puntuales (se pide al niño que nombre objetos representados en las imágenes) y progresivamente más abiertas y desafiantes, en la medida que se va alcanzado con ellos una mayor familiaridad con la actividad y también a medida que se va trabajando con niños de edades más avanzadas. El objetivo de esta lectura dialogada es que cada niño y niña se convierta en el relator de las historias compartidas, alcanzando un dominio experto autorregulado.

Las cuatro estrategias de la enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), que pueden aplicarse a textos con diversos niveles de complejidad, favorecen el traspaso progresivo de la responsabilidad en el monitoreo de la comprensión

DESAFÍOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS

Como se ha señalado previamente, se cuenta con un corpus sólido y fundamentado de evidencia rigurosa acerca del aprendizaje y la enseñanza de la competencia lectora. La transformación de las prácticas pedagógicas requiere modificar sustantivamente la formación inicial de los educadores y también los programas de formación profesional con los que se cuenta. De hecho, los estándares orientadores para las carreras de formación de los educadores (Mineduc, 2012) han establecido los conocimientos, habilidades y actitudes que deben alcanzar

En el estudio de la fidelidad de la implementación de una propuesta para innovar, fundamentada en la evidencia científica reciente acerca de la comprensión del aprendizaje de la lectura y la escritura, y del tipo de enseñanza que se requiere para apoyarlo (Dickinson y Neuman, 2006) se obtuvo un bajo nivel de adopción de algunas de las estrategias pedagógicas. La evaluación de la fidelidad de la implementación se centró en dos dimensiones: 1) dosis, evaluada a través de la participación de los docentes en los talleres de formación y el acompañamiento con el que contaron en la



aplicación del programa y 2) calidad de la implementación del marco instruccional, evaluada por los tutores encargados del acompañamiento de los docentes de las escuelas que aplicaron las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura del programa. Al término de cada uno de los tres años del estudio, los tutores encargados de acompañar a los docentes, calificaron la calidad de la implementación de las 4 estrategias de lectura y las 2 estrategias de escritura a través de una escala de 1 (sin evidencia) a 7 (excelente), basada en el instrumento aplicado por Hansen et al. (1991). Los resultados de esta evaluación (Villalón, Rojas, Förster, Valencia, Cox y Volante, 2011) mostraron una baja fidelidad de la implementación en relación a las dos dimensiones evaluadas. En relación a la preparación de los docentes, se observó que en el primer año del estudio, 10 de los 24 profesores no participaron de las sesiones de los talleres de formación, y solamente contaron con el acompañamiento para implementar las estrategias del marco instruccional del programa. En el segundo año del estudio, 4 profesores del total de 20 a cargo de NT2, 1º y 2º básico, no tuvieron capacitación y no recibieron acompañamiento durante el año. En el tercer año del estudio todos los docentes tuvieron la capacitación y el acompañamiento requeridos, aunque una escuela se retiró del programa. En relación a la segunda dimensión, se observó una gran diversidad en la calidad de la implementación de las diferentes estrategias durante los tres años y una mejoría global en el último año. Un examen más cercano de esta diversidad mostró que las estrategias mejor implementadas son las que se realizan con el curso completo. La calidad de implementación promedio más baja fue asignada a las estrategias que implican un trabajo intencionado de lectura y escritura independientes de los estudiantes. La mayoría de los docentes nunca las implementó y un grupo importante lo hizo en un nivel mínimo, sin que se observara una mejoría en ellas a través de los tres años de duración del estudio. Este perfil de resultados observado puede vincularse con la cultura predominante en las



aulas chilenas, caracterizada por el trabajo frontal del profesor y dirigido a todo el curso (Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Strasser y Lissi, 2009).

La lectura guiada en la que el docente trabaja con un grupo pequeño de estudiantes, mientras el resto del curso realiza actividades grupales independientes en centros de aprendizaje, no alcanzó una buena calidad promedio en ninguno de los tres años del estudio. Al analizar la relación entre el rendimiento de los estudiantes y el nivel de fidelidad de la implementación, se observa que si el promedio de fidelidad es superior a 5, los resultados de los estudiantes que tuvieron clases con esos profesores presentan resultados superiores en lenguaje que quienes están en niveles más bajos de fidelidad. Lamentablemente, solo dos profesores tienen una fidelidad de la implementación que se considera "buena" (superior a 5) y esto no permite probar estos resultados a nivel estadístico. Otro factor que incidió en la baja calidad promedio de la implementación del programa fue el reemplazo de docentes en las escuelas, de manera que solo el 20% de quienes fueron capacitados inicialmente, permaneció en los mismos cursos y en las escuelas desde el inicio del estudio. Estos resultados permiten afirmar que la implementación del programa no se ajustó más que parcialmente al modelo de innovación propuesto. Los resultados de este estudio permiten aportar elementos para proponer formas efectivas de formación y apoyo a los profesores para la implementación de estas innovaciones desde los programas de innovación y desde el sistema educativo.



REFERENCIAS

Abadzi, H. (2007). *Aprendizaje eficaz y pobreza: Ideas desde las fronteras de la neurociencia*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Bransford, Brown y Cocking (2000) *How People Learn*. Washington DC: National Academy Press.

Cabell, S.Q., Justice, L.M., Konold, T.R. y McGinty, A.S. (2011) "Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties". *Early Childhood Research Quarterly* 26, 1-14.

Dickinson, D.K. y Neuman, S.B. 2006) *Handbook of Early Literacy Research*, Vol.2. London: The Guilford Press.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008) *Las Escuelas que Tenemos*. Santiago de Chile: CEP.

Justice, Mushburn, Hamre y Pianta, (2008) Justice, L. M., Mashburn, A., Hamre, B. y Pianta, R. (2008). "Quality of Language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils". *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 51-68.

Kleeck, A., Stahl, S.A. y Bauer E.B. (2003) *On Reading Books to Children*. London: LEA Publishers.

Lalueza, J.L., Crespo, I. y Camps, S. (2008) "Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de socialización". En: Coll, C. y Monereo, C. (Eds.) *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.

Mineduc (2012) *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

NAEYC/IRA (1998) *Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children*. Washington DC: NAEYC.



- Palincsar, A.S. y Brown, A.L. (1984) "Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities". *Cognition and Instruction*, 1 (2) 117-175.
- Snow, C. E., Griffin, P. y Burns, M. S. (2005). *Knowledge to Support the Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strasser, K. y Lissi, M.R. (2009) "Home and instruction effects on emergent literacy in a sample of Chilean kindergarten children". *Scientific Studies of Reading*, 13 (2), 175-204.
- Swartz, S.L. (2010) *Cada Niño Un Lector*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Villalón, M. (2008) *Alfabetización Inicial*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Villalón, Rojas, Förster, Valencia, Cox y Volante (2011) "Resultados de la enseñanza de estrategias de lectura y escritura en la alfabetización temprana de niños con riesgo social". *Estudios sobre Educación*, Vol. 21, 159-179.
- Zevenbergen, A.A. y Whitehurst, G.J. (2003) "Dialogic Reading: A shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers". En: Kleeck, A., Stahl, S.A. y Bauer E.B. (Eds.) *On Reading Books to Children*. London: LEA Publishers. Cap. 9, 177-200.