



Módulo 4: Siete mitos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura

Sobre la investigación

¿Quiénes realizaron el estudio?

Autora: Ana María Rodino

¿Por qué se realizó?

- Porque está probado que la lectura es crucial para la vida de las personas: leer es esencial para su aprendizaje y desarrollo, su realización personal, su desempeño laboral y su vida cívica. En el mundo actual, la capacidad de lectura es un requisito ineludible para el progreso social y económico de cada individuo y de los países.
- Porque hoy no todos los jóvenes terminan la secundaria ni logran leer a un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar con éxito las exigencias de la educación posterior, el empleo y la participación ciudadana.
- Porque el proceso de aprender a leer es complejo y los docentes deben dominarlo si quieren enseñarlo con buenos resultados.

- Porque existe una serie de mitos, errores y malentendidos sobre cómo realmente se enseña y se aprende a leer; que deben analizarse en detalle porque tienen consecuencias negativas que pueden llevar al fracaso escolar y la exclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes. Según investigaciones nacionales, los docentes opinan que entre los factores más importantes al considerar si un niño repetirá el grado, en la mayoría de los casos se encuentran las dificultades para la lectura (Segundo Informe Estado de la Educación, 2008).

¿Para qué se realizó?

- Para apoyar el trabajo docente.
- Para orientar los esfuerzos de padres y madres de familia, cuidadores y maestros en cuanto a preparar a los niños durante la primera infancia, de manera que lleguen a primer grado de primaria en condiciones óptimas para aprender a leer y luego conti-

- *¿Comparte usted la idea de que la lectura y la escritura son tan importantes que es necesario que los docentes profundicen en su conocimiento, sin importar el nivel o disciplina que enseñen?*





núen apoyando el desarrollo de esta competencia vital.

- Para difundir el conocimiento que existe actualmente sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura y que está en constante avance gracias a los aportes cada vez mayores de las neurociencias.

¿Por qué se realizó?

- Se revisaron los estudios relacionados con la lectura y su enseñanza-aprendizaje elaborados por el *Informe Estado de la Educación* desde su inicio, en 2006.
- Se consultaron otras investigaciones nacionales e internacionales y de la teoría más actualizada en la materia.

Principales hallazgos

Enseñar a leer y escribir es el primer reto de la educación formal¹

Leer no es una actividad natural para los niños. La invención de la escritura es reciente en la historia de la humanidad, demasiado nueva como para haber influido en la evolución del cerebro humano. Nuestra herencia genética no incluye instrucciones para leer ni circuitos neuronales destinados a la lectura. Pese a eso, con esfuerzo podemos “reciclar” (adaptar) ciertas predisposiciones del cerebro y volvernos lectores. Como apuntó Darwin, adquirir la lectura es una actividad artificial y difícil (Dehaene, 2014 y 2015).

Debido a que un sistema de escritura es un código de segundo nivel, construido sobre la base del lenguaje oral, no se adquiere espontáneamente por convivir e interactuar con otros hablantes de la lengua. Debe ser enseñado de un modo intencional y sistemático, que exponga la estructura del lenguaje oral (fonemas y sílabas) y lo vincule conscientemente con el código visual de las letras (grafemas).² Las sociedades modernas asignaron esta tarea al sistema educativo formal.

Unos pocos niños aprenden a leer por sí mismos o con la ayuda de adultos significativos, sin instrucción realmente formal, pero la mayoría aprende al ir a la escuela. Allí logra de modo fácil y rápido leer aceptablemente bien textos sencillos. Pero

esto es solo parte de un proceso que no está libre de dificultades.

La mayoría de los niños costarricenses que completan el ciclo primario desarrollan la capacidad de lectura básica y su complementaria, la escritura. No obstante, no todos alcanzan un nivel satisfactorio suficiente como para enfrentar las demandas de su educación secundaria, superior y continua, ni las exigencias laborales y de participación ciudadana. Tanto las pruebas de diagnóstico de noveno año del MEP como las pruebas internacionales PISA 2009+ y 2012 revelan deficiencias considerables de lectura en los estudiantes.³



Para entender el valor de la representación escrita del lenguaje, recuerde que los historiadores consideran que la historia comienza con los registros escritos; cualquier resto de cultura humana anterior a la escritura es prehistoria.

Investigue sobre la invención de la escritura.

¿Qué necesidades humanas la originaron?

¿En qué momento se ubica su creación?

¿Cómo fueron las primeras formas de escritura? ¿Cuándo y en qué cultura nace la escritura alfabética?

Crecen las demandas sociales en materia de lectoescritura

Las dificultades actuales en lectoescritura, en Costa Rica y en el mundo, en general no se deben a que hayan bajado los niveles generales de competencia en esa materia, sino a que existen cada vez mayores exigencias sociales. Estas exigencias están en constante aumento y eso trae consecuencias cada vez más graves para quienes no alcanzan los niveles requeridos de capacidad y contribuye a ampliar las diferencias socioeconómicas entre las personas (Stedman y Kaestle, 1987 y Bronfenbrenner et al., 1996, citados en *Tercer Informe Estado de la Educación*). Las diferencias socioeconómicas siempre conllevan diferencias educativas, las cuales, a su vez, agudizan las primeras (NRC, 1998). Las desigualdades multiplican desigualdades, si no hay una acción social deliberada para corregirlas.

Como nunca antes en la historia, hoy se espera que la capacidad lectora sea universal, es decir, que la adquiera la población completa, y que además tenga un nivel alto para que las personas sigan aprendiendo durante toda la vida. Por eso, más que nunca antes, la escuela pública debe esforzarse en enseñarla muy bien a todos los niños y niñas, porque en eso se juega su desarrollo personal, su aprendizaje futuro y su integración a la vida social en condiciones de equidad.



La escuela debe prevenir problemas de lectoescritura desde el inicio

El primer paso para prevenir dificultades de lectura es reducir el número de niños que empiezan la escuela primaria con habilidades inadecuadas (tienen pocas habilidades de lenguaje en general; no diferencian los sonidos de una lengua de su significado, ignoran el propósito y mecanismo de leer o no conocen las letras). Quienes tienen más riesgo de llegar a la escuela con estas debilidades y fracasar desde el principio son los niños de nivel socioeconómico bajo, no hablan bien la lengua de escolarización, tienen problemas de audición o desarrollo limitado del lenguaje esperable en su etapa preescolar y aquellos cuyos padres tienen dificultades para leer.

Las principales recomendaciones de los especialistas frente a las dificultades de lectura (NRC, 1998) son dos y se complementan:

- Considerando que esa enseñanza es más eficaz si los niños llegan a primer grado motivados para leer y con las destrezas lingüísticas y cognitivas necesarias, se debe asegurar un ambiente preescolar de alta calidad y con maestros bien preparados, con mucho conocimiento sobre el desarrollo del lenguaje y de los procesos iniciales de la lectoescritura.
- Hay que proporcionar a todos los niños desde el inicio de su escuela primaria una excelente enseñanza formal de la lectura.



Siete mitos e incomprensiones sobre la lectura

Investigaciones nacionales e internacionales han detectado que entre los docentes existen mitos y errores muy extendidos sobre la lectura y su enseñanza-aprendizaje. Algunos son malentendidos o incomprensiones, otros provienen de limitaciones en la formación inicial de los docentes en materia de lenguaje o bien de información recibida “de oídas”, “a medias” o desactualizada. Cualquiera sea su origen, entorpecen la labor pedagógica y afectan negativamente sus resultados. A continuación veremos algunos de estos mitos.

Primer mito

Lo que con frecuencia se cree

Se aprende a leer en un momento establecido, de una vez y para siempre. Esto ocurre entre los 6 y 7 años de edad, en el primer grado de la escuela primaria.

Lo que realmente ocurre

Aprender a leer es un proceso largo y continuo. Comienza desde muy temprana edad, mucho antes de ingresar a la escuela y se desarrolla durante el resto de la vida a medida que las personas van adquiriendo nuevas capacidades para realizar lecturas cada vez más complejas.

Este mito es una idea ingenua, producto de la falta de conocimiento científico sobre el tema. La teoría de la lectura muestra que no ocurre así (Ver Tabla I, Etapas del desarrollo lector). Sin embargo, lo más grave son sus riesgosas implicaciones pedagógicas:

- Se asume que aprender a leer es simplemente saber decodificar, es decir, establecer la correspondencia entre las letras y los sonidos de una lengua y lograr pronunciar sus palabras de corrido. Cuando se confunde la lectura con la habilidad particular de decodificar y el momento en que esta se adquiere, no se comprenden todas las etapas de desarrollo lector y por eso no se las promueve.

- Pone toda la responsabilidad de enseñar a leer en el maestro de primer grado y, en esa medida, se ignora el papel de la enseñanza previa y posterior:
 - En cuando a la enseñanza previa: se desconoce el rol de la educación preescolar en el proceso de desarrollo lector e impide que sus docentes impulsen la etapa anterior a decodificar: la prelectura o lectura emergente (Ver Tabla I, Etapa 0.) En efecto, los maestros preescolares costarricenses conocen poco o nada sobre esa etapa inicial, que es la base de las siguientes. Y porque no la conocen, les cuesta estimularla mediante actividades adecuadas al nivel de desarrollo del niño de esa edad (Ver Recuadro I).



- En cuando a la enseñanza posterior: se desconoce o subvalora el rol de los docentes de los grados sucesivos en seguir enseñando a leer (Ver Tabla 1, Etapas 2 en adelante). Igual en el caso anterior, en Costa Rica también se conoce poco sobre las etapas superiores y más sofisticadas de la lectura.

Asimismo, este mito prescribe el momento “exacto”, “correcto” y “único” en que debe

enseñarse a leer en la escuela: el primer grado de primaria. Esta visión ha creado disputas pedagógicas artificiales; pero lo más grave es que lleva a pensar que un niño que no aprendió a leer en ese momento exacto, correcto y único fracasó porque tiene problemas de aprendizaje y, por lo tanto, hay que aplicarle medidas “correctivas” como repetir el grado o recibir una adecuación curricular.

Tabla 1: Etapas del desarrollo lector

Etapa	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	¿Cómo se adquieren estas habilidades?
Etapa 0: <i>Prelectura o pseudolectura</i> (hoy llamada lectura emergente)	De 6 meses a 6 años Preescolar	El niño “pretende” leer; cuenta historias cuando mira las páginas de un libro que le fue leído antes, reconoce y nombra letras del alfabeto, escribe su nombre y juega con libros, lápices y papel.	Cuando al niño le lee un adulto (o un niño mayor) que responde y aprecia de manera cálida su interés en los libros y la lectura; cuando se le brindan libros, papel, lápices, bloques y letras. Lectura dialógica (interactiva).
Etapa 1: <i>Decodificación y lectura inicial</i>	6-7 años Primer grado y principios de segundo grado	Aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre las palabras impresas y habladas. Es capaz de leer textos simples que contienen palabras de alta frecuencia y palabras fonológicamente regulares. Usa sus destrezas y su intuición para “hacer sonar” palabras nuevas cortas.	A través de la instrucción directa sobre las relaciones letra-sonido (fonología) y la práctica en su uso. Con lectura de historias simples usando palabras por medio de las cuales al niño se le enseñan elementos fonológicos y palabras de alta frecuencia. Se le lee a un nivel por encima del cual el niño puede leer de manera independiente, para que así desarrolle patrones más avanzados de lenguaje, vocabulario y conceptos.
Etapa 2: Confirmación y fluidez	7-8 años Segundo y tercer grados	Lee historias y selecciones de textos simples y familiares cada vez con más fluidez. Esto se logra consolidando los elementos básicos de decodificación, vista, vocabulario y contexto del significado en la lectura de historias y selecciones de textos familiares.	A través de la instrucción directa sobre las habilidades de decodificación avanzada; la lectura extensa (con instrucción y niveles independientes) de materiales familiares, interesantes, que ayuden a promover la lectura fluida. Al niño se le lee a niveles por encima de su propio nivel de lectura independiente a fin de desarrollar lenguaje, vocabulario y conceptos.

Continúa

Tabla 1: Etapas del desarrollo lector

Etapa	Edad y grado escolar aproximados	Características y destrezas que se dominan al final de la etapa	¿Cómo se adquieren estas habilidades?
Etapa 3: <i>Lectura para aprender lo nuevo</i>	9-13 años De cuarto grado a octavo año	La lectura se usa para aprender nuevas ideas, ganar nuevo conocimiento, experimentar nuevos sentimientos y aprender nuevas actitudes, por lo general con un solo punto de vista.	Mediante la lectura y estudio de libros de textos, obras de referencia, libros especializados, periódicos y revistas que contienen nuevas ideas y valores, vocabulario y vocabulario y sintaxis poco familiares; estudio sistemático de palabras y reacción hacia el texto leído a través de discusión, preguntas y respuestas, escritura al respecto, etc. Lectura de textos cada vez más complejos.
Etapa 4: <i>Múltiples puntos de vista</i>	15 a 17 años Escuela secundaria De noveno a doceavo año	Lee extensamente un rango amplio de materiales complejos, tanto expositivos como narrativos, con una variedad de puntos de vista.	Mediante lectura extensa y estudio de libros de ciencias físicas, biológicas y sociales y humanidades; de literatura de alta calidad y popular; periódicos y revistas; estudio sistemático de palabras y sus partes.
Etapa 5: <i>Construcción y reconstrucción</i>	18 años y más Universidad y en adelante	La lectura se usa para satisfacer las necesidades y propósitos propios (profesionales y personales). Sirve para integrar el conocimiento propio con el de otros, para sintetizarlo y para crear nuevo conocimiento. Es rápida y eficiente.	A través de la lectura amplia de materiales aún más difíciles. Lectura más allá de las propias necesidades inmediatas. Redacción de trabajos, pruebas, ensayos y otras formas de escritura que demanden la integración de diversos conocimientos y puntos de vista.

Fuente: Chall, 1983 (fragmento).

Lea detenidamente la Tabla 1.

Aunque no sea docente de Español, le será muy útil para visualizar el desarrollo de la lectura esperable en sus estudiantes y así estimularlos mejor.

Según el nivel en que usted enseña, ¿en qué etapa del desarrollo lector deben ubicarse sus alumnos? ¿Demuestran las características y destrezas que se espera de ellos según la teoría del desarrollo lector?

¿Presentan dificultades lectoras? ¿Cuáles? ¿Qué podría hacer usted, desde su disciplina, para apoyarlos y propiciar su mejoramiento?



Recuadro 1
Acciones que promueven la lectura emergente en preescolar

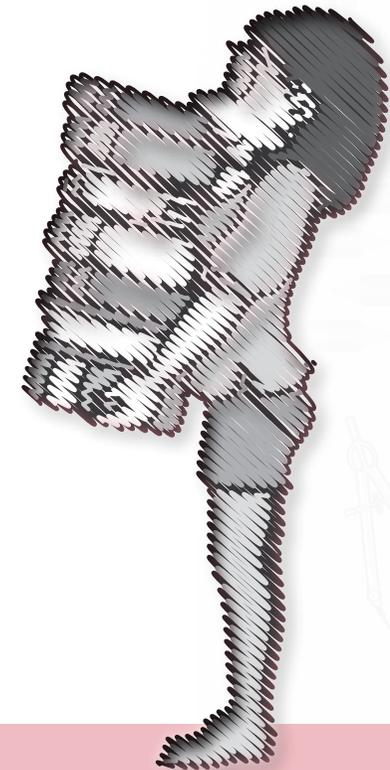
- Actividades orales para promover el desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo de los niños, así como el razonamiento verbal.
- Leerles en voz alta para estimular su apreciación y comprensión de los textos y del lenguaje literario.
- Facilitarles la exploración de libros, para que desarrollen conceptos sobre la palabra impresa y los procesos básicos de lectura.
- Actividades para ejercitar destrezas de trazo y deletreo.
- Actividades temáticas (por ej., juegos sociodramáticos) para dar oportunidad a los niños de integrar y ampliar su comprensión sobre cuentos y nuevos espacios de conocimiento.
- Actividades para afianzar la habilidad de los niños para reconocer y trazar las letras del alfabeto.
- Actividades de análisis fonético (de sonido) para desarrollar en los niños la conciencia fonológica.
- Actividades centradas en las palabras para ayudar a los niños a entender y apreciar el principio alfabético y adquirir un vocabulario básico a partir de la observación.

Fuente: NRC, 1998.

En su escuela, pregunte a sus colegas de preescolar sobre el trabajo pedagógico que realizan en ese nivel educativo para el desarrollo del lenguaje oral y la lectura emergente.

¿Cuáles son las experiencias que tienen al respecto? ¿Hay satisfacción con los resultados?

Compartan la Tabla 1. ¿La conocían? Haga lo mismo con el Recuadro 1. ¿Realizan algunas de las actividades de prelectura o lectura emergente sugeridas en el recuadro? ¿Por qué sí o por qué no?



Segundo mito

Lo que con frecuencia se cree

Saber leer es una competencia simple, que consiste en conocer las letras, identificar cómo se corresponden con los sonidos de la lengua y decodificar textos escritos.

Esta es otra idea simplista, relacionada con la anterior en cuanto a que pone énfasis exclusivo en la habilidad de decodificar, que es solo una parte de aprender a leer, esencial pero no la única. Veamos cuáles son las implicaciones más riesgosas de este error:

Concentra la enseñanza únicamente en la subcompetencia de *decodificación*, con lo cual ignora o subestima otras igualmente necesarias para el desarrollo lector. Por ej., en las primeras etapas del desarrollo lector (ver Tabla 1, etapas 2 y 3), la habilidad de decodificar debe ir acompañada de:

- *conocimiento de lo impreso* (¿cómo se estructuran los textos escritos?),
- *cierto conocimiento de la morfología* de la lengua (¿cómo se componen las palabras a partir de sus raíces y terminaciones?),
- *ampliación del vocabulario*,

Lo que realmente ocurre

Saber leer es una competencia compleja, que incluye una gran cantidad de destrezas particulares aparte de la decodificación. Además, es de una complejidad siempre creciente conforme las personas avanzan en edad y escolaridad, como se aprecia en las etapas superiores del desarrollo lector (Consultar Tabla 1).

- *mejora de la fluidez lectora* (primero en voz alta para que luego se transfiera a la lectura silenciosa),
- *comprensión del contenido leído* y
- *reconocimiento del uso cultural de los textos* (para qué se escribe y se lee).

Lo más grave es que, de todas las demás subcompetencias, se presta poca atención a la *comprensión de lo leído*, que es el fin último de la lectura. Más allá de cuán bien un lector inicial decodifique las palabras y frases de un texto y cuán fluidamente pueda vocalizarlas, de poco le sirven estas destrezas si no es capaz de extraer e interpretar su sentido: la intención que el autor quiso transmitir y las ideas centrales del texto.

Además, si lo esencial de la lectura fuera solo decodificar los signos, ¿qué queda para las etapas superiores? Esta visión ignora los matices y sutilezas de leer; como saber abordar y, especialmente, disfrutar distintos tipos de textos, entre ellos los de interpretación más compleja, como las obras literarias y científicas.



Tercer mito

Lo que con frecuencia se cree

Saber leer es una competencia dicotómica o binaria, que se tiene o no se tiene.

Esta creencia surge del error de igualar lectura y decodificación, como si fueran una única e idéntica habilidad. Por lo general, se dice que un niño “sabe” o “no sabe” leer cuando atraviesa la etapa inicial de aprender a decodificar: si ya lo logró es que “sabe leer” y si no, “no sabe leer”. Es una expresión común, no especializada, pero la realidad es diferente y mucho más gradual.

Además de aprender a decodificar, el niño debe aprender muchas otras habilidades asociadas a la lectura, que adquiere gradualmente y que siguen aumentando conforme avanza en edad y escolaridad (Ver Tabla 1, Columna 3). En cada momento de su desarrollo, el estudiante revela cierta competencia de lectura que puede evaluarse a lo largo de una escala para determinar cuánto la domina y cuánto le falta aún desarrollar. Tener claro este carácter continuo (no dicotómico) de la habilidad lectora es importantísimo para los docentes, a fin de poder diagnosticar correctamente a sus alumnos, con sus fortalezas y debilidades, y ayudarles a avanzar según sus necesidades individuales.

Lo que realmente ocurre

Saber leer es una competencia que se define a lo largo de un continuo gradual: en cualquier momento se domina en un cierto grado y puede estimarse a lo largo de una escala.

Un buen ejemplo de medición compleja y graduada es la prueba PISA, que mide la competencia lectora de los estudiantes de 15 años de edad utilizando siete niveles de complejidad. De ellos, el nivel 2 indica la competencia mínima necesaria para afrontar con éxito las demandas de lectura de la sociedad contemporánea. En el cuadro 1 se puede ver la distribución de resultados de lectura obtenidos por Costa Rica en estas pruebas, comparados con el promedio de los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).⁴ Como se observa, la mayoría de los estudiantes costarricenses se ubican en ese nivel 2 o inferiores.



Cuadro I
Distribución de resultados en la escala global de lectura de las pruebas PISA

Porcentaje de alumnos capaces de realizar tareas propias
de cada nivel de competencia lectora

Nivel de lectura	PISA 2009/2009+		PISA 2012	
	Costa Rica	Promedio OCDE	Costa Rica	Promedio OCDE
6	0%	0,8%	0%	1,1%
5	0,8%	6,8%	0,6%	7,3%
4	7,3%	20,7%	6%	21%
3	24,6%	28,9%	22,9%	29,1%
2	34,7%	24%	38,1%	23,3%
1a	23,4%	13,1%	24,3%	12,3%
1b	7,9%	4,6%	7,3%	4,4%
Fuera de escala	1,3%	1,1%	0,8%	1,3%

Fuente: Elaboración propia con datos oficiales sobre las pruebas PISA, www.oecd.org. Las cifras en rojo indican el nivel en el que se concentraron los resultados del mayor porcentaje de estudiantes.

Cuarto mito

Lo que con frecuencia se cree

Aprender a leer en español es fácil y rápido para todos los niños porque la escritura o grafía de esta lengua o idioma se corresponde con su pronunciación.

Lo que realmente ocurre

No todos los niños aprenden con la misma rapidez ni facilidad a leer en español. Es verdad que el español es más sencillo de decodificar que otras lenguas pues su escritura (grafemas) se corresponde con bastante regularidad con los sonidos del habla (fonemas). Sin embargo, enseñarlo y aprenderlo implica retos similares a los de otras lenguas (retos cognitivos para los niños y pedagógicos para los maestros).

Es cierto que las representaciones gráficas de las lenguas del mundo se distinguen, entre otras cosas, por la mayor o menor regularidad de la relación entre la escritura y los sonidos del habla. Esta característica se llama transparencia. Según ella, la dificultad de aprender a leer varía en los distintos idiomas. El español, el italiano o el alemán tienen un grado alto de transparencia, lo que permite aprender a decodificarlos en mucho menos tiempo que idiomas como el francés o, más aún, el inglés (Dehane, 2015). Pero si esta creencia se toma como una verdad absoluta, puede conducir a errores pedagógicos peligrosos.

Aprender a leer en cualquier idioma siempre presenta dificultades, porque la escritura es una invención humana que se parece a un código secreto que debe ser descifrado (Dehane, 2015). Para los niños, la mayor dificultad para “descifrar” es comprender el principio alfabético, por el cual los sonidos de un idioma (cualquiera sea) se

representan gráficamente como letras y combinaciones de letras. Esta comprensión está lejos de ser sencilla y el español no es la excepción.

Otra dificultad para los niños está en la mayor o menor correspondencia entre los sonidos y las letras de su lengua de escolarización (o sea, del grado de transparencia de esa lengua). En ningún idioma existe la correspondencia perfecta. Siempre hay desajustes que se deben aprender como irregularidades de la escritura. Aunque en español son menos que en otros idiomas, existen y crean confusiones a los nuevos lectores: por ej., las consonantes distintas que, según los casos, se pronuncian igual (b y v; c, s y z, g y j), la h muda, las consonantes dobles y las combinaciones entre consonantes. Debido a estas dificultades del español, la teoría de la lectura propone una secuencia pedagógica para enseñarlo (Dehaene, 2015, Anexo).

Si usted enseña en un nivel de tercer grado en adelante, no importa qué materia, recoja un texto escrito por sus estudiantes. Puede ser la respuesta libre a una pregunta o bien un fragmento que les dicte. Corrija los errores de ortografía que son equivocaciones de letras (no registre errores de acentuación ni de puntuación).

Analice esos errores. ¿Qué letras confunden comúnmente los estudiantes? ¿Observa algún patrón en esas equivocaciones? ¿A qué cree usted que obedece?

Si desea profundizar el análisis, acérquese al profesor de español de su escuela y pídale ayuda para analizar este tema.

Sin importar la materia o el nivel escolar en que enseña, deténgase a reflexionar sobre su grupo de estudiantes. ¿Es homogéneo o diverso? Si cree que es diverso, ¿qué diferencias reconoce entre ellos? ¿A qué se deben (por ej., a su origen económico o cultural, las características de su familia, su personalidad, etc.)?

¿Cree usted que tales diferencias entre sus estudiantes afectan los resultados escolares? ¿Cómo? ¿Toma en cuenta esas diferencias cuando enseña su materia? ¿Cómo?

¿Está de acuerdo con la conclusión del estudio de Murillo (2013) antes citada? Discuta concretamente este punto con otros colegas de su escuela, en especial con maestros de I y II ciclo de educación general básica. ¿Qué opiniones predominan?

De manera que cada idioma, como código que es, presenta sus propias complejidades y, a partir de ellas, complejidades metodológicas para enseñarlo. Aunque el grado de dificultad varíe, no desaparece. Los maestros que enseñan a leer en español deben conocer bien sus dificultades particulares como código y cómo enseñarlas.

Los alumnos constituyen un colectivo variado con rasgos diversos, socioculturales e individuales, aún los de un mismo grado. No todos actúan de modo homogéneo y masificado. En el aprendizaje de la lectura, como en otros, muestran ritmos y particularidades propias, según su origen familiar, pertenencia cultural, experiencias de vida, rasgos personales, intereses, etc.).

Es siempre falso y dañino masificar a un colectivo estudiantil. Si se aplica al grupo un único parámetro rígido para evaluar sus aprendizajes, sin considerar las diferencias entre niños, se deja por fuera a muchos, lo que puede contribuir a marginarlos en el aula y eventualmente excluirlos de la escuela. Entre ellos

están los que van más lento o necesitan mayores apoyos y los que están en condiciones particulares de vulnerabilidad (por ej., niños que provienen de hogares de bajo clima educativo, que hablan otra lengua o son bilingües o migrantes).

Juzgar con un parámetro único impide diagnosticar las fortalezas y debilidades propias de cada niño, algo indispensable para entender qué apoyos particulares necesita y cómo brindárselos (por ej., a veces pudiera ser necesario que el maestro implemente acciones generales con un niño, otras, que se focalice en ciertos aspectos deficitarios o bien que busque apoyos más especializados, si fuera del caso). En este sentido, un estudio nacional concluye que: "Los docentes reconocen que en casi todo el grupo de primer grado hay niños que presentan dificultades al aprender a leer y a escribir; pero el verdadero problema radica en la poca pericia del docente para atender oportunamente las diferencias individuales" (Murillo, 2013).



Quinto mito

Lo que con frecuencia se cree

Los responsables de enseñar a leer y de fortalecer las competencias de lectura en la escuela son los docentes de Español.

Lo que realmente ocurre

Los docentes de Español tienen a cargo enseñar a decodificar y otras competencias particulares de lectura en los primeros grados y seguir desarrollándolas durante la escolaridad formal. Pero todos los docentes, de cualquier disciplina, sin excepción, comparten la responsabilidad de ejercitar, fortalecer y ampliar las competencias estudiantiles de lectura.

Quién debe enseñar qué en la escuela (y quién no) es tema frecuente de discusión entre docentes, pero más por razones administrativas, prejuicios o desconocimiento que por motivos conceptuales o pedagógicos. Veamos las razones de fondo.

La labor de los docentes de Español es necesaria pero nunca suficiente para desarrollar todas las etapas del proceso de aprender leer y asegurar que todos los estudiantes alcancen los niveles superiores. Sin la acción concurrente de los distintos docentes que actúan en la escuela, los niveles de desempeño estudiantil en cuanto a lectoescritura difícilmente alcanzarán sus máximas posibilidades.

La lectura y la escritura entran en juego en todas las asignaturas. Son decisivas para adquirir, procesar, comprender y transmitir información en cualquier campo disciplinario. Sin una buena competencia

de lectoescritura no puede haber verdadera apropiación de conocimientos y menos aún una comprensión crítica de ellos. Los profesores de cualquier disciplina que descuidan la dimensión del lenguaje y la lectura debilitan el aprendizaje de su propia disciplina. Además, a medida que se avanza hacia etapas superiores del desarrollo lector (ver Tabla 1, columnas 3 y 4), la meta es aprender a manejar el discurso y la organización de textos propia de cada disciplina: el discurso de las ciencias exactas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades, la literatura, el arte, etc. Los docentes más indicados para enseñar esto son los de cada materia, en la medida en que guíen y apoyen a los jóvenes a leer, comprender, interpretar y criticar textos de sus respectivas disciplinas.

Si usted no es docente de Español, reflexione sobre la importancia de que el estudiante tenga un buen dominio de la lectura y la escritura para el mejor aprendizaje de su materia.

Y piense si usted, desde su materia, podría contribuir a un mejor dominio de la lectura y la escritura de sus alumnos. ¿Qué podría hacer? Planifique algunas actividades vinculadas al tema, póngalas en práctica en sus clases y evalúe los resultados.

Seleccione tres textos relacionados con su materia y apropiados para el nivel en el que enseña (pueden ser completos o fragmentos con sentido completo). Trate de que sean atractivos y motivadores para los estudiantes y de longitud y dificultad razonables para su edad. Después de que los hayan leído, planifique actividades basadas en esos textos. Comente su experiencia con colegas de su misma asignatura o nivel.

Sexto mito

Lo que con frecuencia se cree

Cualquier método de enseñanza de la lectura (fonético, silábico, global o ecléctico) funciona igualmente bien con todos los estudiantes.

Lo que realmente ocurre

El conocimiento actual del cerebro humano no permite prescribir un método único de enseñanza de la lectura. Sin embargo, se ha demostrado que la enseñanza de la fonología y de la correspondencia entre grafemas y fonemas es el medio más eficaz y rápido para aprender a leer.

Lo que no funciona bien, en especial para los niños que tienen dificultades para aprender a leer, es el método global, que no enseña la segmentación sonora ni gráfica de la lengua (Dehaene, 2015).

Esta es otra creencia que se vuelve un error si se toma como absoluta. Aquí el error de concepción está muy generalizado porque es un resabio histórico. Su inexactitud surge de descubrimientos recientes de las neurociencias basados en estudios empíricos del funcionamiento cerebral. ¿Qué sabemos con certeza?⁵

Los grandes progresos de la ciencia de la lectura no permiten establecer un solo método para enseñar a leer: Lo que sabemos hoy sobre el cerebro humano y la lectura es compatible con una gran libertad pedagógica y con variados estilos y actividades de enseñanza.

Lo que sí es cierto es que, por lo general, cualquier método de enseñanza de la lectura funciona para aquellos niños con un desarrollo normal del lenguaje oral y que fueron preparados en los procesos de lectoescritura emergente (ver Tabla 1), ya sea por sus familias o por una buena

educación preescolar. Sin embargo, estos niños no son todos los que llegan a primer grado y en algunos contextos ni siquiera son la mayoría. Muchos otros llegan con dificultades serias producto de distintos factores, entre ellos:

- provenir de familias económicamente desfavorecidas o de clima educativo bajo que no estimularon su desarrollo del lenguaje,
- hablar una lengua materna que no es la de la escuela,
- no haber recibido una enseñanza preescolar de calidad que los preparara en las competencias de lectoescritura emergente (por ej., diferenciar los sonidos de la lengua –la conciencia fonológica– y contar con un vocabulario oral amplio) y los motivara a querer leer,
- tener déficits sensoriales de visión o audición, o
- tener alguna anomalía neurobiológica, como la dislexia.

En cuanto a los niños con dificultades para aprender a leer, experimentos de las neurociencias han demostrado que algunos métodos tienen mejor resultado que otros.

Según esto, el más eficaz es el *método fonémico* o *fonológico*, que se basa en enseñar la fonología de una lengua (es decir, reconocer sus fonemas), la correspondencia entre fonemas y grafemas (o sea, entre sonidos y letras o combinaciones de letras) y el ensamblaje silábico (la forma en que se componen las sílabas y las palabras a partir de piezas elementales). Este método fortalece la decodificación de las palabras y a la vez la actividad cerebral en las regiones asociadas a la lectura, favoreciendo así el reciclaje neuronal.

El *método fonémico* o *fonológico* funciona igualmente bien, ya sea que parta de las palabras de la lengua para descomponerlas en sílabas y letras (*enfoque analítico*) o que parta de las letras para componer sílabas y palabras (*enfoque sintético*). Ambos caminos son efectivos porque llevan a los niños a poner atención a los fonemas y grafemas, no a la “globalidad de la palabra”.

Precisamente, el método que no es eficiente para los muchos niños con dificultades para aprender a leer es el *global* o *integral* (a veces llamado lenguaje total o, en inglés, *whole language*), que trabaja con elementos lingüísticos complejos o totales, como palabras o frases, sin descomponerlos en las unidades que los integran. Algunas otras

comprobaciones relacionadas con la metodología de la enseñanza lectora que surgen de las investigaciones neurocientíficas (Dehaene, 2015, sección 3) destacan la importancia de:

- Practicar la lectura en voz alta, porque permite a los maestros corregir de inmediato los errores del niño, así como enriquecer su vocabulario.
- Aprender a trazar las letras, pues el dominio del gesto de la escritura multiplica la eficacia del entrenamiento fonológico.
- Enseñar intensivamente el lenguaje escrito a través de programas escolares muy estructurados, regulares (al menos una hora diaria) y prolongados (al menos durante todo el ciclo primario).⁶
- Promover el deseo de leer a través de leerles a los niños, lo que deberían hacer tanto los maestros como las familias. En este sentido se destacan varias recomendaciones para la escuela, entre ellas:
 - armar una biblioteca en cada clase para que no pase una semana sin que un niño, de cualquier edad, lea al menos un pequeño libro atractivo de su nivel;
 - educar a los padres sobre el valor de la lectoescritura y cómo pueden apoyarla en sus hijos, antes, durante y después de “aprender a leer” en primer grado; y
 - propiciar el préstamo de libros a domicilio para fomentar la lectura compartida entre padres e hijos.

Sea usted docente de Español o de cualquier otra asignatura y nivel escolar, ¿cree que podría aplicar con sus estudiantes al menos algunas de las recomendaciones de las neurociencias sobre la enseñanza de la lectura mencionadas anteriormente? ¿Cuáles? ¿Cómo podría empezar a hacerlo?

Converse con sus colegas de otras asignaturas para motivarles a emprender una experiencia similar. ¿Qué reacciones encontró? ¿Fueron positivas o no?

Explique por qué.

Sétimo mito

Lo que con frecuencia se cree

El fracaso de los niños que no logran aprender a leer y escribir en primer grado obedece a su falta de motivación, al escaso apoyo educativo de las familias y al ausentismo. Es decir, las razones del fracaso escolar están afuera de la escuela.

El apoyo familiar es tan importante porque la educación es compartida: "50% los padres, 50% la escuela".⁷

Lo que realmente ocurre

El fracaso escolar en primer grado tiene razones pedagógicas, institucionales y organizacionales (Murillo, 2013, p. 157). Obedece a factores internos, propios de la escuela, no externos. Los factores externos pueden explicar las dificultades con que llegan ciertos niños a primer grado, pero no causan el fracaso escolar a menos que la labor de la escuela haya sido tan ineficaz que resultara inútil.

La responsabilidad de la educación formal es de la escuela y sus docentes, no de los padres. Para eso el Estado organiza y financia el sistema escolar y a sus profesionales.

Este no es un error conceptual referido a cómo se entiende la capacidad lectora, sino de actitud de los actores docentes. Es una creencia que tranquiliza a los educadores y exime de responsabilidad a la escuela. Su impacto en la enseñanza es tan grave como el de otros errores antes discutidos y quizá aún mayor porque termina justificando la inacción pedagógica.

Cuando los docentes justifican el fracaso escolar aduciendo razones externas a la institución (la familia y su situación socioeconómica, el nivel de educación de los padres o su falta de preocupación, la falta de interés y hábitos de atención del niño, etc.), significa que solo están mirando hacia afuera: no se autoevalúan, no reflexionan sobre su quehacer cotidiano, sobre la eficacia de su labor, sobre las formas de retener a los niños (Murillo, 2013, p. 148). Se resisten a mirar hacia

adentro, como si la escuela no tuviera nada que ver. Esto puede ser tranquilizador, pero es falso. La responsabilidad del aprendizaje formal no "se divide en partes iguales" entre el hogar y la escuela: es de la institución escolar creada por el Estado con ese fin y dotada de las condiciones organizativas y pedagógicas para llevarlo adelante. El sentido social de la escuela es justamente ofrecer oportunidades equitativas a todos los niños y futuros ciudadanos más allá de su origen y características familiares. El Estado organiza y sostiene la institución escolar, establece quiénes deben educar y sus calificaciones, verifica sus requisitos, apoya su perfeccionamiento y remunera su trabajo profesional completo; exige, por tanto, responsabilidad completa.

Es cierto que la acción de la familia puede influir en el proceso educativo, en especial al fortalecer las

Para su análisis personal... ¿Cuánto reflexiona usted sobre su propio trabajo como docente? ¿Cuán crítico es respecto a él? ¿Autoevalúa el esfuerzo que pone en la labor, su voluntad de actualización e innovación, su influencia en los estudiantes, su compromiso para mejorar su aprendizaje?

¿Asume responsabilidad por los resultados que logran sus alumnos? Si no está satisfecho con algún aspecto de su desempeño, ¿qué hace?

competencias de lectoescritura, y la escuela debe propiciar que se involucre en el aprendizaje de sus hijos. La familia puede ser un factor coadyuvante y lo será en la medida que la propia escuela la ayude a serlo, orientándola y apoyándola (porque los padres pueden tener voluntad de hacerlo, pero no siempre saben cómo). Sin embargo, el apoyo familiar no “libera” a los docentes de la mitad de su responsabilidad en la tarea de enseñar. Quienes así opinan adoptan, quizá inconscientemente, una actitud despreocupada o indiferente hacia su propio trabajo.

Conclusiones

Existe una serie de mitos sobre la enseñanza de la lectura y aprendizaje de la lectura que no ayudan a promover de la mejor manera esta importante habilidad en los niños, niñas y adolescentes. Hoy en día la ciencia de la lectura es sólida y aconseja principios pedagógicos bien conocidos; el reto es ponerlos en práctica en las aulas. Los estudios científicos reconocen que es difícil pasar de la teoría a las aulas, sobre todo en contextos de alta vulnerabilidad social. Se necesita ajustar el sistema educativo completo, no solo en primer grado sino desde preescolar hasta secundaria. Lo más crítico es empezar temprano: “todos los trabajos científicos demuestran lo importante que es la preparación para la lectura en el nivel preescolar” (Dehaene, 2015).

La variable clave de que una intervención educativa sea un éxito (o un fracaso) es la formación de los maestros, a lo que hay que agregar darles insumos pedagógicos estructurados y estimulantes (Dehaene, 2015).

En Costa Rica, es imperativo actualizar la formación inicial de los docentes, porque el MEP cuenta con nuevos y mejores programas de estudio para preescolar y Español para I y II ciclos. Si eso no se hace, se producirá un serio desfase entre la preparación con la que egresan los maestros y lo que el MEP requiere de ellos.

También es fundamental ampliar los esfuerzos dirigidos a la formación continua de los docentes en servicio en el tema del desarrollo del lenguaje y la lectoescritura.

¿Qué piensa sobre el enfoque elegido de deconstruir mitos, errores, malentendidos e incomprensiones sobre el tema?



¿Conoce usted la Política nacional de lectura y escritura, a veces llamada Política de fomento de la lectura, que presentó el MEP en 2013? ¿Tiene claros los principios rectores, las prioridades y los mandatos de esa política para la atención de las prioridades?

Si no la conoce bien, es importante que se familiarice con ella porque se aplica a todos los docentes del sistema educativo, independientemente de la asignatura o nivel en el que enseñen. El documento se encuentra en:

http://www.mep.go.cr/sites/default/files/politica_fomento_lectura.pdf

Conociéndola, ¿qué acciones puede proponer para poner en práctica esta política en su aula y su colegio?

Créditos

Redacción:

Ana María Rodino

Edición técnica:

Isabel Román Vega

Guido Barrientos Matamoros

Jennyfer León Mena

Vera Brenes Solano

Corrección de estilo:

Diana Dávila

Diseño y diagramación:

Marta Lucía Gómez

Bibliografía

Chall, J. 1983. *Stages of Reading Development*. Selecc. y trad. de Ana María Rodino. New York: McGraw-Hill.

Dehaene, S. 2014 [2009]. *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dehaene, S. (dir.). 2015 [2011]. *Aprender a leer. De las ciencia cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Francis, S. 2014. *La formación docente para la educación preescolar: Desafíos de los programas de formación inicial en materia de calidad, equidad y pertinencia frente al programa de estudios*. Ponencia preparada para el *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/005/Susan_Francis_Formacion_docente_educ_preescolar.pdf

León, M.T. (2010). *Principales razones del fracaso escolar en primer grado en Costa Rica. Informe final para el Tercer Informe Estado de la Educación*. En http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Leon_2010_fracaso_escolar_primer_grado.pdf

Murillo, M. (2013). "El fracaso escolar en primer ciclo de la Educación General Básica costarricense: Área lectoescritura". *Káñina*, XXXVII(2): 137-158. <http://revistas.ucrac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/11852/11166>

NRC (National Research Council). 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Snow, C.E., Burns, M.S. y Griffin, P. (eds.). Committee on Prevention of Reading Difficulties. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington D.C.: National Academy Press.

Programa Estado de la Nación. 2008. "La enseñanza de la Lengua Española y la formación docente en la educación primaria costarricense", pp. 189-211. En *Segundo Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/002/inf2educap5-edu02.pdf

Programa Estado de la Nación. 2011. "Educación preescolar en Costa Rica", Tema especial "Procesos de lectoescritura emergente", pp. 89-113. En *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/003/Parte_1_Capitulo_2-edu03.pdf

Programa Estado de la Nación. 2013. "Rendimiento académico en secundaria: ¿qué aprenden los estudiantes en Costa Rica?", pp. 253-285. En *Cuarto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. http://www.estadonacion.or.cr/files/biblioteca_virtual/educacion/004/11-Cap-5.pdf

Programa Estado de la Nación. 2015. "Educación preescolar en Costa Rica", pp. 69-122. En *Quinto Informe Estado de la Educación*. San José: PEN. <http://www.estadonacion.or.cr/educacion2015/assets/cap-2-ee-2015.pdf>

Rodino, A.M. (2010). *Atención y educación de la primera infancia en Costa Rica y tema especial anexo Procesos iniciales de lectoescritura en preescolar*. Ponencia preparada para el *Tercer Informe Estado de la Educación*. San José: PEN.

Notas

- 1 Esta sección se apoya en el *Tercer Informe Estado de la Educación*, 2011, Cap. 2, Tema especial: Procesos de lectoescritura emergente. Se recomienda la lectura completa de ese tema, en particular a los docentes de preescolar, de I y II ciclos y de Español de cualquier nivel.
- 2 Los *fonemas* son las unidades fonológicas (de sonido) de una lengua que no pueden descomponerse en unidades menores y que permiten distinguir significados. Los *grafemas* son las unidades mínimas de la escritura, o sea, las letras. La palabra "pan" está compuesta por tres fonemas y tres grafemas.

- 
- 3 Para un amplio desarrollo de este problema, consultar el *Cuaderno de trabajo docente del Estado de la Educación, Módulo 3*, “El rendimiento de los estudiantes de secundaria en lectura y factores asociados”.
 - 4 La comparación con el promedio de la OCDE es interesante por la cantidad y nivel de desarrollo de los países miembros y porque Costa Rica está tramitando su incorporación a este organismo.
 - 5 Este apartado se basa en Dehaene, 2014 y Dehaene, 2015, textos que a su vez se apoyan en y hacen referencia a una gran cantidad de estudios neurocientíficos de todo el mundo.
 - 6 La comprobación proviene de los exitosos resultados de un programa muy ambicioso de reforma de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria realizado en el Reino Unido y conocido como “Literacy Hour” (La hora de la lectura o del alfabetismo). Fue impulsado por la organización sin fines de lucro National Literacy Trust (www.literacytrust.org.uk).
 - 7 Estas creencias, al igual que la cita, son parte de las conclusiones de un estudio encomendado por el MEP en 2012 para indagar el fracaso en primer grado, que se basó en entrevistas a 67 docentes de contextos escolares con elevados índices de fracaso escolar (Murillo, 2013).