

La Lectura en las Escuelas que Tenemos

LORETO FONTAINE

- El nivel de competencias lectoras que se requiere hoy para participar activamente en una sociedad moderna implica ir más allá de la alfabetización inicial. Los alumnos necesitan adquirir destrezas más avanzadas de lectura que les permitan aprender y mantenerse aprendiendo en forma continuada.
- Para los alumnos de bajo nivel socioeconómico es relevante acceder tempranamente a la lectura, ya que se ha demostrado que ésta tiene un efecto generativo y multiplicador sobre el lenguaje, aumenta el bagaje de conocimientos y afecta positivamente el desarrollo cognitivo.
- Dentro de un mismo nivel socioeconómico se observan importantes diferencias, entre las escuelas en los logros en lectura inicial. Estas coinciden con las diferencias de logro en el Simce y las predicen. Las escuelas de mejor Simce logran enseñar a leer a todos sus alumnos antes y mejor que las de Simce bajo. Al finalizar segundo básico la brecha entre un "buen" establecimiento y uno deficiente, ambos de igual nivel socioeconómico, es ya equivalente al logro en lectura de un niño promedio en año y medio de escolaridad.
- Las escuelas que logran buenos aprendizajes ocupan más tiempo de clases en lectura. En promedio, en una clase de primero de Simce alto los niños se contactan con una cantidad de palabras impresas veinte veces mayor que los de una clase de Simce bajo. Además definen un plazo para aprender a leer (primero básico), la metodología para enseñar a leer es escogida y apoyada por la dirección, usan un texto de lectura inicial, capacitan a sus profesores de primer año, la dirección de la escuela evalúa el desempeño de los alumnos en lectura, toman medidas remediales oportunas para los alumnos con retraso lector.
- Se observaron también deficiencias que son comunes a todas las escuelas y que probablemente explican los bajos rendimientos generales en lectura que obtienen los alumnos de nuestro país. Incluso las escuelas que logran un buen comienzo manifiestan debilidades en las etapas siguientes del desarrollo lector. Estas carencias se refieren principalmente a la escasa presencia de la lectura en los establecimientos. Los niños no tienen oportunidades de leer en sus escuelas. En clases se lee poco, los textos escolares ofrecen escasa lectura (se estimó que el texto de segundo básico alcanza para que un niño con una velocidad promedio lea menos de un minuto en cada hora de clase de lenguaje), en las escuelas no hay libros ni bibliotecas.
- La formación de los profesores es débil en lectura: carecen de un entrenamiento mínimo para enseñar lectura inicial e ignoran cómo continuar desarrollando las destrezas lectoras una vez superada la etapa inicial.
- Se propone: considerar la lectura inicial y la provisión de material de lectura a los alumnos entre los estándares indicativos de desempeño que debieran tomarse en cuenta si se implementa un sistema de aseguramiento de la calidad; enfatizar la meta de que todos los alumnos aprendan a leer en primero básico, para lo cual se sugiere un período adicional de nivelación al terminar el año escolar, para todos los alumnos que no alcanzan esta meta, y un Simce de lectura en segundo año; priorizar la lectura en el currículo estableciendo metas cuantitativas, determinando la cantidad mínima de lectura que debe realizarse a diario; aumentar la cantidad de lectura en los textos entregados por el ministerio, incluyendo una antología y cuadernos de trabajo; omitir por el momento la licitación de un texto de lectura inicial y entregar en cambio los recursos para que las escuelas escojan en el mercado el que sea de su preferencia.

Loreto Fontaine, Investigadora del Centro de Estudios Públicos.

Este documento sintetiza las conclusiones obtenidas en el libro *Las Escuelas que Tenemos*¹ sobre el tema de lectura inicial y elabora un conjunto de propuestas para resolver algunos de los problemas que allí se identifican.

Actualmente la alfabetización se define no sólo como “aprender a leer” sino también alcanzar las competencias adultas de lectura. Para llevar una vida adulta plena en una sociedad democrática se requiere cada vez más ser capaz de acceder en forma expedita a la información y mantenerse aprendiendo en forma continuada. Las competencias de lectura que se requieren hoy, entonces, se refieren a valerse de la lectura para recrearse, informarse y participar activamente en la sociedad, pero sobre todo implican también la capacidad de hacer de la lectura una herramienta para aprender en todas las áreas.

Llevar a los alumnos al nivel de un lector competente requiere de un proceso que va más allá de la alfabetización inicial. Estas competencias se adquieren en forma gradual, en un proceso de instrucción que abarca varios años e implica que los alumnos tengan abundantes oportunidades de inmersión en una gama de textos de diferente tipo. Requiere también valerse de la lectura como medio de aprendizaje en todas las áreas durante la enseñanza escolar.

Para niños de sectores de bajos recursos un comienzo exitoso y temprano en lectura es de gran relevancia. Estos niños parten con indudables desventajas con respecto a sus pares de grupos sociales más cultos en el desarrollo del lenguaje y en el acceso a la información. Cuando se menciona la carencia de “capital cultural” de los alumnos como un factor que dificulta el aprendizaje, en parte se está expresando que esos alumnos no han logrado construir en su experiencia del hogar el conjunto de conocimientos y lenguaje que son necesarios para comprender y asimilar los nuevos conocimientos

¹ Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008): *Las Escuelas que Tenemos*, Santiago, Centro de Estudios Públicos.

que va entregando la escuela. Las tareas de aprendizaje requeridas en la educación escolar depende fuertemente del desarrollo verbal y también del bagaje de conocimientos previos con que cuentan los alumnos. Éste les permite relacionar y así comprender la nueva información

Para estos niños es un importante beneficio lograr aprender tempranamente a leer, porque la lectura tiene un efecto generativo y multiplicador sobre el lenguaje, aumenta el bagaje de conocimientos y afecta positivamente el desarrollo cognitivo. Lograr que todos los alumnos aprendan a leer eficientemente en primero básico los hace independientes de su contexto socio-familiar en cuanto al acceso a la información y aumenta sus posibilidades de enfrentar en óptimas condiciones los requerimientos sucesivos de la vida escolar. Para esto es importante que una vez logrado el aprendizaje inicial, los niños cuenten con posibilidades de acceder a suficientes libros y material escrito de modo que logren, conocer y acumular el conjunto de información que necesitan.

Diferencias en la partida

El libro *Las Escuelas que Tenemos*, estudió cómo se realiza el aprendizaje inicial de la lectura en trece establecimientos que obtienen rendimiento alto (mayor que 270 puntos), medio (entre 248 y 255 puntos) y bajo (inferior a 228) en el Simce de lenguaje con alumnos de similar nivel socioeconómico (caracterizados como niveles medio y medio bajo, según el Mineduc). El estudio abarcó kínder, primero y segundo básico.

Se comprobó que las diferencias de rendimiento en el Simce de lenguaje de 4° básico coinciden con lo que sucede tempranamente en el aprendizaje de la lectura. Los establecimientos que logran un buen Simce en 4° básico ya han logrado buenos desempeños en lectura con sus alumnos desde el primer año. Todos los alumnos aprenden a leer en primer año y el 47% muestra un rendimiento

superior. Los de bajo resultado en esta prueba, en cambio, al finalizar el 2° básico aún mantienen un contingente importante de alumnos en un nivel de lectura insatisfactorio (48%) y el 8% aún no sabe leer en absoluto. Al finalizar segundo básico la brecha entre un “buen” establecimiento y uno de-

ficiente, ambos en el mismo nivel socioeconómico, es ya equivalente al logro en lectura de un niño promedio en año y medio de escolaridad. Los puntajes obtenidos más adelante en el Simce demuestran que esta temprana brecha no se compensa. (Ver Gráficos 1 y 2.)

Gráfico 1

Porcentaje de alumnos por categorías en velocidad de lectura
Final de 1° básico

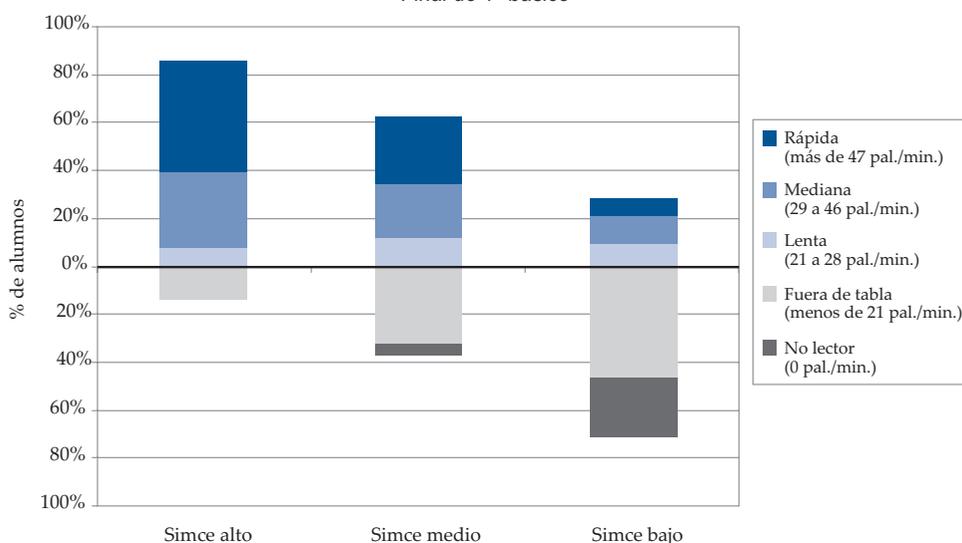
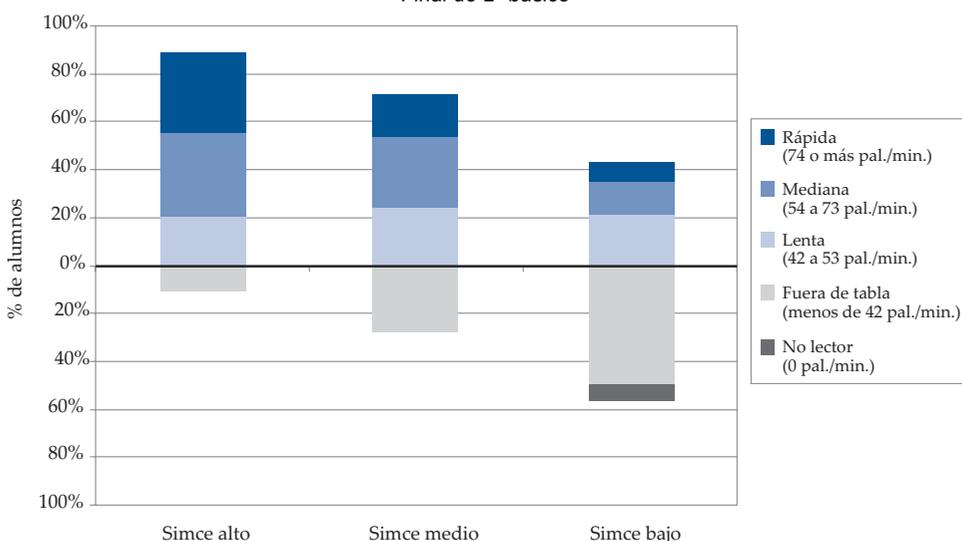


Gráfico 2

Porcentaje de alumnos por categorías en velocidad de lectura
Final de 2° básico



Para dimensionar la relevancia de los datos aquí expuestos hay que considerar que estas escuelas inefectivas no constituyen una realidad extrema. Una gran cantidad de alumnos de nuestro país se atiende en establecimientos similares a estos de “Simce bajo” (menos de 228 puntos) representados en este estudio. Las escuelas observadas son de los niveles medio y medio bajo (C y B), que representan aproximadamente el 70% del alumnado chileno. El 23% de los alumnos de estos niveles se atiende en escuelas que obtienen Simce bajo. Del grupo socioeconómico más bajo (A), no considerado en este estudio, aproximadamente el 37% de los alumnos que rindieron el Simce en 2007 se atiende en escuelas de Simce bajo. En cambio sólo el 7% de este grupo y sólo el 11% de los grupos B y C van a escuelas de buen desempeño

La comparación entre uno y otro tipo de escuela permitió identificar con claridad un conjunto de tareas de gestión pedagógica y de manejo del personal que realizan las escuelas que mostraban mayor éxito tanto en lectura inicial como en el Simce. Estas prácticas, que se describen detalladamente en el estudio, a su vez producen diferencias notorias en las clases, especialmente en el aprovechamiento del tiempo y la cantidad de trabajo realizada por los alumnos².

Más tiempo para leer

Con respecto al tema específico de la enseñanza inicial de la lectura también se observaron diferencias. La más llamativa se refiere a la mayor presencia, en las escuelas de Simce alto, de actividades de lectura que de las otras actividades propias de la clase de lenguaje. Las profesoras destinan mayor tiempo de las clases a actividades que desarrollan el lenguaje y entre éstas privilegian la lectura. En estas escuelas en las clases de kínder, primero y segundo básico la lectura ocupa tres veces la cantidad de tiempo que se observa en las de peor Simce (ver Gráfico 3).

² Véase también Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008): “Las Escuelas que Tenemos”, Centro de Estudios Públicos, serie *Puntos de Referencia*, 299, www.cepchile.cl

En promedio, en una clase de primero de Simce alto los niños se contactan con una cantidad de palabras impresas veinte veces mayor que los de una clase de Simce bajo (ver Cuadro 1, que muestra la proporción de tiempo destinado a lectura en las clases observadas y el número de palabras que los estudiantes enfrentaron en esas sesiones). Estas escuelas además se las arreglan para prolongar el tiempo destinado a lectura mediante programas de lectura domiciliaria y, en algunos casos, programas de bibliotecas con préstamo de libros a los alumnos.

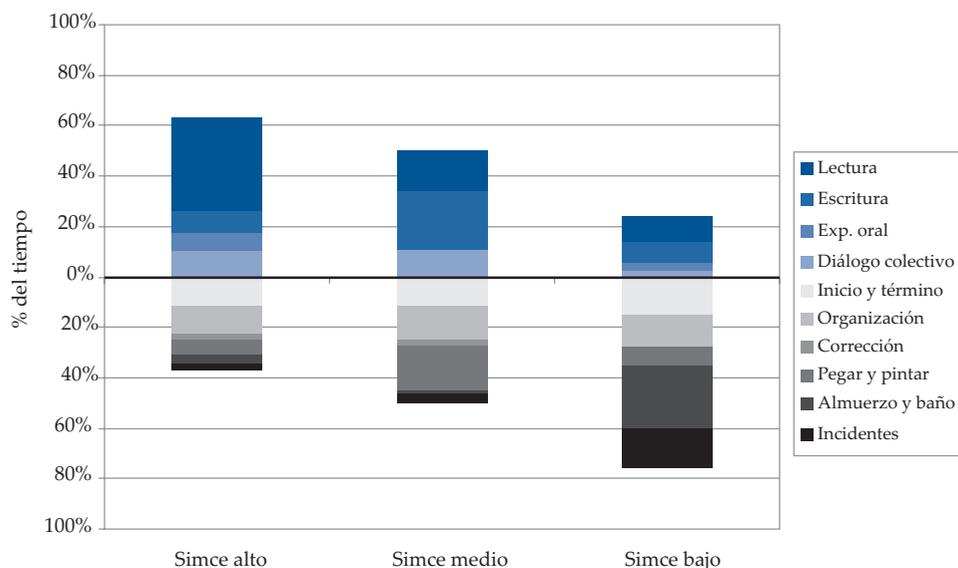
Buenas prácticas

Además, los establecimientos con buenos resultados en lectura inicial se caracterizan por las políticas que tienen en torno a la enseñanza de la lectura. Dentro de este concepto incluimos todas aquellas medidas, acciones y estrategias deliberadas y articuladas por el colegio que estuvieran explícitas, que se mantuvieran relativamente constantes en el tiempo, que fueran reconocidas como prácticas habituales de la escuela, que fueran apoyadas desde la dirección y reforzadas permanentemente por ella. Cabe notar que en las escuelas de buen rendimiento se identifica siempre un conjunto de medidas, todas ellas operando al mismo tiempo, conformando un sistema. Con respecto a la lectura propiamente tal se identificaron las siguientes prácticas en las mejores escuelas:

1. Se definen para kínder objetivos de conciencia fonológica y reconocimiento de letras y palabras.
2. Se define un plazo para lograr la iniciación a la lectura; en general, demandan que todos los alumnos aprendan a leer en primero básico o antes. Hay una exigencia de parte de la dirección de cumplir con esta meta y esto es sabido por profesores y padres
3. Se define una metodología para enseñar a leer; en las escuelas de mejor rendimiento en el Simce se considera que el método de lec-

Gráfico 3

Uso del tiempo en las clases de lenguaje, 1° básico



Cuadro 1

TIEMPO DE LECTURA Y NÚMERO DE PALABRAS LEÍDAS EN PRIMERO BÁSICO				
			% del tiempo promedio destinado a lectura	Número de palabras (promedio)
Escuelas Simce alto				
Escuela San Ramón	P.S. (B)	297	68%	332
Escuela Aguirre Cerda	P.S. (C)	284	31%	39
Escuela Quilicura	P.S. (C)	273	23%	320
Escuela Puente Alto	Mun. (C)	270	24%	104
Promedio			37%	199
Escuelas Simce medio				
Escuela Conchalí	Mun. (B)	255	13%	0
Escuela Pudahuel 1	P.S. (B)	253	18%	32
Escuela Peñalolén	P.S. (C)	253	22%	40
Escuela Pudahuel 2	Mun. (C)	249	0%	0
Escuela Lo Espejo	Mun. (B)	248	25%	8
Promedio			16%	16
Escuelas Simce bajo				
Escuela Recoleta 1	Mun. (B)	228	12%	12
Escuela El Bosque	Mun. (C)	225	0%	0
Escuela Recoleta 2	P.S. (C)	205	13%	9
Escuela La Pintana	P.S. (B)	204	17%	14
Promedio			11%	9
Promedio total			21%	85

tura inicial en primero básico es una decisión importante en la que participa la dirección de la escuela y que las profesoras involucradas deben compartir. En estos casos la opción se mantiene por varios años y no está sujeta a preferencias individuales.

4. Se proporcionan los materiales necesarios para implementar el método escogido incluyendo un texto para cada niño y numerosas guías de trabajo complementarias. Se utiliza sistemáticamente el texto de lectura tanto en primero como en segundo. Esto permite a los alumnos practicar su lectura en la casa y, a medida que avanzan, tener una noción de las etapas cumplidas del proceso.
5. Se capacita a los profesores encargados de lectura inicial: las escuelas de mejor rendimiento entregan a sus profesores de primer año una capacitación específica en iniciación a la lectura. Por lo general esta capacitación se realiza en los veranos y se circunscribe a un solo método. Los profesores aprenden una secuencia de ejercicios y evaluaciones que pueden después aplicar al pie de la letra.
6. Se evalúa desde la dirección los logros en lectura de los alumnos; la dirección organiza sistemas periódicos de evaluación para monitorear los logros alcanzados en lectura. Éstos van desde una apreciación simple del dominio lector de cada niño hasta mediciones estandarizadas de velocidad y comprensión. Este monitoreo expresa la valoración que da la escuela a los logros de los alumnos en lectura y permite identificar oportunamente deficiencias y retrasos.
7. Se toman medidas remediales oportunas para los alumnos que presentan retraso lector. Las escuelas de buen rendimiento cuentan con sistemas bien organizados para detectar y tratar los casos de alumnos que potencialmente puedan presentar un retraso con respecto al grupo. Estos procesos se inician temprana-

mente (en kínder) y los tratamientos se efectúan en la escuela en horas extraordinarias, de modo que los alumnos no se pierden las clases regulares.

8. Se proporciona a alumnos y profesores al menos la cantidad mínima de materiales y textos necesarios para trabajar en lectura. Algunas cuentan con una biblioteca instituida, que presta libros. Existen facilidades para reproducir fichas de trabajo y se proporciona a los alumnos los textos de lectura obligatoria.

El Cuadro 2 sintetiza las diferencias observadas entre las mejores y las peores escuelas en cuanto a las políticas que ellas definen para la enseñanza de la lectura.

Grandes carencias

Junto con detectar estos rasgos que aseguran un buen comienzo en lectura, el estudio en terreno permitió también apreciar deficiencias que son comunes a todas las escuelas y que incluso las de mejores rendimientos han resuelto sólo parcialmente. Estas deficiencias probablemente explican los bajos rendimientos generales en lectura que obtienen los alumnos de nuestro país.

Las escuelas de Simce alto de este estudio parten con una enorme ventaja en primero, al lograr que todos sus alumnos aprendan a leer tempranamente y bien. Pero en segundo parecen perder parte de esta ventaja y no logran más adelante equiparar los rendimientos típicos de las escuelas de elite, manteniéndose a una distancia equivalente al 70% de una DS de los cien mejores establecimientos del nivel socioeconómico alto en el Simce de lenguaje³. Puede pensarse que estas escuelas si bien logran un buen comienzo, manifiestan debilidades en las etapas siguientes del desarrollo lector. Por su parte

³ En 2007 los cien mejores establecimientos de los niveles D y E en el Simce de lenguaje de 4° básico promediaron 315 puntos, y los mejores de este estudio, en el mismo año, 280.

Cuadro 2
Diferencias en enseñanza de lectura

Mejores resultados en lectura inicial	Peores resultados en lectura inicial
Plazo definido para aprender a leer: primero básico o antes. No se permite pasar a segundo sin saber leer.	No hay plazo o éste se extiende incluso hasta 4° básico; los alumnos pasan de curso aunque no lean.
Método para enseñar a leer escogido y apoyado por la dirección de la escuela.	No hay directivas al respecto.
Se proporciona el material necesario para trabajar en clases (texto, guías de trabajo).	No se proporciona material.
Los alumnos manejan un texto de lectura inicial en primer año básico.	No se utiliza texto en primero.
Profesores capacitados y especializados específicamente en lectura inicial	No se capacita a los profesores. Los primeros básicos se asignan sin considerar este punto.
La dirección organiza evaluaciones periódicas de lectura de todos los alumnos.	No se evalúa la lectura, la dirección no se entera de los resultados.
Atención oportuna a alumnos desnivelados. La nivelación es dentro del colegio, en horario extraordinario.	Diagnóstico y atención tardíos. A menudo el tratamiento es externo y se responsabiliza a los padres de llevarlo a cabo.
Bibliotecas operativas, cantidad suficiente de libros disponibles, apoyo a la lectura independiente.	No hay bibliotecas ni programas de apoyo a la lectura independiente.

las de mediano Simce, al finalizar el 2° año, aún mantienen un importante número de sus alumnos (27%) bajo lo esperado para la edad y es poco probable que estos niños tengan la oportunidad de salvar esta brecha y ponerse al día.

Este lento desarrollo se relaciona con la escasa presencia que tiene la lectura en todas las escuelas observadas. En todas las escuelas se detectaron limitaciones que les impiden entregar a sus alumnos una experiencia verdaderamente rica en lectura y por ello en cierta forma se interrumpe el círculo virtuoso que caracteriza un buen desarrollo lector como el que se describe a continuación.

Lo que hace progresar las habilidades lectoras es el acto mismo de leer. En la etapa inicial, el niño necesita leer abundante y frecuentemente en una variedad de textos de su interés, para llegar a decodificar automáticamente y aprender a reconocer muchas palabras. Esta automatización del código le posibilita leer más, más rápido y en textos más

difíciles, más largos, con más vocabulario y más información. Con esto se incrementa su dominio del lenguaje (tanto el léxico como las estructuras gramaticales más complejas), su conocimiento de las características de los textos y su bagaje informativo general, todo lo cual afecta positivamente la comprensión de los textos y a su vez le da acceso a más información y a conocimientos más variados y profundos. De esta forma la lectura constituye por sí misma un factor crucial para el desarrollo de la comprensión lectora, además de ejercer un efecto positivo sobre el desarrollo cognitivo. Por esta razón, para alcanzar un nivel de competencia adecuado en lectura es necesario tener abundante acceso a libros y material escrito desde las etapas más tempranas del aprendizaje y también durante los años siguientes. Se sabe que los niños que alcanzan buenos niveles en lectura leen en la enseñanza básica al menos 30 minutos diarios, combinando la lectura en clases y la que se hace en casa.

Cuadro 3

ACTIVIDADES DE LECTURA EN PRIMERO BÁSICO (% DEL TIEMPO TOTAL DE LA CLASE)							
	Escuchar lectura	Lectura independiente de libros	Estudio de letras	Lectura de palabras	Lectura de frases	Lectura de textos completos	Total
Escuelas Simce alto							
Promedio	6,50	0	5,75	11,25	7,00	6,00	36,50
Escuelas Simce medio							
Promedio	4,80	0	4,20	0	6,60	0	15,60
Escuelas Simce bajo							
Promedio	1,50	0	4,25	4,75	0	0	10,50
Porcentaje total	4,31	0	4,69	4,92	4,69	1,85	20,46

Se observó que las escuelas no entregan a los alumnos la oportunidad de leer en abundancia. Si bien las que logran una lectura temprana dan a sus alumnos mayor acceso que las otras a textos escritos y más ocasiones de practicar la lectura, éstas son aún insuficientes y están lejos de alcanzar los estándares internacionales. La observación de clases reveló que escuchar la lectura de un cuento es una actividad infrecuente, que los niños nunca leen un libro en clases en forma independiente y que rara vez se les hace practicar con un texto completo, prefiriéndose en general la lectura de palabras sueltas u oraciones desvinculadas entre sí (ver Cuadro 3). En las clases de 2° básico en el mejor de los casos los alumnos se enfrentaban con textos de 200 palabras, en circunstancias que la recomendación de los expertos es que lean como mínimo alrededor de 1.000 palabras al día, que corresponde a la longitud media de un cuento infantil típico. Cabe preguntarse cuánto podrían avanzar nuestros niños en lenguaje si se enfrentaran diariamente a un cuento de 1.000 palabras cada día.

Por otra parte, el acceso a textos dentro de las escuelas es tan escaso como lo es probablemente en los hogares de los alumnos. Son escuelas sin libros. En la mayoría de las escuelas estudiadas los niños no tenían nada para leer fuera del texto

repartido por el ministerio y lamentablemente este libro no cumple el papel de entregar lecturas abundantes. Por ejemplo, el libro de segundo básico del año en que se hizo el estudio (2005) contiene muy escasa lectura. Se contabilizaron las palabras y se estimó que un niño con una velocidad lectora adecuada para su edad tendría material para leer menos de un minuto por hora de clase de lenguaje (ver Cuadro 4).

Es común que las escuelas tampoco cuenten con biblioteca central para la enseñanza básica. De las trece escuelas estudiadas, sólo tres tenían este servicio, implementado por su sostenedor. Los programas de bibliotecas para las escuelas básicas del Ministerio de Educación han sido de lento desarrollo y no se observó en ninguna de las escuelas del estudio. Tampoco hay bibliotecas de aula, ya que las entregadas por el Ministerio de Educación en la década de los 90 se perdieron a lo largo de los años y no fueron renovadas por los establecimientos. La falta de bibliotecas dificulta los programas de lectura domiciliaria que algunas escuelas implementan, ya que resultan sólo si los padres pueden costear los libros exigidos.

Las carencias descritas se relacionan en parte con la falta de recursos que ha sido la tónica en nuestro medio escolar, pero también hay que re-

Cuadro 4

CANTIDAD DE LECTURA EN EL LIBRO DE LENGUAJE DE 2º BÁSICO ENTREGADO POR EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN 2005	
Nº de palabras totales en las lecturas del año	9.700 aproximadamente
Velocidad de lectura promedio de 2º básico	45 palabras por minuto
Cantidad de horas que demoraría en leer todas las lecturas del año	3 horas 36 minutos
Número de horas de lenguaje al año	320 horas
Minutos de lectura por hora de clase	41 segundos

lacionarlo con la baja prioridad que tiene la lectura en la formación de los profesores básicos. Muchos profesores a cargo de primeros básicos carecen de un entrenamiento mínimo para enseñar lectura inicial, no pueden hacer una buena lectura en voz alta ni saben elegir lecturas para sus alumnos porque desconocen un buen repertorio infantil. Las mismas deficiencias se observan en los profesores a cargo de los cursos siguientes, que carecen de las competencias para continuar el desarrollo de la lectura más allá de la decodificación: desconocen las etapas y requisitos de este desarrollo, no saben cómo impulsar la comprensión de lectura, no tienen el hábito de leer, ni saben utilizar una biblioteca.

La orientación de los instrumentos curriculares que en la actualidad ordenan el quehacer de las escuelas contribuye en cierta forma al problema. Según se expresa en la página del Ministerio de Educación los Marcos Curriculares definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar. El conjunto es numeroso, ya que además de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, los marcos incluyen Programas y Mapas de Progreso. En todos ellos la lectura es una de las áreas principales de la asignatura de lenguaje, pero el mensaje pierde claridad porque los objetivos son algo vagos, no resaltan la importancia de alcanzar tempranamente destrezas eficientes de lectura, no

establecen metas objetivas y medibles en cuanto a la cantidad y calidad de la lectura esperada y no incluyen un adecuado repertorio de lecturas básicas que el alumno debiera conocer.

Por otra parte en nuestro país hay pocos instrumentos de evaluación de lectura a disposición de las escuelas. En este momento la única prueba válidamente estandarizada que un profesor puede utilizar a bajo costo es la Prueba de Dominio Lector⁴ que mide velocidad y exactitud de la lectura en voz alta. No existen pruebas de comprensión de lectura, ni de conciencia fónica ni de dominio de vocabulario que estén estandarizadas en Chile y que una escuela pueda adquirir y aplicar libremente a sus alumnos. Esta falta de instrumentos de medición hace más difícil para una escuela diagnosticar la realidad de sus alumnos, proponerse metas objetivas y estimar acertadamente sus logros en el tema de la lectura.

Proposiciones

La escuela debe abocarse a compensar las carencias socioculturales de los alumnos y la realidad descrita muestra que está lejos de hacerlo. Nuestra primera prioridad en cuanto a lectura es que las escuelas verdaderamente entreguen a sus

⁴ Marchant, T. et al. (2004): *Pruebas de Dominio Lector: FUNDAR*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

alumnos posibilidades reales de aprender a leer eficientemente y a tiempo. Igualmente necesario es que, una vez logrado este paso, los alumnos puedan acceder en la escuela a la lectura enriquecedora y abundante que sus hogares no les pueden proporcionar. Como se muestra en este estudio, las deficiencias en la instrucción de lectura parecen ser un problema que afecta a amplios sectores de nuestro sistema escolar y es difícil que éste logre avanzar en otras áreas si no logra buenos niveles de lectura con todos los alumnos.

A continuación se expone una serie de medidas que aportan en este sentido.

1. **Considerar la lectura inicial y la provisión de lectura a los alumnos** dentro de la escuela entre los estándares indicativos de desempeño que debieran tomarse en cuenta en el caso de que se implemente un sistema de aseguramiento de la calidad. El proyecto de ley actualmente en discusión entrega a la Agencia de Calidad la tarea de evaluar el desempeño de los establecimientos con el objeto de fortalecer las capacidades institucionales y, en general, promover la mejora continua de la calidad de la educación. Los resultados de estas evaluaciones deben ser comunicados a los padres. Esta evaluación se basa en los resultados de las escuelas en las evaluaciones nacionales de aprendizaje y también en otros estándares indicativos que corresponden a “indicadores de calidad de procesos relevantes de los establecimientos”⁵. En referencia al tema que nos ocupa, estos estándares podrían incluir, por ejemplo, los logros esperables en lectura para el primer año (medidos en segundo básico en la forma que se indica más adelante), la existencia en la escuela de capacidades docentes demostrables en lectura inicial, la provisión de libros, las instancias de

evaluación del aprendizaje de lectura que ha implementado la escuela, las posibilidades de nivelación para los alumnos más atrasados, etc.

2. **Definir que el aprendizaje de lectura debe completarse en primer año básico.** El país debiera jugársela por lograr esta meta, ya que para los niños de bajo nivel socioeconómico atrasarse en aprender a leer tiene consecuencias importantes. Un año más o un año menos de acceso al acopio de lenguaje y de información que ofrece el mundo letrado es gravitante y se sabe que pequeñas ventajas iniciales, especialmente en el dominio del lenguaje, se transforman más adelante en grandes brechas. Con este fin se propone:

- a) Establecer un período de nivelación para los alumnos de primer año no lectores o de más bajo nivel en lectura. Éste podría realizarse una vez finalizado el año escolar, dentro de las mismas escuelas, en talleres con grupos pequeños de estudiantes. Agregando sólo tres semanas adicionales con media jornada se entrega a estos alumnos 60 horas dedicadas sólo a lenguaje, que equivalen a la cantidad de lenguaje que tendrían en dos meses de régimen normal. Esta medida es de bajo costo, ya que los profesores de todas maneras reciben sueldo durante ese período y puede ser de importantes efectos al proporcionar una oportunidad adicional a los alumnos más lentos, en condiciones más personalizadas. Esta medida, que se aplica en otros sistemas escolares, actuaría además como un incentivo, tanto para los profesores como para los alumnos y sus padres, induciéndolos a esforzarse al máximo para evitar este período adicional de clases⁶. El adecuado cumplimiento de esta práctica puede ser monitoreado también por la Agencia de

⁵ N° 609-356 Indicación Sustitutiva al Proyecto de Ley que crea la Superintendencia de Educación (Boletín N° 5083-04), Stgo, 29 de julio de 2008

⁶ Esta medida, si bien puede ser reforzada desde el ministerio, podría adoptarla también en forma independiente cualquier sostenedor que se lo proponga.

Calidad, mediante la medición de lectura en segundo que se sugiere en el punto siguiente y cotejando con el registro de asistencia a las nivelaciones implementadas. La capacidad de una escuela de diagnosticar acertadamente sus logros en lectura y sus consiguientes acciones por remediar los déficits debiera ser uno de los estándares de desempeño que la agencia debiera tomar en cuenta al evaluar un establecimiento.

- b) Evaluar aprendizaje de lectura inicial. Se propone agregar a una evaluación más dentro del programa Simce que mida habilidades de lectura durante el primer semestre del segundo año. El resultado de esta evaluación debiera considerarse, junto a los otros Simce ya existentes, en la clasificación de las escuelas que se propone en la ley de Aseguramiento de la Calidad. Según el proyecto, la clasificación de cada establecimiento debe ser comunicada a los padres y para el caso de las escuelas que caen en las categorías inferiores implica exigencias de plazos precisos para mostrar progresos y consecuencias que pueden llegar hasta la pérdida del reconocimiento oficial en caso de no lograrlos. La clara correlación que se observó entre desempeño lector al final de primer año y los desempeños del Simce en 4° indican que incorporar esta medición es un paso adecuado que puede además dar una señal oportuna tanto a los padres como a las escuelas y hacerlos tomar medidas antes de que sea demasiado tarde.
3. **Priorizar la lectura en el currículum.** Los instrumentos curriculares que “definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles”⁷ debieran ser muy explícitos en cuanto a los siguientes aspectos:

⁷ Marcos Curriculares, www.curriculum-mineduc.cl

- Metas esperadas en lectura, en que se definen para cada nivel estándares de la calidad de lectura que deben alcanzar los alumnos y también la cantidad que debieran abordar.
 - Estipulación del tiempo que debe ocuparse en lectura tanto en la clase como en el hogar (al menos media hora diaria en el primer ciclo básico).
 - Centralidad del texto: la mayor parte de los aprendizajes de lenguaje deben realizarse a partir del contacto con textos que los alumnos deben leer en clases. En las otras asignaturas los alumnos deben también aprender a valerse de textos escritos para informarse y aprender.
 - Criterios para la selección del repertorio que los alumnos deben leer y que por lo tanto los libros escolares debieran incluir. Por ejemplo, se podría establecer que en cada nivel los alumnos debieran conocer un número determinado de cuentos, poemas y textos informativos, estipulando además un listado de épocas, géneros y autores que se estimen indispensables. Este listado debiera ser amplio, de modo de lograr que los niños lean abundantemente en sus clases y a la vez permitir a las escuelas un espacio para escoger las obras que prefieran.
4. **Escuelas con libros.** Nuestras escuelas son extraordinariamente pobres en material de lectura. Es necesario estudiar la mejor manera de proveer a los alumnos con libros, ya que tampoco cuentan con ellos en el hogar. Acelerar la instalación de bibliotecas escolares en las escuelas básicas puede ser una buena opción. (Actualmente se programa la entrega de 300 bibliotecas al año, con lo cual recién el año 2020 estarían cubiertas todas las escuelas urbanas.) Igualmente la instalación de pequeñas bibliotecas de aula es un camino interesante al menos para los primeros cursos (kínder y primero básico). Sin embargo es necesario evaluar estas medidas con cuidado, ya que la

sola instalación de una biblioteca no implica necesariamente que ésta sea utilizada por profesores y alumnos. Las escuelas estudiadas que mostraban un buen uso de biblioteca habían implementado un “proyecto de lectura” que estipulaba la asistencia de cada curso a la biblioteca dentro del horario de clases, acompañado de su profesor; una socialización en toda la escuela de una visión de la lectura como fuente de placer y de conocimientos; la educación de hábitos de cuidado y devolución de los libros y la capacitación de una persona como bibliotecario. Existe el riesgo de que sin ese tipo de orientaciones las bibliotecas queden en desuso.

5. **Textos escolares con lectura.** Parece indispensable reformular los textos de lenguaje que entrega en forma gratuita el Ministerio de Educación. A partir de segundo año los profesores recurren a ellos consistentemente, ya que contienen ejercicios y actividades para los alumnos que les facilitan el trabajo de la clase. Sin embargo el material de lectura que ofrecen es escaso y de baja calidad. No proporcionan la cantidad de textos necesarios para que los niños puedan leer diariamente lo que se estima necesario para un adecuado desarrollo lector (30 minutos diarios).

Sería adecuado plantearlos prioritariamente como libros de lectura, donde se encuentren abundantes textos de todo tipo a partir de los cuales se desarrollen las otras habilidades buscadas en la clase de lenguaje. Una posibilidad viable es entregar antologías infantiles de buena calidad que permanezcan varios años en la escuela. Estas debieran contemplar lecturas suficientes para permitir que los niños leyeran diariamente tanto textos literarios como informativos en diagramaciones atractivas. Estas antologías se pueden acompañar de “cuadernos de trabajo” con ejercicios o actividades desarrolladas a partir de los textos de la

antología. Como la ejecución de estos ejercicios depende de la lectura del texto, este esquema ofrece la ventaja de estimular la lectura de textos completos de buena calidad y a la vez entrega a los profesores un plan de clases orientado al desarrollo de otras habilidades que también se persiguen, como redacción, ortografía, destrezas específicas de comprensión, etc. En el curso de la investigación se recogió que los profesores perciben que leer en clases es una pérdida de tiempo y que éste está mejor empleado cuando los alumnos realizan actividades escritas completando guías de trabajo, cuestionarios, dictados, ejercicios de gramática, etc. La combinación de antología más cuadernillos de trabajo podría llevar a los profesores a hacer leer más a los alumnos con la tranquilidad de poder exigirles después tareas concretas a partir de la lectura.

Mención especial merece el texto de primer año básico. En el grupo de escuelas de este estudio se observó que el texto entregado por el ministerio simplemente no se usa. En las escuelas de mejores rendimiento las profesoras usaban otros textos tradicionales obtenibles en el comercio o generaban su propio material. Sería conveniente evitar este inútil gasto en un texto que no se aprovecha y buscar soluciones alternativas. Producir un buen texto nuevo de lectura inicial no es tarea menor. Requiere no sólo conocer a fondo el fundamento teórico de la metodología escogida sino también armar una secuencia cuidadosa de las tareas y ejercicios, probar empíricamente que el vocabulario utilizado sea comprensible para la mayoría de los niños, lograr un buen diseño, con diagramación e ilustraciones de calidad, y por último, comprobar su eficacia en varias aplicaciones experimentales, corrigiendo los aspectos necesarios. Ésta es una tarea interesante para una universidad o una editorial. Pero mientras esto no se haga realidad, no vale la pena dilapidar

recursos estatales en textos improvisados que se crean en pocos meses, siguiendo los plazos impuestos por las licitaciones del ministerio. En lugar de llamar a propuestas para nuevos textos quizás lo más conveniente es dar la posibilidad a los profesores de escoger en el mercado los textos que más les acomoden, incluyendo en el rango de posibilidades incluso los textos más antiguos, como el *Silabario Hispanoamericano* o el *Silabario Matte*, que son de hecho preferidos por muchos profesores. Es probable que si se deja actuar libremente al mercado surja la iniciativa de crear un texto mejor.⁸

También debiera considerarse la lectura en los textos de otras asignaturas. Se observa que muchos textos para los cursos superiores de la básica son muy lúdicos, profusamente ilustrados y con poco texto. Los estudiantes deben acostumbrarse a leer y aprender utilizando la lectura. Sería conveniente examinar la cantidad de lectura que ofrecen al alumno los textos de ciencias sociales y naturales y procurar que ésta exija una madurez lectora acorde con la edad.

6. **Profesores capacitados.** Las marcadas debilidades en la formación de los profesores que se observaron en este estudio coinciden plenamente con lo expresado en el informe de los expertos de la OCDE realizado en 2004⁹, quienes llaman la atención sobre las escasas competencias de los docentes de enseñanza básica. Es de esperar que el incremento de recursos producido por la subvención preferen-

cial lleve a las escuelas a invertir en capacitación y que los esfuerzos se orienten a asegurar que en cada escuela exista personal con las competencias necesarias para enseñar a leer. Tener las capacidades docentes adecuadas a cada etapa de la enseñanza de la lectura es otro rasgo que la Agencia de Calidad debiera reforzar mediante sus evaluaciones.

Por su parte las universidades formadoras de profesores tienen por delante grandes tareas. Una es la formación de docentes especializados en la etapa inicial. Ésta es una necesidad obvia que no ha sido abordada con el sentido de urgencia que se necesita. En las últimas décadas las metodologías de lectura inicial ha sido tema de controversia, pero se ha llegado ya a importantes consensos que aún no permean en la formación de los futuros profesores. La otra tarea se refiere a la formación de docentes que sepan, una vez lograda la decodificación, continuar el desarrollo lector de sus alumnos y llevarlos al menos al nivel necesario para enfrentar con éxito las etapas siguientes de su educación. Esta última misión requiere, más que técnicas pedagógicas, que los docentes pasen por una experiencia académica que los transforme, a ellos, en lectores cultos, con un gusto formado, con un amplio repertorio de obra leídas, capaces de leer críticamente, de utilizar y manejar los textos competentemente para diversos propósitos. Sólo así comprenderán en qué consiste leer y sabrán cuáles son las competencias que necesitan desarrollar en sus alumnos.

⁸ Esta iniciativa sube el precio del libro, pero se pueden lograr economías de escala si se consigue que las escuelas "inscriban" su preferencia con la suficiente anticipación como para que el ministerio pueda encargar partidas grandes del mismo modo como se hace para las bibliotecas de los liceos.

⁹ Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2004): *Revisión de Políticas Nacionales de Educación, Chile*. Santiago: OECD. www.oecd.org