

July 2018

La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente

Pelusa Orellana García

Universidad de los Andes, porellan@uandes.cl

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led>



Part of the [Language and Literacy Education Commons](#)

Recommended Citation

Orellana García, Pelusa (2018) "La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente," *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1 : Iss. 3 , Article 2.

Available at: <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>

This work is brought to you for free and open access by FIU Digital Commons. It has been accepted for inclusion in Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir by an authorized administrator of FIU Digital Commons. For more information, please contact dcc@fiu.edu.

La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente

Cover Page Footnote / Página de portada

Pelusa Orellana García. Ph.D. in Early Childhood, Families and Literacy, University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A., Vice decana de Investigación y Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile.



LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS PARA EL AULA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

READING INSTRUCTION IN LATIN AMERICA: COMPELLING CHALLENGES FOR THE CLASSROOM AND FOR
TEACHER EDUCATION PROGRAMS.

Pelusa Orellana García, Ph.D.¹

Ph.D. in Early Childhood, Families and Literacy,
University of North Carolina at Chapel Hill, U.S.A.,
Vicedecana de Investigación y Profesora Titular de la
Facultad de Educación de la
Universidad de los Andes, Santiago, Chile. Email:
porellan@uandes.cl



los estudiantes ante demandas de la creciente interacción con textos digitales. El objetivo de este trabajo es analizar cómo algunos ajustes a estos dos aspectos podrían favorecer un mayor desarrollo de las habilidades de alfabetización, en especial de la lectura, en el contexto latinoamericano.

Resumen

Aunque el desarrollo de la alfabetización en América Latina muestra un notable progreso en los últimos veinte años, la proporción de analfabetismo funcional se mantiene alta en muchos países.

Ello impide a su población acceder a oportunidades laborales y educativas que mejoren su calidad de vida. Esta situación se vuelve más compleja para

Específicamente, se describen tres ámbitos de la enseñanza de la lectura en los que es necesario modificar conceptos, prácticas, y miradas, tanto en formación docente como en aula. Para cada ámbito se proporcionan ejemplos concretos tendientes a favorecer la alfabetización funcional de los estudiantes en el contexto actual de la lectura.

Palabras clave: alfabetización funcional, lectura digital, estrategias lectoras, formación docente

Abstract

Although literacy development in Latin America shows considerable improvement in the last twenty years, the amount of functional illiteracy is still high in many countries. This denies its population access to better work and education opportunities that could significantly improve their quality of life. This situation is even more complex for students with the challenges of increasing interactions with digital texts. The purpose of the current paper is to analyze how some adjustments to these two aspects could contribute to a higher development of literacy skills, particularly in reading, for the Latin American context. More specifically, we describe three areas of reading instruction where it is necessary to modify concepts, practices, and perspectives, both at the preservice and inservice levels. For each of these areas, we provide specific examples that can facilitate functional literacy development in current reading contexts.

Key words: functional literacy, digital reading, reading strategies, teacher development.

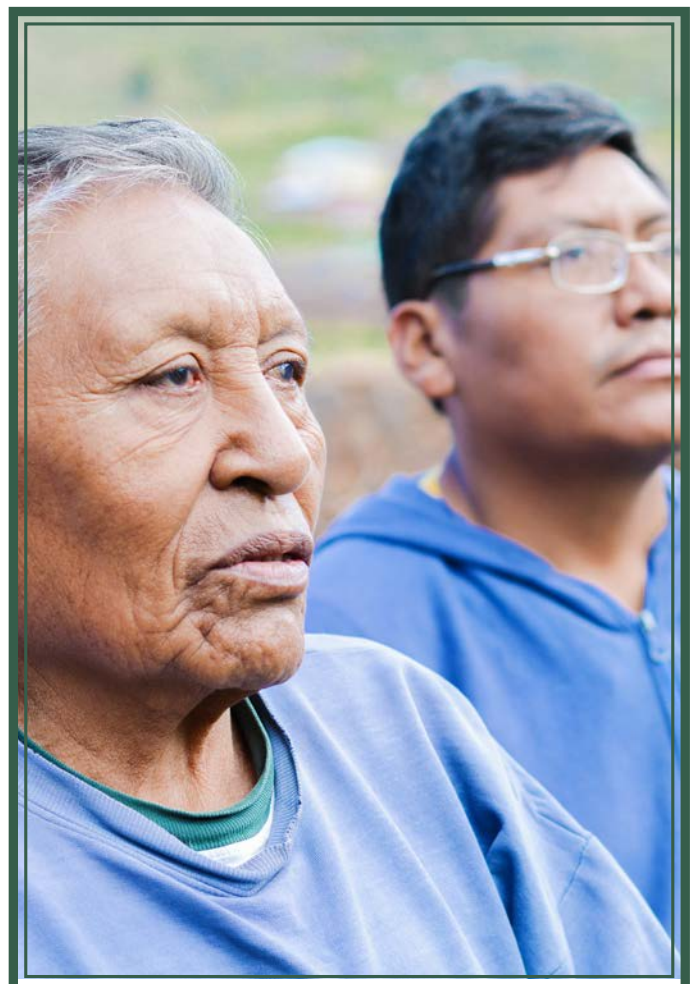
Introducción

El siglo XXI ha sido testigo de una revolución en el conocimiento sin precedente. El incremento en la cantidad de información generada por el desarrollo científico y tecnológico cambió el paradigma para enfrentar las tareas más básicas y más complejas cotidianamente. De hecho, en la actualidad el crecimiento de la información es exponencial y se duplica cada dos años (Sneed, 2015). Por otra parte, el acceso a la información escrita y la masificación de redes sociales (Facebook, What's app, Twitter), multiplica las instancias en las que es necesario leer y escribir para comunicarse, informarse, o realizar trámites. En este contexto ya no solo es necesario saber leer y escribir, sino que se requiere de un conjunto de habilidades de procesamiento y uso de la información mucho más demandantes que la mera comprensión literal (Sylvester & Greendridge, 2009). Este tipo de alfabetización es definido por la UNESCO como alfabetización funcional, y se refiere a la capacidad de involucrarse en actividades en las que requiere de la lectura, la escritura y el cálculo matemático para un adecuado funcionamiento en la comunidad en la que un individuo se desenvuelve, y ser capaz de continuar utilizando estas habilidades para su propio desarrollo y el de su comunidad

(UNESCO, 1978).

Las consecuencias del analfabetismo funcional impactan la calidad de vida de las personas, pues quienes muestran habilidades de comprensión, escritura y cálculo matemático más descendidas tienen menos oportunidades educacionales y laborales que quienes son más competentes (Cree, Cay, & Steward, 2012). Según el World Literacy Forum (2015), el no contar con habilidades básicas de comprensión lectora tiene un impacto negativo en las vidas de las personas que puede incluso traducirse en que sus remuneraciones sean hasta un 40% inferiores a las de lectores y escritores competentes (Martínez y Fernández, 2010). Para la mayoría de los países latinoamericanos, la adquisición de estas habilidades es aún un desafío y un impedimento frente al crecimiento económico y cultural (Hanushek & Woessmann, 2009).

En 2011 había 73 millones de analfabetos funcionales en América Latina (Sequeira, 2011). En ese mismo año, solo dos países de la región participaron de la evaluación PIRLS que mide





habilidades lectoras en niños de cuarto año básico. En Colombia, el puntaje promedio obtenido fue de 475 puntos y en Honduras 480, ambos por debajo del estándar PIRLS de 500 puntos. En ambos países solo un 10% de los evaluados estuvo por sobre los 550 puntos, y un 81% del total de evaluados estuvo por debajo del promedio PIRLS. Este bajo desempeño no sólo se observa en los estudiantes de primaria. La prueba PISA de lectura, que mide estas habilidades en estudiantes de 15 años provenientes de 72 naciones, muestra que los jóvenes de América Latina y el Caribe continúan desempeñándose a niveles inferiores que sus pares de otros continentes. Pese a ello, algunos países de la región como Chile, Uruguay o Costa Rica muestran avances importantes en los últimos 15 años, aunque dada la gran inequidad en la calidad de la educación de muchos países latinoamericanos, el analfabetismo funcional tiende a concentrarse en los sectores y países con menos recursos. Según la OECD, el logro de niveles de desempeño equivalentes a los países de la OECD podría tomar entre 21 y 29 años para algunos países del continente (Bos, Elías, Vegas, & Zoido, 2016).

Es evidente que hay factores socioeconómicos, demográficos, políticos y culturales que influyen en la incapacidad de nuestros países de salir del analfabetismo funcional. Los cambios que se requerirían a nivel de política pública o de crecimiento económico y las reformas educacionales

necesarias para lograrlos tardarían varias décadas, y mientras tanto, muchas generaciones egresarían o desertarían de los sistemas escolares sin la capacidad de comprender un texto adecuadamente.

Una forma de avanzar hacia mayores logros en competencia lectora es considerar aspectos tales como la calidad de la formación docente de quienes enseñan lenguaje y lectura y las actividades didácticas que se realizan para desarrollar la lectura que han demostrado incidir positivamente en niveles más altos de comprensión. En el presente artículo damos cuenta de algunas de dichas evidencias y proponemos una manera de implementar algunos de esos cambios en nuestro contexto.

En primer lugar, explicaremos cómo ha cambiado el concepto de lectura y comprensión lectora y las habilidades requeridas para alcanzar la alfabetización funcional en el nuevo milenio. Luego detallaremos la evidencia que subyace a los cambios pedagógicos y de formación docente propuestos. Finalmente, explicaremos cómo la implementación de dichos cambios en la enseñanza de la lectura en la región podría responder a los retos de una sociedad cada vez más letrada.



Leer y comprender en el nuevo milenio: Miradas Teóricas

A lo largo de la historia se han desarrollado numerosas teorías y modelos de la lectura. Desde la teoría de la disciplina mental a las teorías socio-constructivistas y críticas de las últimas décadas, se ha intentado explicar lo que ocurre cuando un lector se enfrenta a un texto. Todas ellas, de una u otra forma, inciden en la manera en que cada lector define el acto de leer, y la forma en que los docentes enseñan la lectura a sus estudiantes (Tracey & Morrow, 2012). Las miradas teóricas de la lectura han variado también según el contexto en el que ésta se desarrolla, y la incorporación de nuevas tecnologías digitales supone repensar muchos aspectos de la lectura. Algunos expertos han planteado redefinir el concepto de texto, por ejemplo, a la luz del surgimiento de hipertextos, vínculos, y textos multimodales, entre otros (Downes & Bishop, 2012). De hecho, la teoría de las "New Literacies" surge como necesidad de responder a los desafíos que este tipo de textos presenta. Como sostienen Leu, Kinzer, Coiro, & Cammack (2004), la definición de lectura y enseñanza de la lectura se han ampliado como

resultado de cambios profundos en la tecnología, de modo que debe cambiar necesariamente nuestra manera de enseñar lectura en el aula. Las habilidades necesarias para comprender textos en formatos no convencionales difieren en una medida no menor de aquellas usadas para leer un documento en papel, y es efectivo que la lectura digital es cada vez más frecuente en el contexto escolar (Fajardo, Villalta, & Salmerón, 2016). Para Van Deursen y Van Dijk (2009), las habilidades necesarias para comprender textos en la red son **a)** la capacidad de navegar en la red y **b)** el uso de estrategias de lectura para resolver problemas tales como corroborar una fuente, evaluar un texto, o leer hipertextos.

Otros autores (e.g. Ayala, 2016; Salmerón & García, 2012; Cho, 2014) sostienen que la lectura digital es distinta por cuanto se trata de una experiencia menos lineal en la que el lector ejerce un rol bastante más activo al enfrentarse a múltiples opciones de acceder a hipervínculos. Por lo mismo, este tipo de lectura requiere de mayor autorregulación si es que se busca mantener el foco en aquello que se lee. Muchas veces la navegación por la web fragmenta la experiencia lectora, distrae la atención e impide profundizar en el contenido.

La lectura digital también ha traído consigo modificaciones cognitivas y conductuales importantes. La cantidad de tareas que requieren de nuestra comprensión, análisis, capacidad de inferir



o sacar conclusiones es mayor también en esta era. A modo de ejemplo, la evaluación e integración de distintas fuentes de información constituye una tarea prioritaria en la lectura online (Afflerbach & Cho, 2010; Leu, Forzani, Rhoads, Maykel, Kennedy, & Timbrell, 2015). La gran pregunta es si las generaciones que egresarán de nuestros sistemas escolares poseen las herramientas cognitivas para realizar estas actividades de forma competente.

Las escuelas y universidades han debido adaptarse a estos nuevos tiempos. La masificación de herramientas tales como las tablets o teléfonos inteligentes han contribuido a que los niños del siglo XXI naveguen por redes sociales, webs y otros tipos de medios digitales; pero, como han observado algunos expertos, el cómo se desarrolla la comprensión textual en el ámbito digital es un tema poco explorado (Salmerón, Strømsø, Kammerer, Stadtler, & van den

Broek, 2017) por lo que es necesario comprender más cabalmente qué constructos intervienen en el proceso de comprender un texto escrito tan dinámico como es la lectura digital, sea esta online o no.

La evidencia arrojada por pruebas como PISA desde 2009 ratifican lo anteriormente descrito. De acuerdo a estas evaluaciones, la capacidad de comprender textos más complejos en formato digital depende de habilidades de procesamiento de texto, la integración de distintos tipos de textos resulta más compleja en el medio digital, y los lectores tienen mayor dificultad para valorar críticamente lo leído (OCDE, 2009). Por otra parte, la aplicación de pruebas como PISA, PIRLS, SERCE y TERCE indican que el actual grado de desarrollo de las habilidades para comprender textos es bajo para la mayoría de los estudiantes de la región latinoamericana, lo que los pondría en desventaja respecto de sus pares en países con economías más competitivas (OECD, 2016). En un continente con grandes desigualdades educativas lo anterior se vuelve aún más preocupante. En efecto, el último estudio TERCE del rendimiento académico de más de 50 mil estudiantes latinoamericanos establece que, entre los factores asociados a las diferencias en el desempeño de los mismos, se encuentran las experiencias escolares, prácticas educativas en el hogar, y nivel socioeconómico (UNESCO, 2016). Ante un contexto que requiere ampliar nuestro conocimiento sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la comprensión, se plantean desafíos que deben ser abordados tanto desde la formación docente como desde la didáctica de la lectura en el aula. Se requiere, como plantean autores como Bawden (2002), o Gutiérrez (2009), de una definición de texto más amplia, y de mayor claridad respecto de cuáles son las estrategias que contribuyen a comprender mejor un texto en el entorno digital, a leer en forma comprensiva.

Este tipo de conocimiento no está aún lo suficientemente diseminado como para que todos los docentes en formación y en ejercicio lo conozcan, comprendan y apliquen.

Como hemos mencionado anteriormente, las habilidades lectoras y la concepción de lectura en general han cambiado. Fisher y Frey (2010)

plantean que las nuevas formas de entender la alfabetización no eliminan las maneras tradicionales de definir la lectura y la escritura, sino que las actualizan. El cambio se da en el paso desde la necesidad de acceder a la información a la necesidad de encontrarla, usarla, producirla y compartirla. Los lectores y escritores de la sociedad contemporánea interactúan con otros en múltiples espacios de lectura y escritura en los que deben demostrar eficacia para comunicarse. Junto con ello, deben adquirir un nivel adecuado de competencia en el uso de la tecnología, el trabajo colaborativo, el manejo, análisis y síntesis de fuentes múltiples y simultáneas de información, la creación de textos multimodales y la toma de conciencia respecto de los aspectos éticos que conlleva el interactuar en estos contextos (NCTE, 2009). Desde un punto de vista teórico, diversos modelos lectores permiten entender el proceso en este nuevo contexto. Uno de ellos establece que la comprensión textual consiste en la integración de tres niveles de representación: un nivel superficial en el que se realiza la decodificación de letras y palabras, un nivel proposicional en el que se accede al significado de las palabras y un nivel situacional, en el que las imágenes mentales que se forman a partir de la lectura se vinculan con experiencias y conocimientos previos (Kintsch, 1998; Van Dijk & Kintsch, 1983). En esta mirada de la lectura, aspectos tales como conocimientos y experiencias previas cobran mayor relevancia; el lector trae al texto un conjunto de ideas y vivencias que facilitan la comprensión textual. Comprender lo que se lee se convierte en una tarea activa que genera una construcción textual e integra una fuente de conocimiento que se encuentra en la mente del lector. Este modelo presupone, sin embargo, que los lectores han desarrollado suficientes niveles de automaticidad en su lectura como para destinar toda la energía cognitiva a la integración y construcción. En palabras de LaBerge y Samuels (1974), la decodificación debe ocurrir en fracciones de segundo porque la lectura requiere de la coordinación de una serie de procesos en muy poco tiempo. Si se debe dedicar atención a todos los procesos la tarea se vuelve imposible. La automaticidad en la lectura permite que el lector derive su atención a las ideas y no al procesamiento del código para comprender a cabalidad.

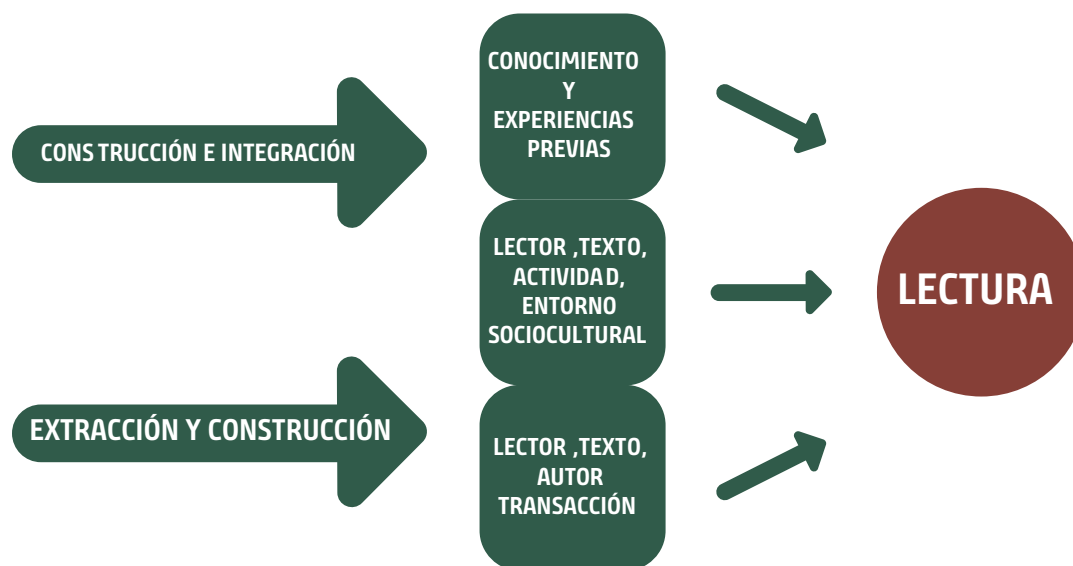
Construcción e integración de conocimientos y automaticidad en la decodificación son constructos que han de generar una mirada actualizada del proceso lector; sin embargo, esta mirada no está completa si no se incluyen otros componentes fundamentales que son aportados por otras dos miradas de la lectura en el siglo XX. El primero proviene de la mirada más heurística que la define como un proceso simultáneo de extracción y construcción de significado mediante la interacción y el involucramiento con el lenguaje escrito (RAND, 2002 p. xiii). En este modelo se definen tres elementos: lector, texto y actividad o propósito de lectura, los cuales interactúan en un contexto sociocultural específico. El lector trae al texto sus capacidades cognitivas para decodificar y construir significado a partir del texto escrito. El texto aporta sus características específicas en términos de formato, nivel de complejidad, temática, estructura y género discursivo. La actividad define los propósitos para los cuales el lector debe comprender dicho texto: esto determina las operaciones que el lector debe realizar para comprender (por ejemplo, resumir, formular preguntas, argumentar a favor o en contra). Finalmente, el contexto en el que se desarrolla el acto de leer es mucho más extenso que la sala de clases, pues los estudiantes extrapolan su lectura a distintas situaciones, conversaciones o experiencias.

El segundo componente se desprende del modelo transaccional de la lectura desarrollado por Louise Rosenblatt en los años 80. Rosenblatt sostiene que la comprensión lectora es el resultado de una transacción entre el lector, el texto y el autor. Esta mirada teórica establece que el significado del texto no está únicamente en el texto o en la mente del lector, sino precisamente en ese intercambio entre ambos e influido por las ideas que el autor infunde al texto (Rosenblatt, 1978, 1993). El enfoque transaccional de la lectura está en línea con el cambio paradigmático surgido en el siglo XX que toma en cuenta la relación del ser humano con su contexto. El lenguaje y su significado forman parte de la sociedad: se construyen dentro de la misma. Es en este sentido que Rosenblatt afirma que la lectura es un proceso de transacción que ocurre en contextos particulares y que la construcción de significado ocurre justamente en ese proceso único e irrepetible de lectura. Rosenblatt enfatiza la postura del lector (reading stance) como un aspecto novedoso desde el punto de vista de la teoría literaria y desde la perspectiva de la comprensión. Esta postura conlleva una actitud selectiva por parte del

lector, y tiene que ver con aquello que el lector "se lleva consigo" una vez completado el acto de leer. Eso que el lector se lleva contribuye a incrementar los reservorios lingüísticos y culturales, los esquemas, en términos de Rumelhart y otros teóricos de miradas cognitivas.

En síntesis, los modelos teóricos de la lectura sobre los cuales se sustenta su enseñanza, aprendizaje y evaluación subrayan el rol central del lector en el proceso. Esta centralidad, tal como se observa en la figura 1, establece que la comprensión de un texto se ve favorecida por factores que están al interior de la persona, como los conocimientos, habilidades lingüísticas, motivaciones, actitudes y modelos mentales del significado del texto. El contexto sociocultural y las situaciones de lectura en las que el lector se encuentra determinan cómo se lleva a cabo la construcción de significado. Todos los modelos dan cuenta de relaciones y transacciones que ocurren durante el acto de leer. Estas transacciones se dan a nivel de experiencias, conocimientos y habilidades como un *fluir* que contribuye a facilitar el foco en el sentido o significado, más que en los procesos, propósitos, o competencias. Esta mirada de la lectura es más acorde a las demandas y requerimientos que el aprendizaje y el uso del conocimiento establecen para los estudiantes de las próximas generaciones.

Figura 1. Aportes de nuevas teorías y modelos de la lectura



Fuente: elaboración propia.

Desafíos para la enseñanza de la lectura en el nuevo milenio

Las teorías sobre la lectura que subyacen a las actividades lectoras en el aula deben ser conocidas cabalmente por los maestros. Los cambios en la mirada teórica respecto de la enseñanza de la lectura y su ajuste a las necesidades de alfabetización en un mundo digital plantean nuevos desafíos que los maestros deberán afrontar. Estos desafíos son diversos, pero como sostienen Tracey y Morrow (2012) están latentes en todas las decisiones pedagógicas que se realizan en el aula. Considerando que el maestro es uno de los principales agentes de cambio para el aprendizaje escolar (Darling-Hammond, 2000; Snow, Burns, & Griffin, 1998), el éxito lector de un alumno depende en gran medida de la experticia del maestro y su capacidad de apoyarlo en este aprendizaje (Braunger & Lewis, 2006). Un maestro de lectura competente sabe cuáles son las habilidades que sus estudiantes deben

manejar para comprender cabalmente un texto en la actualidad, conoce y aplica adecuadamente las estrategias didácticas para lograrlo. Por ejemplo, Afflerbach y Cho (2010) sostienen que lo que caracteriza la comprensión de textos en la red es la capacidad por parte del lector de configurar una representación mental mediante la selección e integración de la información de múltiples vínculos. Esta manera de entender la comprensión textual es congruente con el modelo de Construcción-Integración desarrollado por Kintsch (1998).

Para que el maestro pueda crear las instancias pedagógicas conducentes a este tipo de comprensión, es necesario entonces que tenga un conocimiento tanto del modelo teórico subyacente, como de la noción de que la construcción de significado por parte del alumno se da de la manera antes descrita, y no como una mera reelaboración del texto leído. Este tipo de disposiciones tanto epistemológicas como pedagógicas pueden orientar exitosamente el quehacer del maestro y del alumno. Como tal, constituye un desafío que debe trabajarse desde la formación docente y también con los maestros en ejercicio.

A continuación, presentamos cuatro desafíos para la formación inicial docente y la formación continua que, de ser abordados, contribuirían a mejorar la calidad de la comprensión y la lectura de los estudiantes de nuestra región. Discutiremos cada uno de ellos por separado, tratando sus implicancias tanto para maestros en formación como para aquellos en ejercicio.

1. Contar con una base sólida de conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza.

En las últimas décadas, el conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza ha proliferado notablemente (e.g., Shanahan & Lonigan, 2010). La transferencia de este conocimiento al aula sin embargo ha sido más lenta y desigual en algunos países latinoamericanos. Un estudio acerca de la formación inicial docente en lenguaje y comunicación en Chile revela que solo el 8.2% del total de cursos de pregrado de los futuros

profesores corresponde a lenguaje y comunicación (Sotomayor, Parodi, Coloma, Ibáñez, & Cavada, 2011). Más aún, en muchos de esos cursos se combinan simultáneamente conceptos teóricos disciplinares y estrategias pedagógicas, y se intenta remediar falencias de los propios docentes en formación. Este hallazgo también ha sido observado en la formación de docentes en otros países, y los autores sostienen que la situación de los futuros docentes chilenos no difiere de sus pares en varios países latinoamericanos.

A diferencia de lo observado por Sotomayor y otros, el currículum de formación inicial docente en Finlandia (uno de los países con mejores niveles de desempeño lector según la OCDE), contiene un número bastante mayor de cursos y créditos en lenguaje, literatura y pedagogía de estas disciplinas (Finnish Board of Education, 2015). Es un requisito para estos docentes saber en profundidad no solo como se enseña y se aprende a leer, sino también como identificar posibles dificultades lectoras en forma temprana y como remediarlas.

La preparación de profesores finlandeses se basa además en investigación actualizada acerca del aprendizaje de la lectura y su didáctica, la cual sus mismos académicos realizan en conjunto con los centros de práctica en que se forman los futuros profesores (Malinen, Väisänen, & Savolainen, 2012). La consolidación de una base de conocimientos empíricos y teóricos acerca de qué significa ser un lector competente, cuáles son las estrategias que los buenos lectores utilizan, cómo debe enseñarse a leer y cuáles son las mejores formas de evaluar estas habilidades es aún tarea pendiente (Galdames, Medina, San Martín, Gaete y Valdivia, 2011).

Por otra parte, la actualización del conocimiento teórico sobre la adquisición de la lectura, su enseñanza y evaluación ha sido más lenta en nuestra región. En algunas facultades de educación se observan vacíos conceptuales y prácticos sobre estrategias pedagógicas más efectivas, y suele predominar un apego a enfoques que la evidencia poco cuestionados. Por ejemplo, Arnáez (2006) plantea la dificultad para estructurar el trabajo de los profesores con distintos tipos de textos en el aula como consecuencia de una formación docente que enfatizó teorías psico y sociolingüísticas en Colombia, pero que no entregó suficiente soporte metodológico para el traspaso al aprendizaje. La falta de conocimientos teóricos y metodológicos no es el único factor observado. Estudios como el realizado en Chile por Maldonado, Sandoval y Rodríguez en 2012 dan

cuenta de que los docentes en formación no mejoran sus habilidades lectoras como resultado de las intervenciones pedagógicas que experimentan en su formación docente. El mismo estudio mostró que las características sociodemográficas de los futuros profesores y no sus habilidades lingüísticas son las que explican en mayor proporción las diferencias en las competencias lectoras de los futuros profesores, por lo que la formación docente no tendría incidencia en preparar adecuadamente a los futuros maestros. Esto hará que se perpetúe la inequidad en el sistema escolar, por cuanto los docentes menos preparados suelen terminar trabajando en las escuelas de peor desempeño. Un estudio similar realizado por investigadores de la Universidad de La Sabana en Colombia indica que casi un 93% de las dificultades lectoras de los escolares de dicho país se explican por una mala formación metodológica de los docentes (Fandiño, Ramos, Bermúdez y Arenas, 2016).

La lectura y la alfabetización se conciben en la actualidad como procesos multidimensionales en los que intervienen distintos tipos de conocimientos y habilidades (Connor, Piasta, Fishman, Glasney, Schatschneider, Crowe & Morrison, 2009). El desempeño lector de un estudiante se puede predecir a partir de su desempeño en más de un subproceso, y los aspectos pedagógicos también han demostrado tener incidencia en el éxito o fracaso lector. En Chile, un estudio desarrollado por Medina, Valdivia y San Martín (2014) mostró que un 27% de los profesores observados realiza preguntas literales durante la enseñanza de la lectura en primer y segundo grado, y del total de 90 profesores observados, ninguno formuló preguntas inferenciales relativas a la estructura o formato del texto. Si los alumnos no tienen oportunidades para ejercitar este tipo de preguntas, su comprensión lectora se limitará a recordar aquello que el texto dice. No debe extrañar, por tanto, que este mismo tipo de resultado se observe ocho o nueve años después en pruebas como PISA.

2. Contar con un conjunto de instrumentos cultural y lingüísticamente adecuados para identificar a alumnos con dificultades de lectura, y con un protocolo de acciones de intervención para subsanarlas a tiempo.

Es evidente que aquello que no se evalúa no se mejora. En nuestro continente, la cultura de evaluación, si bien presente desde los años 70, ha estado centrada principalmente en medir la cobertura curricular mediante pruebas estandarizadas anuales. De hecho, en 1991 sólo Costa Rica, México, Chile y Colombia contaban con sistemas nacionales de evaluación. A través de UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo se ha apoyado la creación de políticas y sistemas de evaluación en los últimos 20 años, los cuales, entre otros, dieron origen al Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Este laboratorio ha evaluado la lectura en tercer y sexto grado en la región, lo que, junto con la participación de algunos países latinoamericanos en estudios como PISA, IALS y PIRLS permiten observar la evolución de la lectura en nuestra población.

Las evaluaciones estandarizadas regionales o internacionales han servido principalmente para comparar desempeño entre países y establecer rankings que incidan en la asignación de recursos. No obstante, podrían también ser señales que, cuando están interpretadas en un contexto realista y con visión de futuro, movieran a los docentes y a la política pública en educación a reflexionar sobre lo que ocurre en el aula. Si los datos de PISA, PIRLS o TERCE nos muestran que el vocabulario de nuestros estudiantes en general es limitado, se pueden tomar medidas pedagógicas para desarrollarlo en mayor amplitud y profundidad. Algo similar ocurre cuando se toma conciencia a través de este tipo de evaluaciones, de aspectos afectivos o contextuales y su impacto en el desempeño lector.

A modo de ejemplo, los datos entregados por TERCE respecto de la motivación lectora de los estudiantes de tercero y sexto de primaria arrojaron una fuerte correlación entre motivación y desempeño lector, y se observó que el nivel educacional de los padres y los recursos en el hogar son dos aspectos determinantes en una mayor motivación hacia la lectura. La evidencia empírica y teórica sostiene que el acceso a libros es una variable determinante en mantener el interés por los libros (Friedman, 2011), por lo que, en un entorno en el que no hay recursos familiares para contar con libros, la política pública debería fomentar la construcción de buenas bibliotecas públicas en los barrios con menos recursos.

La evaluación diagnóstica, por otra parte, es una herramienta para fines de intervención y mejoramiento y se encuentra menos desarrollada en nuestros países. Ello se debe en parte a que existen pocos instrumentos creados especialmente para ser usados por los maestros con este fin, especialmente en los períodos en que los estudiantes comienzan a leer. Fuera de mediciones de velocidad lectora y pruebas de comprensión eminentemente literal, los maestros no manejan otro tipo de instrumentos que les permitan identificar problemas de lectura más específicos (Medina et al, 2014). Por ejemplo,

¿cómo sabe un maestro si un alumno no comprende lo que lee?

Porque:

- a) tiene problemas para decodificar**
- b) desconoce el significado de la mayoría de las palabras en el texto**
- c) carece de los conocimientos previos para entender el contenido de la lectura**
- d) no sabe cómo formular una inferencia.**

¿Qué herramientas tiene un profesor para asegurar que las lecturas que asigna a sus estudiantes corresponden al nivel de desarrollo lector de cada uno?

¿Son todos los libros catalogados para “lectores de 10 años” adecuados para todos los estudiantes de 10 años de un curso?

Por otra parte, no basta con contar con dichos instrumentos si los actuales y futuros docentes no han sido preparados para usarlos o no saben utilizar la información que ellos entregan. Según los expertos, en un grupo de alumnos de primer grado normal, un 75% de los estudiantes aprenderán a leer a pesar del método y del maestro, un 5% seguramente

tendrá dificultades complejas que requieren de atención de expertos psicopedagogos, pero el 20% restante, con un diagnóstico adecuado y una intervención temprana, lograrán en poco tiempo alcanzar los niveles de lectura y comprensión esperables para su desarrollo. Si los profesores cuentan con instrumentos válidos y confiables, saben cómo aplicarlos y cómo interpretar la información que ellos arrojan, entonces pueden utilizar dicha información para implementar planes de intervención que apunten a objetivos específicos. No es lo mismo un problema de comprensión que uno a nivel de conciencia fonológica o de fluidez. Por lo mismo, para cada tipo de problema debe existir un instrumento de evaluación y estrategias remediales idóneas. Lo anterior no implica volver a una mirada desintegradora de los componentes de la lectura, sino intervenir en aquello que hace falta de la misma manera que un médico sugiere un tratamiento médico para una dolencia específica cuando corresponde. Los modelos cognitivos centran el foco en aquello que el lector puede hacer y estructuran la enseñanza en orden a ayudarlo a avanzar en su lectura apoyándose en esas fortalezas. Dicho plan de enseñanza no puede materializarse si no se conocen las fortalezas y debilidades de cada estudiante. La falta de una mirada diagnóstica no hará sino mantener el retraso en el desarrollo de las habilidades que nuestros estudiantes necesitan para



interactuar con textos escritos en el nuevo milenio.

Si bien la evaluación es un componente importante en los programas de formación docente, el énfasis suele darse a la evaluación como producto más que como proceso. Un estudio llevado a cabo por la Agencia de Calidad de la Educación en Chile (2016) observa que, en 14 programas de formación pedagógica primaria, la explicitación del tipo de evaluación (diagnóstica, formativa, sumativa) es demasiado amplia y que los estudiantes conocen pocos instrumentos de cada tipo y sus características. El bajo nivel de profundidad con el que conocen los tipos de instrumentos, su uso y el de la información que entregan se relaciona con el hecho de que los diagnósticos son escasamente empleados en el aula. Más aún, para los docentes en formación, el diagnóstico suele ser una herramienta que apunta a medir conocimientos adquiridos en el año anterior, y no habilidades en desarrollo, como es el caso de la lectura. El mismo estudio refleja que las prácticas evaluativas tradicionales en el aula son más prevalentes en el aula y que por tanto existe poco espacio tanto en la formación inicial como en el ejercicio docente para la "evaluación para el aprendizaje".

Figura 2. Desafíos para la enseñanza de la lectura.

DESAFÍO	ACCIONES CONCRETAS PARA EL CONTEXTO LATINOAMERICANO
<ul style="list-style-type: none"> • Contar con una base sólida de conocimiento teórico y práctico sobre la lectura y su enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> • Conformar un panel latinoamericano de estudio que realice una síntesis de dicho conocimiento y lo sistematice para ponerlo a disposición de las facultades de educación. • Conformar redes regionales de investigadores a fin de evaluar dicho conocimiento en el contexto sudamericano y del Caribe • Formar a los futuros docentes garantizando experticia en el conocimiento teórico y práctico para apoyar el aprendizaje exitoso de la lectura.
<ul style="list-style-type: none"> • Contar con un conjunto de instrumentos cultural y lingüísticamente adecuados para identificar a alumnos con dificultades de lectura, y con un protocolo de acciones de intervención para subsanarlas a tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia de la evaluación diagnóstica en el aprendizaje de la lectura. • Generar baterías de instrumentos para obtener diagnósticos de lectura válidos y confiables. • Generar baterías de actividades de intervención para las dificultades lectoras en cada uno de los sub procesos.
<ul style="list-style-type: none"> • Contar con aulas ricas en ambiente letrado 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la importancia del aula como entorno letrado para el desarrollo de la lectura. • Promover acciones tendientes a favorecer el acceso a textos lingüística y culturalmente ricos y relevantes. • Promover los componentes afectivos y motivacionales de la lectura.

Fuente: elaboración propia.



En síntesis, la falta de instrumentos para diagnosticar fortalezas y debilidades lectoras oportunamente requiere de ser abordada considerando la importancia de la detección precoz de posibles dificultades lectoras y la efectividad de la intervención temprana. Para que el uso de diagnósticos lectores contribuya a resolver estos problemas no basta con su aplicación, sino que se requiere del conocimiento necesario para su interpretación y de las estrategias de mejora asociadas a los distintos aspectos que se evalúan.

Contar con aulas ricas en ambiente letrado.

Numerosos estudios han demostrado que las habilidades lectoras se fortalecen cuando el entorno en el que los alumnos aprenden a leer les proporcionan el material (Neuman & Celano, 2001; Reutzel, Fawson, Young, Morrison & Wilcox, 2003) y las experiencias necesarias para desarrollar una actitud positiva hacia la lectura y personas que modelan las estrategias que los buenos lectores utilizan. Un meta-análisis recientemente publicado indica que la exposición al texto impreso se relaciona con un mayor desarrollo de habilidades en distintos componentes de la lectura (Mol & Bus, 2011). Sugiriendo que el entorno letrado favorece una espiral ascendente en el cual la mayor exposición a texto impreso estimula la frecuencia lectora, lo que a su vez mejora su rendimiento.

Un aula rica en ambiente letrado se caracteriza no solo por tener un amplio despliegue de libros y otros tipos de textos. Estos deben ser asequibles a los alumnos, e incluir diversidad de temas, géneros, niveles de dificultad y formato. Los libros deben exponerse de manera que los estudiantes puedan ver con claridad sus portadas y deben existir lugares cómodos que promuevan la lectura independiente. Junto con ello, una sala rica en texto valora las instancias auténticas de lectura y escritura y ofrece a los estudiantes oportunidades para leer y escribir para propósitos reales. Tal como afirmaba Gabriela Mistral: "hacer leer como se come, todos los días, hasta que la lectura sea, como el mirar, un ejercicio natural, pero gozoso siempre. El hábito no se adquiere si él no promete y cumple placer".

Investigaciones realizadas en Chile revelan que la calidad del ambiente letrado en la educación preescolar es baja, sobre todo en lo que respecta al uso de estrategias que los docentes emplean para acercar a los niños al libro y la lectura (Orellana-García & Melo-Hurtado, 2014). En las 147 salas observadas se evidenció falta de material para leer y escribir, y las actividades desarrolladas por los docentes no apuntaban al desarrollo de la alfabetización a fin de enfrentar los desafíos de la alfabetización en este nuevo milenio. Más aún, las prácticas pedagógicas utilizadas no consideraban ni las necesidades ni los intereses de los niños como punto de partida, y estas observaciones fueron transversales a los niveles socioeconómicos de los establecimientos observados. De la misma manera,

aspectos tales como el uso del tiempo para el aprendizaje no mostraban buenos niveles de optimización, tal como había sido observado por Strasser, Lissi & Silva (2009). Durante los años de formación docente, los futuros profesores deben familiarizarse con entornos ricos en libros y lectura, conociendo en paralelo las actividades que los profesores realizan para fomentar el gusto por la lectura y las habilidades para lograr mayores niveles de competencia.

Para quienes ya ejercen en el aula, existen experiencias de acompañamiento a los profesores en el diseño e implementación de bibliotecas de aula, así como también de trabajo colaborativo con el personal de bibliotecas escolares para promover su uso entre los profesores y alumnos.

Las experiencias exitosas debieran replicarse y validarse entre pares, y la evidencia de su impacto favorable debe transmitirse a quienes tienen a su cargo la política pública educacional en cada país.

Comentarios finales.

El presente trabajo ha querido revisar algunos de los desafíos que la enseñanza de la lectura tiene en el nuevo milenio. Los estudiantes de las actuales generaciones no solo se enfrentan a textos de modalidad, formato y estructuras diferentes, sino que además requieren realizar tareas de lectura que les exigen mayor nivel de desarrollo inferencial, de evaluación de fuentes y de co-construcción textual. Hoy como nunca, los estudiantes deben buscar información, sintetizarla y re-elaborarla; deben ser estratégicos a la hora de utilizar mecanismos que favorezcan su comprensión. Deben ser lectores autorregulados, capaces de monitorear sus avances y remediar las lecturas erróneas. Los desafíos que aquí hemos planteado tienen que ver con cómo preparamos a los docentes de estas generaciones para que modelen los comportamientos, actitudes y estrategias lectoras que ellos necesitan. Tienen que ver también con las herramientas necesarias para guiar dicho aprendizaje, y los contextos que más favorecen su desarrollo. Se trata de tareas que deben comenzar a realizarse desde las universidades formadoras de maestros y también desde las aulas.

Los docentes actualmente en ejercicio necesitan contar con una base teórica que refleje las concepciones epistemológicas acerca de la lectura y la alfabetización actuales, y sus correspondientes aplicaciones prácticas en el aula. El papel de la alfabetización funcional en la sociedad actual cobra cada vez mayor importancia, y es un deber ético poder facilitar su adquisición por parte de las futuras generaciones.

Referencias

- AAfflerbach, P., & Cho, B. (2010). Determining and describing reading strategies: Internet and traditional forms of reading. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 201-225). New York, NY: Guilford.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). Estudio sobre formación inicial docente en evaluación educacional. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Formacion_inicial_docente.pdf
- Arnáez, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación. *Letras*, 48 (73), 349-363.
- Ayala, T. (2012). El hipertexto en la Enseñanza Media en Chile: ¿Es pertinente aplicar los enfoques textuales tradicionales? *Literatura y lingüística*, (25), 101-120. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112012000100006>
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, n. 5, 361-408.
- Bos, S., Elías, A., Vegas, E., & Zoido, P. (2016). Latin America and the Caribbean in PISA 2015 in 7 takeaways. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://blogs.iadb.org/educacion/2016/12/07/pisa-2015-in-7-takeaways/>
- Braunger, J. & Lewis, J. P. (2006). *Building a knowledge base in reading* (2nd ed.). Newark, DE: 90International Reading Association.
- Cho, B-Y. (2014). Competent adolescent readers' use of Internet reading strategies: A think-aloud study. *Cognition and Instruction*, 32, 252-289.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E. ... Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77- 100. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x
- Cree A., Kay A., Steward J. (2012). *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*. Melbourne: The World Literacy Foundation.
- Darling-Hammond, L. (2000). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 1-44.
- Downes, J.M. & Bishop, P. (2012). Educators engage digital natives and learn from their experiences with technology. *Middle School Journal*, 43 (5), 6-15.
- Facultad de Educación UC/MINEDUC. (2011). Alfabetización en establecimientos chilenos subvencionados. Informe Final. Recuperado de http://w3app.mineduc.cl/DedPublico/estudios_evaluaciones_recientes_detalle_ficha
- Fajardo, I., Villalta, E., & Salmerón, L. (2016). ¿Son realmente tan buenos los nativos digitales?: relación entre las habilidades digitales y la lectura digital. *Anales de Psicología*, 32(1), 89-97. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.185571>
- Fandiño, Y. J., Ramos, V., Bermúdez, J. y Arenas, J. C. (2016). Nuevos discursos en la formación docente en lengua materna y extranjera en Colombia. *Educ. Educ.*, 19(1), 46-64. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.3
- Finnish National Board of Education (2015). *Teaching qualifications*. Retrieved from http://www.oph.fi/english/services/recognition/fnbe_decisions/teaching_qualifications
- Fisher, D. and Frey, N. (2010). *Literacy 2.0: Reading and Writing in 21st Century Classrooms*, Solution Tree Press.
- Frankel, K.K. & Pearson, P.D. (2014). *Reading interventions: Yesterday's theories, today's pedagogy and tomorrow's teachers*. Newark, DE: International Reading Association. Recuperado de <http://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/member-benefits/e-ssentials/ila-e-ssentials-8053.pdf>
- Friedman, A. (2011, September). Book Trust in Orange County Public Schools. Presented at Morgridge international reading center grand opening: Book trust luncheon. Orlando, FL
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. y Valdivia, A. (2011) ¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas docentes. En J. Manzi, R. González e Y. Zun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Santiago de Chile: MINEDUC/Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gee, J. (2007). *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave MacMillan.
- Gutiérrez-Braojos, C & Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación*

- en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 1, 2012, pp. 183-202.
- Gutiérrez, E. (2009). *Leer digital. La lectura en el entorno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Signo y Pensamiento 54: volumen XXVIII* ·144-163.
- Hanushek, E.J. & Woessmann, L. (2009). *The economics of international differences in educational achievement. NBER, Working paper, 15.949.*
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.*
- Krashen, S. (2011, June). *Our schools are not broken: The problem is poverty. Commencement speech delivered at Lewis and Clark College, Portland, OR. Retrieved from <http://substancenews.net/articles.php?page=2319&ion=Article>*
- LaBerge, D. & Samuels S.J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Lankshear, C. and Knobel, M. (2006). *New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. 2nd edn. Maidenhead: Open University Press.*
- Lerikkanen, M.-K. (2006). *Lukemaan oppiminen ja opettaminen esi- ja alkuopetuksessa. [Learning to read and reading instruction at pre- and primary school]. Helsinki: WSOY.*
- Leu, D.J., Forzani, E., Rhoads, C., Maykel, C., Kennedy, C., & Timbrell, N. (2015). *The new literacies of online research and comprehension: Rethinking the reading achievement gap. Reading Research Quarterly*, 50, 37-59.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., & Cammack, D.W. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. En R. Ruddell & N. Unrau, (Eds.). Theoretical models and processes of reading. 1570-1613. Newark, DE: International Reading Association.*
- Lieberman, IY, & Lieberman, AM. (1990). *Whole language vs. code emphasis: underlying assumptions and their implications for reading instruction. Annals of Dyslexia*, 40(1): 51-76. Doi: 10.1007/BF02648140.
- Maldonado, A., Sandoval, P. y Rodríguez, F. (2012). *Comprensión lectora en la formación inicial docente: estudiantes de educación general básica en una universidad del Consejo de Rectores. Folios*, 35, 33-47
- Malinen, O, Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). *Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. The Curriculum Journal*, 23 (4), 567-584.
- Martinez, R & Fernandez, P (2010); *The Social and Economic Impact of Illiteracy: An Analytical Model and Pilot Study; UNESCO*
- McNamara, D S. (2004). *Learning from text: Effects of text structure and reader strategies. Revista signos*, 37(55), 19-30. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500002>
- McNamara, D.S. & Magliano, J.P. (2009). *Towards a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation (pp. 297-384). New York, NY: Academic Press*
- Medina, L., Valdivia, A. y San Martín, E. (2014). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. Psykhé*, 23 (2), 1-13.
- Mistral, G. (1982) *Pasión de Leer. Santiago: Editorial Andrés Bello.*
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011). *To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adult. Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296.
- National Council of Teachers of English (NCTE). (2009). *Literacy learning in the 21st century. A policy brief produced by the National Council of Teachers of English. Council Chronicle*, 18(3), 15-16.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.*
- Neuman, S. & Celano, D. (2001). *Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. Reading Research Quarterly*, 36(1), 8-26.
- OCDE (2009). *PISA-ERA 2009. Lectura digital 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE: informe español. Recuperado de <http://www.mecd.gov.es/dctm/>*

- ievaluacion/internacional/
 informe-espanol-pisa-era-2009.
 pdf?documentId=0901e72b80d24b47
- OECD (2016). *Skills in Ibero-America. Insights from PISA 2012*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/Skills-IberoAmerica.pdf>
- Orellana-García, P., & Melo-Hurtado, C. (2014). Ambiente letrado y estrategias didácticas en la educación preescolar chilena. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 113-128.
- RAND (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Catherine Snow, Chair. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C., Young, J.R., Morrison, T.G. & Wilcox, B. (2003). Reading environmental print: What is the role of concepts about print in discriminating young readers' responses? *Reading Psychology*, 24(2), 123-162.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale IL: Southern Illinois University.
- Rosenblatt, L.M. (1980). "What facts does this poem teach you?" *Language Arts*, 57, 386-394
- Rosenblatt, L.M. (1993). *The transactional theory: Against dualisms*. *College English*, 55, 377-386.
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., & van den Broek, P. (2017). *Comprehension processes in digital Reading*. In Paul van den Broek et al. (Eds.) *Learning to read in a digital world*. John Benjamins.
- Salmerón, L., & García, V. (2012). Children's reading of printed text and hypertext with navigation overviews: The role of comprehension, sustained attention, and visuo-spatial abilities. *Journal of Educational Computing Research*, 47(1), 33-50.
- Sequeira, P. (2011). *Ensuring access to education for the marginalized*. UNESCO Regional Office for Education in LAC. Recuperado de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/JS%20OECD.pdf>
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). *The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report*. *Educational Researcher*, 39 (4), 279-285.
- Sneed, A. (2015). *Moore's law keeps going, defying expectations*. *Scientific American*, Recuperado de <https://www.scientificamerican.com/article/moore-s-law-keeps-going-defying-expectations/>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R. & Cavada, P. (2011). *La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile*, *Pensamiento Educativo*, 48(1), 27-41.
- Stahl, S., Kuhn, M., & Pickle, J.M. (2006). *An educational model of assessment and targeted instruction for children with reading problems*. En K.D. Stahl, & M.C. McKenna (eds.). *Reading research at work: foundations of effective practice*. New York: Guilford Press.
- Strasser, K., Lissi, M. R., & Silva, M. (2009). *Gestión del tiempo en 12 salas chilenas de kindergarten: recreo, colación y algo de instrucción*. *Psykhé*, 18 (1), 85-96.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, S. & McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers: opportunities for better reading instruction*.
- Sylvester, R. and Wendy-Lou, G. (2009). "Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers." *The Reading Teacher* 63, no. 4: 284-295.
- Tracey, L.M. & Morrow L. (2012). *Lenses on reading*. New York, NY: Guilford Press.
- UNESCO (2016). *Informe de Resultados TERCE. Factores Asociados*. Paris, Francia: Naciones Unidas. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>
- UNESCO (1978). *Records of the General Conference. 20th Session Vol. 1* Paris: UNESCO.
- Van Deursen, A. J., y Van Dijk, J. A. (2009). *Using the Internet: Skill related problems in users' online behavior*. *Interacting with Computers*, 21(5), 393-402. doi: 10.1016/j.intcom.2009.06.005
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press
- Williams, L. M., Hedrick, W. B., & Tuschinski, L. (2008). *Motivation: Going beyond testing to a lifetime of reading*. *Childhood Education*, 84, 135-141
- Wolff, L. (1998). *Las evaluaciones educacionales en America Latina: Avance actual y futuros desafíos*. PREAL, Documento n. 11.
- World Literacy Foundation (2015). *The economic and social cost of illiteracy. A snapshot of illiteracy in a global context*. Recuperado de <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>