

Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

Serie: Lectura, aprendizaje y enseñanza

Duras palabras

¿POR QUÉ NO SE LES ENSEÑA A LEER A LOS NIÑOS?

Publicado por Aptus en febrero de 2023

Traducción realizada por Aptus. Spanish translation based on "Hard Words, What aren't kids being taught to read" from APM Reports, a division of Minnesota Public Radio®. Original English version "Hard Words, What aren't kids being taught to read" © 2018 Minnesota Public Radio®. Used with permission. All rights reserved.

<https://www.apmreports.org/episode/2018/09/10/hard-words-why-american-kids-arent-being-taught-to-read>

Duras palabras

¿POR QUÉ NO SE LES ENSEÑA A LEER A LOS NIÑOS?

Investigaciones científicas han revelado cómo los niños aprenden a leer y de qué forma se les debe enseñar. Sin embargo, muchos educadores desconocen dichos estudios y, en algunos casos, los rechazan deliberadamente. Producto de esto, millones de niños son conducidos al fracaso.

10 de septiembre, 2018

por [Emily Hanford](#)

En el año 2015, Jack Silva, director académico de las escuelas públicas de Bethlehem, en Pennsylvania, enfrentaba el siguiente problema: solo el 56 por ciento de los estudiantes de tercer grado de su distrito calificaba como competente en la evaluación estatal de lectura.

Los puntajes en estas evaluaciones eran deficientes hacía un tiempo, pero, además, durante los cinco años en que Silva

ejerció como director académico, él y otros líderes escolares se vieron envueltos en una severa crisis presupuestaria. Hacia el 2015, cuando el distrito lograba dar vuelta la página financieramente, Silva se preguntaba por qué eran tan terribles los puntajes obtenidos en lectura. «Realmente, te miras en el espejo y dices: “De 10 estudiantes, ¿cuáles 4 no merecen aprender a leer?”», comenta Silva.



Había mucho en juego. Las investigaciones muestran que los niños que no aprenden a leer al final de tercer grado tienen más probabilidades de mantener su condición de lectores “deficientes” o poco competentes por el resto de sus vidas y más probabilidades de rezagarse en otras áreas académicas. Las personas con dificultades para leer también son más propensas a abandonar la escuela secundaria, a terminar en el sistema de justicia penal y a vivir en condiciones de pobreza. Pese a ello, como nación hemos terminado aceptando que un alto porcentaje de niños no lea bien. De acuerdo con la Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), más del 60 por ciento de los estudiantes de cuarto grado de Estados Unidos no son lectores competentes, y así ha sido desde que comenzó la evaluación en la década de 1990.¹

Durante mucho tiempo, una de las excusas ofrecidas por los educadores para explicar el bajo desempeño lector en Estados Unidos ha sido la pobreza. En la pequeña ciudad de Bethlehem, ubicada al este de Pennsylvania y donde alguna vez estuvo en auge el desarrollo del acero, son muchas las personas que viven precariamente, pero también es posible encontrar casas lujosas. Cuando Silva revisó los puntajes obtenidos en lectura, de hecho, advirtió que muchos de los niños provenientes de las escuelas más adineradas tampoco leían muy bien. Por lo tanto, no se trataba solo de la pobreza. Es más, según algunas estimaciones, un tercio de los estadounidenses que tienen dificultades para leer vienen de familias con formación universitaria.

Dado que no sabía nada acerca de cómo los niños aprenden a leer ni de cómo se les debe enseñar, Silva comenzó a investigar en la web. Pronto descubrió que, si se les enseña de la forma correcta, prácticamente todos los niños pueden aprender a leer. Ahora, el problema era que muchas escuelas primarias de Estados Unidos no lo estaban haciendo.

“Nunca hemos prestado atención a las investigaciones sobre el cerebro. Nunca, nunca les hemos prestado atención. Nunca”.

– Jodi Frankelli –

El supuesto que subyace en la típica enseñanza de la lectura de muchas escuelas es que aprender a leer, así como a hablar, es un proceso natural. Sin embargo, décadas de investigación científica han revelado que la lectura no se da naturalmente: el cerebro humano no viene programado para leer. Por ende, a los niños se les debe enseñar explícitamente cómo conectar sonidos con letras, es decir, se les debe entregar una enseñanza de la fonética.

“Existen miles de estudios”, nos dice Louisa Moats, consultora e investigadora de educación que desde los años 70 ha enseñado y estudiado cómo leer. “Este es el aspecto más estudiado del aprendizaje humano”, agrega.

No obstante, estas investigaciones no han llegado a las aulas de las escuelas primarias. En los establecimientos educacionales de Estados Unidos se enseña a leer principalmente desde enfoques que contradicen los hallazgos científicos más básicos sobre la lectura en los niños. Ello se debe a que muchos educadores no saben de estos descubrimientos y, en algunos casos, deliberadamente los rechazan, resistencia que nace de las falsas creencias levantadas en torno a la lectura, las cuales se han sostenido en el sistema educacional durante décadas, pese a que han sido desmentidas por los científicos una y otra vez.

A nivel nacional, a la mayoría de los docentes no se les enseña la ciencia de la lectura en sus programas de pedagogía, pues muchos decanos y docentes de las facultades de educación o no la conocen o bien la descartan, intransigencia que aboca a millones de niños al fracaso lector.

El problema de Bethlehem

Aunque Silva sabía muy poco acerca de cómo los niños aprenden a leer y cómo se les debe enseñar, desde hace mucho era consciente de que algunos estudiantes mayores también tenían dificultades. En los años que había sido profesor de educación primaria y secundaria, se encontró con estudiantes que no tenían idea de cómo pronunciar palabras que no habían visto antes.

Kim Harper, la supervisora de alfabetización del distrito, notó lo mismo cuando ejercía como profesora de lenguaje y

¹ **Nota del traductor:** Según datos del Ministerio de educación (2018) del Plan Leo Primero, en Chile 158 mil niños pasan a segundo básico sin lograr un adecuado nivel de lectura. Y una estimación post-pandemia (COVID-19) de la Fundación Crecer con Todos, sugiere que más de la mitad de niños de esa etapa no saben leer. Por lo tanto, una correcta comprensión de la ciencia de la lectura también es fundamental para mejorar la enseñanza de la lectura en español.

literatura en Bethlehem, donde señala que había una cantidad perturbadora de estudiantes de secundaria que no leían bien, incluso los de clases más avanzadas. “No les gustaba leer”, comenta Harper. “Evitaban hacerlo. Me decían que era muy difícil”.

Harper, que tampoco sabía qué hacer al respecto, acabó por más o menos encogerse de hombros. «Creo que terminó siendo fácil decir: “Bueno, así son las cosas. Sabemos que siempre va a haber un porcentaje de niños con dificultades para leer”», relata la educadora.

Incluso el presidente del comité escolar, Mike Faccineto, reconoce que se aceptaba bastante el hecho de que muchos niños del distrito nunca llegarían a ser buenos lectores. «Siempre fue: “Bueno, eso no refleja la realidad de Bethlehem”», señala el directivo en relación a los puntajes obtenidos en lectura. Respecto a los niños con bajo rendimiento, las conclusiones eran similares: «“Ah, bueno, así pasa con esos chicos; sus padres no están presentes o quizás solo tienen a uno de ellos. No llegarán más lejos que eso”».

En este contexto, Silva quería saber qué estaba pasando, así que en el año 2015, con el fin de averiguar cómo les enseñaban a leer a los niños, encargó a Harper que visitara todas las escuelas primarias de Bethlehem.

La educadora asistió a una jornada de desarrollo profesional en una de las escuelas primarias de menor rendimiento del distrito. Los docentes hablaban de cómo los estudiantes tenían que abordar las palabras en una historia. Cuando un chico encontrara una palabra desconocida, el profesor le diría que mirara la imagen y adivinara; lo más importante era que el niño entendiera el sentido de la historia y no las palabras exactas del texto. De esta forma, si un niño se topaba con la palabra “caballo” y decía “cabello”, el profesor le diría que era incorrecto. No obstante, relata Harper, “si el niño decía ‘poni’ estaba en lo correcto, pues caballo y poni significan lo mismo”.

Harper estaba choqueada. No solo ambos términos tenían distintos significados, sino que la misma idea de mirar imágenes para adivinar una palabra le parecía insólita. “No habría podido utilizar esa estrategia en secundaria”, dice Harper. Los libros que leían sus estudiantes no incluían imágenes.

Los profesores describieron su método de instrucción lectora como “alfabetización balanceada”. Harper no sabía muy bien

qué quería decir el concepto, pero su colega Jodi Frankelli, entonces la nueva supervisora de aprendizaje temprano del distrito había oído hablar mucho sobre este. Aunque su formación y experiencia docente se especializaba también en grados superiores, Frankelli había sido directora en una de las escuelas primarias de Bethlehem, donde observó que no era completamente claro lo que significaba la perspectiva de alfabetización balanceada. La idea principal parecía algo como: demos a los niños montones de buenos libros y, con algo de guía y suficiente práctica, se convertirán en lectores. “Nunca hemos prestado atención a las investigaciones sobre el cerebro”, señala Frankelli. “Nunca, nunca les hemos prestado atención. Nunca”.

No nacemos programados para leer

Las investigaciones científicas en torno a la lectura han existido por décadas, desde el trabajo que realizaban psicólogos en los años 60, hasta los más recientes hallazgos que han descubierto los neurocientíficos mediante tecnología de imágenes cerebrales.

Algunas veces, los investigadores hacían su trabajo en laboratorios que estaban solo a la vuelta de la esquina de las facultades de educación, pero quienes investigan sobre la lectura y quienes investigan sobre la educación viven en universos distintos; asisten a diferentes conferencias y publican en diferentes revistas. La gran conclusión de toda la investigación científica sobre la lectura es que aprender a leer no es un proceso natural. No nacemos programados para leer.

“La alfabetización balanceada fue una forma de dar tregua a las guerras en torno a la lectura. Logró mantener a raya a la ciencia y permitió que las cosas siguieran como antes”.

– Mark Seidenberg –

Nacemos programados para hablar. Los niños aprenden a hacerlo en la medida que se les habla, al estar rodeados de lenguaje hablado. Eso es todo lo que se requiere. Nadie tiene que enseñarles a hablar.

Sin embargo, como numerosos estudios han demostrado, aprender a leer es muy distinto. Nuestros cerebros no saben cómo hacerlo, lo que se debe a que el lenguaje escrito fue inventado por los humanos hace relativamente poco tiempo en la historia de la humanidad, solo unos miles de años atrás. Para poder leer, las estructuras de nuestro cerebro necesitan [reconfigurarse un poco](#), pues originariamente estaban diseñadas para otras tareas, tales como el reconocimiento de objetos.

Otra gran conclusión obtenida tras décadas de investigación científica es que, si bien al leer usamos nuestros ojos, el punto de partida de la lectura es el sonido. Lo que un niño debe hacer para adquirir habilidades lectoras es averiguar de qué manera las palabras que escucha y que sabe cómo pronunciar se conectan con las letras de la página. La escritura es un código que inventaron los humanos para representar los sonidos del habla, luego los niños deben descifrar ese código para convertirse en lectores.

Pero este proceso no se da espontáneamente. Los niños necesitan que se les enseñe cómo las letras representan los sonidos del habla. Desafortunadamente, para cuando los científicos habían llegado a esta conclusión después de múltiples estudios, en las facultades e institutos de pedagogía de Estados Unidos ya se había instalado una serie de ideas muy distinta en torno la lectura.

Alfabetización balanceada

Los debates en torno a la lectura datan de hace siglos. Durante la década de 1800, Horace Mann, el padre del movimiento de las escuelas públicas en Estados Unidos, se opuso a la idea de enseñar a los niños que las letras representaban sonidos. Mann aludía a las letras del alfabeto como “desalmadas y espantosas apariciones”, argumentando que el énfasis en su enseñanza haría que los niños desatendieran el sentido de lo que leían. Mann creía que se les debía enseñar a leer palabras completas.

Del otro lado del debate se encontraban quienes creían en la fonética, cuya enseñanza implicaba que los niños aprendieran cómo las palabras están compuestas por partes y de qué modo las distintas letras y sus combinaciones se conectan con los sonidos del habla en las palabras.

En realidad, nadie sabía cómo los niños aprendían a leer ni cómo se les debía enseñar. “Se trataban de discusiones ideológicas”, dice Moats. Hacia la década de 1980, el debate alcanzó tal grado de efervescencia que las personas comenzaron a llamarlo “la guerra por la lectura”. Era la enseñanza fonética versus lo que llegaría a ser conocido como “lenguaje integral”.

El concepto refería a un movimiento de personas que abogaban por liberar a estudiantes y profesores de la enseñanza fonética, cuyas lecciones consideraban rutinarias, anticuadas y algo conservadoras. Su principal argumento era que los niños construyen sus propios conocimientos y significados a partir de la experiencia. Enseñarles desde un enfoque fonético, por ende, era innecesario, pues aprenderían espontáneamente a leer si estaban inmersos en un ambiente letrado. Los partidarios de este enfoque creían que las clases de enseñanza fonética podrían incluso tener un efecto negativo en los niños, que la tediosa tarea de dividir palabras en partes impediría desarrollar el gusto por la lectura.

A principios de la década de 1990, en muchas facultades y cursos de formación docente se había asentado la idea de que los niños no necesitaban estudiar las relaciones entre letras y sonidos, pensamiento que en todo el estado de California ya constituía un principio clave a la hora de enseñar a leer. Pero los aliados del enfoque fonético seguían resistiendo.

La batalla entre quienes defendían la enseñanza fonética y el lenguaje integral se había encendido tanto que el Congreso de Estados Unidos decidió involucrarse y convocar un Panel Nacional de Lectura (*National Reading Panel*), con el objeto de revisar todas las investigaciones realizadas en torno a la materia. En el año 2000, el panel liberó un informe con el resumen del estudio. Sus resultados evidenciaron que el desempeño lector de los niños era mejor cuando se les enseñaba de forma explícita la relación entre sonidos y letras. Finalmente, el panel concluyó que las lecciones de enseñanza fonética ayudan a los niños a convertirse en mejores lectores. Sobre el lenguaje integral, por otra parte, no existía evidencia que permitiera afirmar lo mismo.

Tras la publicación del informe, los partidarios del lenguaje integral no podían seguir negando la importancia de la enseñanza fonética. Sin embargo, aún creían que aprender a leer era un proceso natural, de modo que, en lugar de renunciar a sus planes de lectura, decidieron unir y balancear ambas perspectivas. Es decir, el lenguaje integral nunca desapareció, simplemente se reformuló bajo el concepto de

alfabetización balanceada, y desde esta perspectiva la enseñanza fonética era utilizada como la sal en la comida: un poco aquí y allá, pero no demasiada, pues te puede hacer mal.

“La alfabetización balanceada fue una forma de dar tregua a las guerras en torno a la lectura”, dice Mark Seidenberg, neurocientífico cognitivo y autor del libro *Language at the speed of sight*. “Logró mantener a raya a la ciencia y permitió que las cosas siguieran como antes”.

Para el neurocientífico las guerras habían llegado a su fin, y la ciencia había sido derrotada.

Seidenberg conocía el caso de una niña cuya persistente lucha con la lectura llevó a su madre a pagar un tutor particular. “Él le enseñó algunas de las habilidades básicas que la niña no estaba adquiriendo en las clases de lenguaje”, relata Seidenberg. “Al final del año escolar, el profesor se mostró orgulloso del progreso de la niña, ante lo que su madre le preguntó: ‘Bueno, ¿y por qué en clases no le enseñaste fonética y otras aptitudes básicas para la lectura?’ Y el profesor respondió: ‘Oh, sí lo hice. Su hija estuvo ausente ese día’”.

Para científicos como Seidenberg, el problema de impartir unas pocas lecciones de enseñanza fonética radicaba en que, como demuestran todas las investigaciones, su enseñanza es crucial a la hora de aprender a leer. Rodear a los niños de buenos libros es una excelente idea, pero no es lo mismo que enseñarles a leer.

Según expertos, en una clase de lenguaje integral siempre habrá niños que aprenderán a leer pese a no haber recibido una enseñanza efectiva. Pero muchos otros, sin una instrucción explícita y sistemática de las relaciones entre letras y sonidos nunca aprenderán a leer muy bien.

Cuando sabemos más, enseñamos mejor

A finales de 2015, Silva y otros líderes del distrito de Bethlehem advirtieron que la alfabetización balanceada no seguía los lineamientos de la investigación científica.

Ahora tenían que averiguar qué hacer al respecto. Como primera medida, decidieron que en el transcurso de un año escolar realizarían una serie de capacitaciones para todos los directores de las 16 escuelas primarias del distrito. Solo una vez que los directores creyeran en la ciencia, razonaron

los directivos distritales, sería posible convencer a los profesores de cambiar su forma de enseñar a leer.

Ahora, si había alguien que se opondría era la directora de la Escuela primaria Calypso, Kathy Bast, conocida en el distrito como la defensora N°1 de la alfabetización balanceada. “Decodificar palabras nunca fue parte de lo que yo hice”, comenta Bast, quien estaba con licencia médica cuando comenzaron las capacitaciones. Sus colegas le advirtieron que estas no le gustarían. «Me dijeron: “Kathy, sabemos cómo eres. No te vas a tomar bien estos cursos”».

La comprensión de la educación como una práctica ha valorado mucho más la observación, y la experiencia del día a día, que la evidencia científica.

Ahora bien, Bast tenía un secreto: antes de ocupar el cargo de directora, había sido especialista en lectura. Era su trabajo el ayudar a lectores con dificultades. Durante su formación como especialista en lectura, había aprendido mucho sobre cómo identificar niños con problemas para leer, pero nada sobre cómo ayudarlos. “No sabía qué más hacer aparte de entregarles más libros, y esto no estaba funcionando”, confiesa Bast.

Con el tiempo libre de su licencia médica, Bast comenzó a indagar en la web y descubrió la ingente cantidad de literatura científica sobre la materia. Estas investigaciones no se publicaban en muchas de las revistas y boletines que recibía bajo el cargo de directora escolar, pero, tal como su jefe, Jack Silva, había descubierto, bastaba con buscar en Google para encontrar esos estudios. Más tarde, cuando regresó a trabajar y se reunió con sus colegas en las capacitaciones sobre ciencia de la lectura, Bast estaba lista para escuchar lo que el instructor tenía que decir. Y, de alguna manera, le voló la cabeza. “¡Guau!”, pensó. “Ok, veamos adónde nos lleva esto”.

Los cursos de formación se basaban en un programa escrito por Moats, llamado Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (*Aspectos Esenciales del Lenguaje para Profesores de Lectura y Ortografía*, o LETRS, por sus siglas en inglés). Los directores asistieron a las capacitaciones durante el año escolar 2015 y 2016; el año siguiente fueron los de kínder, y luego también se sumaron los profesores de primero y segundo grado.

Al principio, para muchos fue abrumador aprender la ciencia de la lectura. «Recuerdo estar sentada allí, y me latía la cabeza,

porque pensaba: “¿Cómo voy a asimilar todo esto?”», comenta Adrienne Ibarra, especialista en lectura de la escuela primaria Lincoln, en Bethlehem. No había aprendido mucho sobre enseñanza fonética cuando estudiaba pedagogía en la universidad. Tampoco Michelle Bosak, profesora de inglés como segunda lengua en Lincoln. “Eran clases muy generales y vagas, como una clase de literatura infantil”, señala la docente. “Pero, en realidad, no enseñaban el enfoque fonético”.

Candy Maldonado, profesora de segundo grado en Lincoln, describe el antiguo enfoque que se usaba en el distrito para enseñar a leer: “Veíamos una letra por semana. Si tocaba la letra ‘A’, leíamos libros sobre la ‘A’, comíamos cosas con ‘A’, encontrábamos objetos con ‘A’. Todo lo que aprendíamos era que ‘A’ se pronunciaba ‘Ah’. Después estaban las almendras, y probábamos las almendras”.

Los profesores no tenían ni idea de cómo los niños aprendían realmente a leer. “Simplemente lo hacían”, dice Ibarra.

“Casi como si fuera algo automático,” agrega Maldonado.

Tras aprender sobre la ciencia de la lectura, estos profesores se sintieron llenos de remordimiento. “Me siento horriblemente culpable”, confiesa Ibarra, quien lleva siendo profesora por 15 años.

«Yo pensaba: “Todos estos años, todos estos estudiantes”», dice Bosak, quien ha enseñado durante 26 años.

Con el objeto de aliviar esta culpa, el distrito escolar de Bethlehem adoptó el lema “Cuando sabemos más, enseñamos mejor”, mejoras que prontamente comenzaron a visibilizarse.

“Mis escolares tienen éxito, están felices y creen en sí mismos”

Ahora, en las escuelas de Bethlehem, el plan de estudios para los niveles iniciales de primaria combina clases de enseñanza fonética impartida por docentes para todos los alumnos de una clase con actividades en pequeños grupos que permiten conocer las diferentes necesidades de los niños al momento de aprender a leer. Inicialmente, algunos de los profesores rehuyeron de las clases guionadas; el programa era explícito y sistemático, con cada docente en la misma página cada día. Si la planificación decía que ese día los estudiantes de kínder aprenderían palabras que empiezan con el sonido “g” en

todas las aulas de kínder del distrito los profesores deberían estar dando esa clase.

Lynn Venable, profesora de kínder en Calypso, durante los 21 años que había enseñado en primaria siempre creyó que la lectura se daría de forma natural en los niños si se los exponía lo suficiente a las letras. Ahora, gracias a los cursos de ciencia de la lectura, sabe que no es así. Al comparar los alumnos de sus actuales clases de kínder con los de antes, la educadora destaca que nunca habían progresado tan rápido como ahora. «Mis escolares tienen éxito, están felices y creen en sí mismos», dice Venable. «No hay ningún estudiante en la sala que tenga esa expresión de “No puedo con esto”».

Al cierre de cada año académico, el distrito escolar de Bethlehem realiza una prueba a los estudiantes de kínder para evaluar sus habilidades de lectura. El año 2015, antes de que las capacitaciones comenzaran, más de la mitad de los alumnos del distrito calificaban por debajo del puntaje de referencia, lo que significaba que la mayoría de ellos pasaban a primer grado con el riesgo de reprobar en lectura. Al final del año escolar 2018, luego de que directores y profesores de kínder fueron capacitados en ciencia de la lectura, el 84 por ciento de los alumnos de kínder alcanzaron o superaron el puntaje de referencia, y en tres escuelas se llegó al 100 %.

Desempeño lector de estudiantes de kínder antes y después de las capacitaciones en ciencia de la lectura

El Distrito Escolar del Área de Bethlehem utiliza un examen llamado DIBELS (en español, Indicadores Dinámicos de Habilidades Básicas de Alfabetización Temprana). El progreso en los números (2015 a 2018) muestra el porcentaje de estudiantes con calificaciones iguales o superiores a la puntuación de referencia compuesta.

A Silva le entusiasman los resultados, pero es cauteloso. Desea con ansias saber cómo les irá a los estudiantes de kínder cuando hagan la prueba estatal de lectura para tercer grado. “Puede que hayamos metido un gol en el primer tiempo, pero aún queda mucho juego por delante”, advierte Silva.

Es imposible saber si fueron las capacitaciones en ciencia de la lectura las que mejoraron el puntaje obtenido en la prueba. El mismo año que comenzaron los cursos de formación, algunas escuelas del distrito pasaron de jornada media a jornada completa en kínder, así que también este podría haber sido un factor. Sin embargo, Bast, la directora de Calypso, cree que, de haber continuado sus profesores con el antiguo método de enseñanza, aún tendría un montón de lectores con dificultades en su escuela. “Estamos enseñando de verdad”, dice Bast. “Estamos haciendo nuestro trabajo”.

El problema de la formación docente

A lo largo y ancho de Estados Unidos es posible encontrar escuelas y distritos escolares que están tratando de cambiar su instrucción de lectura como lo ha hecho Bethlehem, pero lo normal, según Moats, es la enseñanza mal informada e inefectiva de la lectura. “Aún existe una brecha muy amplia y persistente entre las ideas que se basan en la ciencia y la práctica y aquellas que se usan con más frecuencia en nuestras salas de clases”, escribe la investigadora en un artículo reciente.

Gran parte del problema se encuentra a nivel universitario, en las facultades de educación, según señalan los autores de un artículo publicado el 2016 en *Journal of Childhood & Developmental Disorders*. “El profesorado ha ignorado el conocimiento científico que informa la adquisición de la lectura”, escriben los autores. “Como resultado, los profesores que están siendo educados en estas instituciones no reciben la preparación necesaria”.

El año 2016, el Consejo Nacional de Calidad Docente, un laboratorio de ideas con sede en Washington D.C., revisó los planes de estudio de los programas de pedagogía de todo el país y se encontró con que solo el 39 por ciento de ellos enseñaba las bases para una instrucción efectiva de la lectura.

Seidenberg dice que la investigación científica ha tenido un impacto relativamente bajo en lo que sucede dentro de las aulas, pues la ciencia no es muy bien evaluada en las facultades de educación. “Los futuros docentes o no son expuestos a ella o bien se les convence de que solo se trata de una perspectiva entre muchas”, señala el neurocientífico. “En una clase de alfabetización, a los profesores en formación se les muestra una gama de 10 o 12 métodos diferentes para

enseñar a leer, y se les anima a elegir aquel que mejor encaje con su estilo personal de enseñanza”.

La comprensión de la educación como una práctica ha valorado mucho más la observación, y la experiencia del día a día, que la evidencia científica, dice Seidenberg. “Tenemos que cambiar la cultura de la educación basada en creencias por una que se base en hechos”.

Esto es precisamente lo que Kelly Butler ha tratado de hacer por casi dos décadas en Mississippi.

“¿Esta es tu ciencia o la mía?”

Butler trabaja para el Instituto de Lectura Barksdale, organización fundada con una donación de 100 millones de dólares, de parte del exdirector ejecutivo de Netscape, para ayudar a los niños de Mississippi a mejorar sus habilidades lectoras. A inicios de los 2000, luego de que el panel organizado por el Congreso publicara su reporte, Butler y sus colegas se hacían la siguiente pregunta: ¿los programas de formación docente en Mississippi preparaban a sus docentes para enseñar a leer desde una perspectiva científica?

En este contexto, decidieron llevar a cabo un estudio sobre los programas de pedagogía de las ocho universidades estatales financiadas con fondos públicos. El instituto examinó planes de estudios y libros de texto, realizó encuestas a los estudiantes, observó algunas de las clases y entrevistó a decanos y profesores de la facultad. El análisis mostró que los futuros docentes en formación en Mississippi recibían en promedio 20 minutos de instrucción fonética en los dos años que duraban sus programas. La situación era alarmante. Butler y sus colegas acudieron a funcionarios públicos de educación del estado y les rogaron que tomaran medidas.

El 2003, en un acto bastante extraordinario, el Departamento de Educación del estado decretó que los programas de formación docente en Mississippi debían contar con dos cursos de alfabetización temprana para cubrir lo que reportaba el informe del Panel Nacional de Lectura. Era una medida increíble, pues a pesar de que los estados tenían la autoridad para regular los programas de pedagogía, solo un puñado de ellos establecía requisitos específicos respecto a qué debían aprender los profesores sobre la lectura. Por lo general, a los institutos y universidades no les gusta recibir instrucciones de funcionarios públicos. “Los profesores tienen casi total

libertad para dirigir el aprendizaje de la forma que mejor les parezca”, dice Butler.

“Yo creo que todos coincidimos en que esto es lo correcto. Y quizás por eso estamos aquí, capacitándonos. Si los partidarios del lenguaje integral no están aquí es porque realmente se resistirían, y mucho”.

Angela Rutherford, quien trabaja con Butler y es docente en la escuela de educación de la Universidad de Mississippi, lo dice sin rodeos: “Los profesores universitarios cierran la puerta y hacen lo que se les venga en gana”.

Rutherford no estaba segura de que el mandato estatal marcara una gran diferencia, pues muchos de sus colegas de educación no conocían la ciencia o no creían en ella. Según la educadora, muchos habían creído por largo tiempo en el lenguaje integral. «En otoño hubo un colega que me desafió sobre esto», cuenta Rutherford, «Y me preguntó: “¿En qué crees tú?”. Yo le dije: “Creo en lo que muestran las investigaciones”».

Si bien le parece desconcertante la resistencia de profesores universitarios y administradores respecto al conocimiento científico, Butler dice que es un problema difícil de solucionar. Una vez, cuando conversaba sobre la ciencia de la lectura con un decano de una escuela de educación, el directivo le dijo: “¿Es esta tu ciencia o la mía?”.

En definitiva, no era claro el impacto que estaba teniendo la orden estatal de enseñar ciencia de la lectura. Más tarde, en 2015, la legislatura de Mississippi aprobó la “Ley de fomento a la alfabetización”, según la cual no pueden ser promovidos a cuarto los niños que no lean a nivel de grado hacia el final de tercero. La legislatura asignó millones de dólares para costear capacitaciones en ciencia de la lectura para todos los profesores de escuelas primarias estatales.

Ahora bien, si los profesores egresaban de sus programas sin haber aprendido ciencia de la lectura, el estado tendría que gastar dinero indefinidamente en volver a capacitar a los profesores. En aquel momento, nadie sabía realmente qué aprenderían los futuros docentes en esas clases de alfabetización temprana exigidas por el estado.

Así que en el año 2015, Butler y sus colegas decidieron repetir el estudio que habían hecho 12 años atrás, el cual esta vez incluiría a los institutos privados de Mississippi. Tras

examinar los cursos de alfabetización temprana de 15 programas de educación, descubrieron que todos aquellos financiados por el estado, excepto uno, estaban enseñando los componentes de la lectura que aparecían en el informe del Panel nacional de lectura. No obstante, cuando Butler entrevistó a decanos y profesores, la mayoría de ellos admitió nunca haber leído el reporte. Asimismo, cuando les preguntó cuestiones básicas sobre la ciencia de la lectura, casi ninguno sabía las respuestas. Las facultades de educación seguían la ley al pie de la letra, pero muchos miembros del profesorado no entendían realmente la ciencia.

Al final, también los académicos necesitaban capacitación.

Cambiando la forma de enseñar a los profesores

A diferencia de los docentes del sistema escolar, los profesores universitarios no están acostumbrados a un desarrollo profesional continuo.

Un equipo de trabajo a cargo del gobernador de Mississippi decidió que los docentes universitarios se verían beneficiados con las capacitaciones que estaban recibiendo los profesores de escuelas primarias estatales. Los cursos de formación utilizaban el programa de LETRS, el mismo que habían seguido los profesores en Bethlehem. Nadie iba a exigir que los docentes universitarios hicieran las capacitaciones, pero los legisladores estatales aprobaron una medida para fomentarlas. Desde el 2016, a los candidatos a docencia escolar en Mississippi se les exige rendir un examen en ciencia de la lectura. Si no aprueban la prueba Fundamentos de la lectura, no pueden licenciarse para enseñar en las escuelas primarias de Mississippi. Lo más conveniente para las facultades era enseñar ciencia de la lectura, de lo contrario sus estudiantes no conseguirían trabajo.

Durante una jornada de capacitaciones LETRS dirigidas a profesores universitarios de Jackson, en Mississippi, el instructor Antonio Fierro realizó un cuestionario. La primera pregunta era: “Hablar es natural, mas no leer ni escribir. ¿Verdadero o falso?”. La respuesta era “verdadero”, pero la pregunta se hacía porque no era seguro que las 37 personas del curso, entre las que principalmente había profesores titulares y adjuntos, lo supieran.

Roshunda Harris-Allen, profesora del programa de formación docente en Tougaloo College, dice que no le enseñaron ciencia de la lectura ni en pregrado ni en sus estudios de doctorado, y que de niña tampoco había aprendido la fonética. “Solo nos decían: estas son las palabras de uso común; tienes que aprenderlas de memoria”, cuenta Harris-Allen, que reconoce haber tenido dificultades para leer durante su infancia.

Trashonda Dixon, instructora de alfabetización en Tougaloo, cuenta que recibió instrucción fonética en su juventud, pero que nunca aprendió cómo enseñarla. “Creo que inicialmente teníamos problemas con la falta de conocimiento”, dice Dixon en relación con ella y a sus compañeros de facultad en la capacitación de LETRS. “Pero estamos dando grandes pasos para corregirlo”.

En el transcurso del año, el cuerpo docente de la Universidad de Mississippi se reunió varias veces para capacitarse, y algunos profesores incluso recibieron tutorías mientras enseñaban ciencia de la lectura a sus estudiantes. Moats dice que alguna vez impartió talleres de LETRS a profesores universitarios de Colorado, y que uno de sus colegas hizo una versión abreviada del curso para docentes de Maryland, pero que Mississippi es el único lugar donde sabe que los profesores realizan un curso extendido.

“Me siento bendecida de ser parte de este cambio”, comenta Barbara Bowen, instructora en la Universidad del Sur de Mississippi que pasó por los cursos de capacitación. “Yo creo que todos coincidimos en que esto es lo correcto. Y quizás por eso estamos aquí, capacitándonos. Si los partidarios del lenguaje integral no están aquí es porque realmente se resistirían, y mucho”.

La resistencia del lenguaje integral

Los docentes universitarios que más se resistieron a la ciencia de la lectura no asistieron a las capacitaciones de LETRS. Dos profesores de la Universidad del Sur de Mississippi accedieron a una entrevista sobre por qué no querían asistir.

“Estoy filosóficamente en contra de subir al tren del próximo gran método que enseñará a cada niño cómo aprender a leer”, dice Stacy Reeves, profesora adjunta de alfabetización. “Para mí la enseñanza fonética no es la respuesta”.

Reeves dice saberlo por experiencia propia. A principios de los 90, antes de comenzar su doctorado, era profesora de escuela primaria. Sus estudiantes hacían ejercicios propios del enfoque fonético y luego trabajaban con pequeños libros llamados libros decodificables donde venían palabras con patrones de letras que habían estado practicando.

Según Reeves, los libros eran aburridos y repetitivos. “Pero en cuanto me sentaba con los niños de primer grado a leer un libro como *La rana y el sapo son amigos*”, relata Reeves, “ellos instantáneamente se involucraban con la historia”.

Abandonó los textos de instrucción fonética y los libros decodificables. “Y una vez que empecé a enseñar desde un enfoque más integral, abarcando el proceso completo del niño, averiguando cuáles eran las necesidades particulares de cada uno y leyendo más libros reales, mis clases mejoraron, y los estudiantes aprendieron más. Siento que lo hicieron mucho mejor de esta otra manera”. La educadora admite que no tiene evidencia de que sus estudiantes hayan aprendido más, pero dice que se veían más empeñados.

Uno de los principios centrales del lenguaje integral es que son los profesores, y no las pruebas estandarizadas, los más capacitados para juzgar si sus estudiantes están aprendiendo o no. Otra idea clave es que todos los niños aprenden a leer de distintas maneras y necesitan que se les enseñe con diversos métodos. Las investigaciones, sin embargo, han demostrado lo contrario.

Nuestros cerebros tienen más similitudes que diferencias, y todos los niños necesita aprender básicamente las mismas cosas para que sus cerebros no lectores se transformen en lectores. “Obviamente, las circunstancias culturales, económicas y educacionales afectan el desarrollo de los niños”, escribe Seidenberg en su libro. “Pero lo que necesitan aprender no cambia”. En todos los estudios sobre educación, uno de los hallazgos más consistentes es el hecho de que los niños se vuelven mejores lectores cuando reciben una instrucción explícita y sistemática de las relaciones entre letras y sonidos.

Los estudiantes que más sufren cuando las escuelas no les enseñan la lengua como un código son los niños con dislexia, para quienes es realmente difícil concebir la relación entre sonidos y letras.

Mary Ariail, exdirectora del Departamento de Currículo, Instrucción y Educación Especial de la Universidad del Sur

de Mississippi, sigue oponiéndose a la enseñanza fonética directa. Cree que puede ser beneficioso hacer un poco de trabajo fonético con los niños mientras leen libros, tal vez motivarlos a que pronuncien algún sonido o identifiquen un patrón de letras en una palabra. Sin embargo, piensa que los niños no lograrán concentrarse en el sentido de lo que están leyendo si es que los profesores privilegian demasiado el cómo las palabras se componen de letras. “Una de las ideas detrás del lenguaje integral es que la lectura se da fácilmente cuando es significativa”, dice Ariail. “Pero cuando se la divide en pequeñas partes, su aprendizaje se hace más complicado”.

Las investigaciones dicen lo contrario, pero Ariail y Reeves siguen creyendo que aprender a leer es un proceso natural.

“Yo creo que los niños aprenden a leer tan pronto como empiezan a escuchar”, dice Reeves. “Que los rodeen de libros, que les lean con frecuencia”.

“Es como aprender a hablar”, dice Ariail. “Un montón de niños llega a la escuela ya sabiendo leer precisamente porque desde su nacimiento han estado inmersos en ambientes letrados”.

Aunque no está claro cuánto han leído sobre la ciencia de la lectura, dicen no estar de acuerdo con sus postulados. “Uno de los motivos de disputa radica en que el enfoque fonético es el enfoque científico”, dice Ariail. “Es la ciencia de ellos”.

Al final del año académico 2018, Ariail dejó su trabajo y regresó a su estado natal en Georgia, en parte debido a su frustración frente al esfuerzo por cambiar la enseñanza de la lectura en Mississippi, situación que no le agrada por considerarla un ejemplo de cómo los legisladores dicen a los educadores qué hacer.

No basta con la enseñanza fonética

Cuando hablas con defensores del lenguaje integral, muy pronto queda claro que el motivo de desconfianza en la instrucción fonética es el temor de que la lectura se reduzca a monótonos ejercicios de memorización. Una de las razones por las que el lenguaje integral floreció en los 70 y 80 fue su rechazo a la idea de que los niños debían sentarse en filas y escuchar en silencio al profesor que dirigía la clase. «En el

lenguaje integral, la batalla era vista como: “¿Estás a favor de la alfabetización o de las habilidades?”», relata Seidenberg.

Según el neurocientífico, nadie abogaba por hacer clases repetitivas y aburridas, pero la ciencia muestra claramente que los niños se convierten en mejores lectores cuando su instrucción se organiza en torno a una progresión definida de conceptos sobre cómo el habla tiene una representación gráfica. Asimismo, existen numerosas pruebas en la investigación que dan cuenta de la eficacia de las clases dirigidas, en oposición a la idea de dejar que los niños descubran por sí mismos conceptos clave de la lectura.

Ahora, lo que también es claro en los estudios científicos es que no basta con enseñar fonética. Los niños pueden aprender a decodificar palabras sin saber qué significan. Además, para comprender lo que están leyendo, los niños necesitan un amplio vocabulario, por lo que también es una buena idea leerles y rodearlos de libros de calidad. En eso tienen razón los defensores del lenguaje integral.

Sin embargo, de acuerdo con las investigaciones, los niños que no aprenden a decodificar palabras nunca serán buenos lectores. Algunos niños aprenden a hacerlo rápidamente con una mínima instrucción; otros necesitan mucha más ayuda. Una buena instrucción fonética, no obstante, es beneficiosa para todos los niños, incluso para aquellos que aprenden a decodificar fácilmente. Según indican los estudios, estos últimos adquirirían mejores habilidades de escritura.

La creencia de que la lectura es una aptitud natural que se desarrolla al rodear de libros a los niños es problemática no solo porque no tiene respaldo científico, sino porque asume que la responsabilidad de enseñar a leer a los niños recae principalmente en las familias y no en las escuelas. En ese sentido, si no tuviste la suerte de crecer en una casa donde hubiera un montón de libros y adultos que te leyeran, puede que estés condenado.

Actualmente, no existen dudas entre los científicos respecto a que la lectura es una habilidad que debe enseñarse explícitamente, mostrando a los niños las formas en que los sonidos y las letras se corresponden.

“Es una idea muy aceptada en el mundo científico, tanto que si envías un artículo sobre estos aspectos fundamentales a una revista no te lo aceptarán, porque se consideran conocimientos científicos ya establecidos”, dice Moats.

De acuerdo con todas las investigaciones, lo que se debería ver en todas las escuelas es un énfasis significativo en la instrucción fonética dentro de los cursos escolares iniciales. No hay evidencia de que esto aleje a los niños de la lectura ni de que la haga más difícil. De hecho, ocurre lo contrario. Si se enseña bien en los primeros grados escolares, la iniciación de los niños en la lectura será más rápida. “Así, su progreso se acelera, leen más y también le gusta más, de modo que se convierte en un ciclo que se refuerza así mismo”, dice Moats. «Por otra parte, en el caso opuesto efectivamente ocurre lo que dicen. Cuando a los niños no les enseñan a decodificar ni les entregan una comprensión del lenguaje, tanto hablado como escrito, lo que ocurre en realidad es algo como: “Esto es un misterio. No estoy seguro de entender lo que estas palabras realmente dicen. Y si no estoy seguro, entonces me siento incómodo. Y si me siento incómodo, entonces no me gusta”».

Los estudiantes que más sufren cuando las escuelas no les enseñan la lengua como un código son los [niños con dislexia](#), para quienes es realmente difícil concebir la relación entre sonidos y letras. Si eres un niño con dislexia y vienes de una familia con altos ingresos, es probable que alguien se dé cuenta de que tienes problemas y pague para conseguir la ayuda que necesitas. Los niños de familias pobres, sin embargo, con frecuencia se quedan atrás, y existe evidencia

de que un número desproporcionado de ellos eventualmente termina en el sistema de justicia penal. Las cárceles de Estados Unidos están llenas de personas que crecieron en familias pobres. Un estudio sobre la población presidiaria de Texas evidencia que cerca de la mitad tiene dislexia. Esos presidiarios tenían dificultades para leer de niños, y probablemente nadie les brindó la ayuda que necesitaban.

Para Butler, el principal problema en este momento es la ignorancia. Demasiados profesores, administradores escolares y docentes universitarios desconocen la ciencia. La educadora apuesta que instruirlos en ella sea la solución: “Parte de mi optimismo se debe a que no se trata de descubrir una forma de enseñar a leer a los niños para luego instruir a todos sobre cómo ponerla en práctica”, dice Butler. “Nosotros ya sabemos cómo se les debe enseñar”.

Seidenberg, que es menos optimista, compara la situación con las investigaciones sobre el cambio climático. “Algo que he aprendido del cambio climático, y de otras cuestiones en torno a las cuales tenemos visiones polarizadas en este país, es que no son los hechos lo que cambian las creencias de las personas”, analiza Seidenberg. “De hecho, cuando a ideas muy arraigadas se enfrentan datos que las contradicen, las personas no tienden a acercarse, sino que, paradójicamente, suelen atrincherarse aún más”.

Bibliografía complementaria

- [Another Blast in the Reading Wars](#) (Washington Post, September 2013)
- [Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI](#) (Perspectives on Language, Summer 2017)
- [Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers](#) (Journal of Educational Psychology, December 1996)
- [Continuing the Discussion / Preventing and Remediating Reading Failure](#) (Educational Leadership, March 2004)
- [Differentiating Between Difficult-to-remediate and Readily Remediated Poor Readers](#) (Journal of Learning Disabilities, May-June 2000)
- [Do Textbooks Used in University Reading Education Courses Conform to the Instructional Recommendations of the National Reading Panel?](#) (Journal of Learning Disabilities, July 2009)
- [Double Jeopardy: How Third-Grade Reading Skills and Poverty Influence High School Graduation](#) (Annie E. Casey Foundation, January 2012)
- [The Dyslexia Dilemma: A History of Ignorance, Complacency and Resistance in Colleges of Education](#) (Journal of Childhood and Developmental Disorders, August 2016)
- [Early Reading Instruction: What Science Really Tells Us about How to Teach Reading](#) (The MIT Press, 2004)
- [The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research](#) (Review of Educational Research, January 2018)
- [Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert](#) (Psychological Science in the Public Interest, June 2018)
- [Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties](#) (Wiley, 2015)
- [Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten Through 3rd Grade](#) (Institute of Education Sciences, April 2017)
- [¿Cómo ayuda el conocimiento? Acelera y fortalece la comprensión lectora, el aprendizaje y el pensamiento](#) (American Educator, 2006. Traducido por Aptus)
- [How Spelling Supports Reading](#) (American Educator, Winter 2005/06)
- [Landscapes in Teacher Prep: Undergraduate Elementary Ed](#) (National Council on Teacher Quality, December 2016)
- [Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done About It](#) (Basic Books, 2017)
- [Language at the Speed of Sight - On Cueing Systems, Phonemes, Speed Reading, and Sequences of Learning](#) (Shanahan on Literacy, July 2017)
- [Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling \(LETRS\)](#) (Sopris West)
- [Learning to Read: An Unnatural Act](#) (Bulletin of the Orton Society, 1980)
- [Learning to Read: The Great Debate](#) (McGraw-Hill, 1967)
- [Letter from 40 linguists in response to a draft of the Curriculum Framework for English Language Arts, to be used in the public schools of Massachusetts](#) (July 1995)
- [Lighting the Way: The Reading Panel Report Ought to Guide Teacher Preparation](#) (American Educator, Summer 2013)
- [The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers](#) (Learning Point Associates, 2006)
- [An Open Letter to a Defender of Whole Language Reading Instruction](#) (International Foundation for Effective Reading Instruction, 1999)
- [Prevalence of Dyslexia Among Texas Prison Inmates](#) (Tex Med, June 2000)

- [The Reading Glitch: How the Culture Wars Have Hijacked Reading Instruction - And What We Can Do about It](#) (Rowman and Littlefield Education, 2006)
- [The Reading Wars](#) (The Atlantic, November 1997)
- [Reducing the Incidence of Early Reading Difficulties](#) (Learn Individ Differ., March 2008)
- [Report on Reading First and Early Reading First, Committee Views, Title 1 Part B](#) (U.S. House of Representatives, May 2001)
- [Research and the Reading Wars](#) (book chapter in When Research Matters: How Scholarship Influences Education Policy, Harvard Education Press, 2008)
- [The Science of Reading Research](#) (Educational Leadership, March 2004)
- [The Simple View of Reading](#) (The Center for Development and Learning, February 2010)
- [Strengthening Reading Instruction Through Better Preparation of Elementary and Special Education Teachers](#) (National Council on Teacher Quality, August 2018)
- [Study of Mississippi Teacher Preparation for Early Literacy Instruction](#) (The Barksdale Reading Institute and The Institutions of Higher Learning, December 2015)
- [Study of Teacher Preparation in Early Reading Instruction](#) (Institute of Education Sciences, September 2010)
- [Summary of the \(U.S.\) National Reading Panel Report](#) (International Reading Association, 2002)
- [Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction](#) (Report of the National Reading Panel) (National Institutes of Health, April 2000)
- [La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales, 2020. Lo que los profesores expertos en lectura deben saber y ser capaces de hacer](#) (American Federation of Teachers, traducido por Aptus en 2022)
- [The Three-Cueing System](#) (Literacy For All Issues In Teaching And Learning, 1998)
- [Unbalanced Comments on Balanced Literacy](#) (Shanahan on Literacy, October 2014)
- [What's Whole in Whole Language in the 21st Century?](#) (Garn Press, 2014)
- [Who Is in Charge of Teacher Preparation?](#) (Center for American Progress, June 2013)
- [Whole Language: Beliefs and Practices](#) (National Education Association, July 1989)
- [Whole-Language High Jinks](#) (Thomas B. Fordham Institute, January 2007)
- [Whole Language Lives On: The Illusion of Balanced Reading Instruction](#) (Thomas B. Fordham Foundation, October 2000)
- [Why Johnny Still Can't Read — And What to Do About It](#) (Forbes, May 2018)
- [Why Not Phonics and Whole Language?](#) (Bolt Beranek and Newman, Inc., 2004)
- [Why Reading is Not a Natural Process](#) (Committee on Education and the Workforce, U.S. House of Representatives, Washington, D.C., July 1997)