

Un marco para el desarrollo de la **competencia lectora**

Juan Cruz Ripoll Salceda

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Un marco para
el desarrollo de la
competencia lectora

Catálogo de publicaciones del Ministerio:
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/inicio.action>

Catálogo general de publicaciones oficiales:
<https://cpage.mpr.gob.es/>

Un marco para el desarrollo de la competencia lectora

Autor: Juan Cruz Ripoll Salceda

Publicación incluida en el Programa editorial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023 y editada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de acuerdo con la reestructuración ministerial establecida por Real Decreto 829/2023, de 20 de noviembre.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes no se responsabiliza del contenido vertido en esta publicación, sino que son los autores los únicos responsables.

Las normas lingüísticas seguidas en este libro son las establecidas por la Real Academia Española en la Ortografía de la lengua española publicada en el año 2010.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

S.G. de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2023

NIPO (IBD): 847-23-113-8
NIPO (línea): 847-23-114-3

Maquetación: María Montes Ruiz y Marta Sanz García
Diseño portada: Marta Sanz García

Un marco para el desarrollo de la **competencia lectora**

Juan Cruz Ripoll Salceda

Índice

1. Introducción	13
2. Componentes y desarrollo de la competencia lectora	15
Los componentes de la competencia lectora.....	16
La concepción simple de la lectura	17
El modelo directo y de la mediación inferencial	19
La concepción activa de la lectura.....	21
Modelos de lectura digital	24
Etapas en el desarrollo de la competencia lectora	26
El modelo de la cuerda.....	26
El desarrollo de la decodificación: los modelos de Frith y Ehri	27
El desarrollo de la competencia lectora: de la familiarización con la lectura, a la lectura eficiente.....	28
Síntesis	32
3. La mejora de la competencia lectora	34
La práctica basada en evidencias.....	35
Algunas fuentes para la educación basada en evidencias y sus recomendaciones sobre lectura y comprensión	36
What Works Clearinghouse.....	37
Education Endowment Foundation.....	40
Revisiones sistemáticas de investigación sobre lectura	42
Visible learning.....	43
Síntesis	45

4. Qué enseñar	48
Decodificación.....	48
La enseñanza de la conciencia fonológica	51
Enseñanza de conocimientos sobre el lenguaje escrito.....	53
La enseñanza de las relaciones entre letras y sonidos.....	56
La síntesis y el reconocimiento de palabras.....	58
La mejora de la fluidez	59
Decodificación avanzada	61
Comprensión del lenguaje	62
La enseñanza de vocabulario	62
La enseñanza de la sintaxis	65
Construcción de inferencias.....	66
Conocimiento y uso de la estructura de los textos.....	70
Actividad estratégica y motivación	71
La enseñanza de estrategias de comprensión.....	73
La mejora de la motivación para la lectura.....	75
Lectura digital.....	76
Búsqueda de información.....	77
Navegación	78
Valoración de la fiabilidad de la información	79
Integrar información de distintas fuentes.....	81
5. Cómo enseñar	83
Programas de tutoría entre iguales	84
El debate sobre los textos	84
6. Secuenciación de los aprendizajes	86
Referencias	92

Prólogo

La aparición de una nueva publicación que analiza la lectura siempre es una buena noticia, por cuanto constituye una herramienta adicional que nos permite ahondar en los procesos y conocimientos que se ponen en marcha durante la actividad de leer. Esta obra se presenta como un marco para la mejora de la comprensión lectora, es decir, como un conjunto de orientaciones que permitan la adopción de decisiones sobre qué conviene enseñar, de qué manera y en qué momento. En otras palabras, se proporciona un soporte a partir del cual se pueden formular contenidos y objetivos, seleccionar métodos, estrategias, programas o actividades concretas que guíen la evolución del aprendizaje de la lectura a lo largo de los cursos, ciclos y etapas de la enseñanza reglada.

Queda fuera de toda discusión que la lectura es una habilidad esencial para la vida. Esencialidad que se acentúa con la omnipresencia de entornos y dispositivos digitales que han abierto nuevos espacios y modos de leer.

La publicación de este marco, precisamente ahora, resulta relevante porque viene a reforzar el papel destacadísimo que se otorga a la lectura y a la comprensión lectora en la legislación educativa vigente en España. Así, cabe recordar que ya en el preámbulo de la LOMLOE se establece que se deberá dedicar un tiempo diario a la lectura y se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita y otros aspectos transversales se trabajarán en todas las áreas y materias de las etapas de educación primaria y secundaria. En el articulado de la norma se fija este principio pedagógico con el fin de fomentar el hábito lector y el dominio de la lectura, de modo que se reconoce el papel primordial de la lectura para la adquisición del saber y el desarrollo de todas las competencias clave.

Asimismo, la LOMLOE establece como novedad que el proyecto educativo de centro recoja, entre otros aspectos, el plan de lectura.

Por su parte, el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study en inglés) se centra en la lectura como vía para la consecución de dos propósitos de lectura que se hallan presentes en prácticamente todos los textos que lee el alumnado tanto dentro como fuera del entorno escolar: por un lado, tener una experiencia literaria y, por otro, la adquisición y uso de la información.

El texto que aquí se presenta hace hincapié en su fundamentación científica: está basado en las investigaciones sobre la lectura, que ya acumulan más de 100 años de historia, especialmente en el ámbito anglosajón. Los modelos que aquí se muestran y sintetizan están respaldados por la evidencia práctica y contribuyen a que el docente obtenga una panorámica general de los mecanismos y procesos que se suceden durante el acto de leer.

Con la intención de resultar útil para el diseño de prácticas de lectura en el aula, el marco expone en el capítulo 2 algunos modelos que analizan los componentes de la lectura y cómo se desarrollan. En el capítulo 3 se aborda el concepto de práctica o educación basada en la evidencia y cómo las recomendaciones desde esa práctica pueden contribuir a la mejora de la comprensión lectora. Los capítulos 4, 5 y 6 tratan sobre qué enseñar, cómo enseñar y una secuenciación de aprendizajes que los docentes puedan trasladar a sus programaciones en las clases.

Este marco para el desarrollo de la competencia lectora contribuye a que los docentes y otros profesionales de la educación puedan tener una perspectiva sistematizada, mediante el análisis de los conocimientos y procesos de la actividad lectora. Asimismo, confiamos en que constituya un instrumento útil para el desarrollo de actividades, proyectos e iniciativas en las aulas que favorezcan la mejora de la comprensión lectora de nuestro alumnado.

Mónica Domínguez García

Directora General de Evaluación
y Cooperación Territorial

1

Introducción

Al hablar de mejora de la comprensión lectora o de mejora de la competencia lectora es muy común que pensemos en buscar un material, método o conjunto de actividades que mejoren esa habilidad o competencia. Resulta sospechoso que en años no hayamos sido capaces de encontrar ese recurso.

La idea de la que parte este libro es que no existe una forma simple o actuación concreta que pueda mejorar notablemente la comprensión lectora del alumnado. Esta situación se produce porque la competencia lectora no es una habilidad simple. Más bien, durante la lectura se ponen en marcha procesos y conocimientos de distinto tipo. La mejora de la competencia lectora se consigue mejorando todos esos procesos y conocimientos. Hay actividades de lectura que permiten trabajar varios de ellos, pero algunos requieren un entrenamiento bastante específico. Este libro trata de identificar los principales componentes de la lectura y, especialmente, los que tienen más relevancia para su enseñanza.

En el prólogo del «Handbook of reading research», Robert Dykstra comienza contando cómo en 1925 William Gray publicó el primer resumen de investigaciones relacionadas con la lectura. Según lo que recoge aquella síntesis, hasta julio de 1924, se habían publicado, en Estados Unidos e Inglaterra, 436 trabajos de investigación sobre la lectura (Dykstra, 1984).

Casi 100 años después, este libro está presentando un marco sobre enseñanza de la lectura con poco más de 100 referencias. Teniendo en cuenta que la cantidad de estudios de investigación sobre lectura ha crecido notablemente desde 1925, esta cantidad puede parecer verdaderamente escasa. Sí que hay que tener en cuenta que muchas de estas referencias son modelos sobre los componentes que conforman la lectura, o trabajos que, como hizo William Gray, revisan y sintetizan publicaciones anteriores.

Pero, sin duda, este marco es mejorable y sería muy conveniente que surjan otras propuestas similares con una fundamentación más extensa y rigurosa. Podríamos considerar que lo que tenemos aquí es un punto de partida que nos puede ayudar a detectar qué habría que añadir, eliminar o sustituir.

El propósito de un marco didáctico es orientar en la toma de decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar. Esto puede ayudar a la hora de seleccionar o formular objetivos y contenidos, elegir los métodos, programas, estrategias o actividades que van a favorecer el aprendizaje y organizar la enseñanza

a lo largo de los cursos, ciclos y etapas. Normalmente no encontraremos actividades concretas en un marco, ya que eso sería más propio de un método o de un programa. Tampoco vamos a encontrar una explicación detallada de cómo trabajar cada uno de los aspectos que se proponen. Para eso existen otras fuentes donde se pueden encontrar explicaciones de ese tipo.

La investigación sobre lectura se ha desarrollado especialmente en los Estados Unidos y esto influye en este marco al menos de dos formas. En primer lugar, el inglés es una lengua con un sistema de correspondencias entre letras y sonidos más complejo que el del español y con muchas irregularidades. Eso hace que la enseñanza de la decodificación sea más larga. En los países angloparlantes la enseñanza de la lectura suele comenzar en el curso que equivaldría a nuestro 3.^{er} curso de Educación Infantil y la capacidad de leer textos sencillos de forma autónoma suele alcanzarse más tarde que en España.

En segundo lugar, las etapas escolares no tienen la misma organización. Aunque hay variedad entre estados y, a veces, entre regiones dentro de un estado, el *Kindergarten*, que equivale a nuestro 3.^o de Educación Infantil se considera como enseñanza escolar, no como preescolar. Es muy frecuente que la educación elemental dure hasta lo que sería nuestro 5.^o curso de Educación Primaria. Esto hace que haya investigaciones, guías o revisiones de investigación que tengan en cuenta a 3.^o de Educación Infantil pero no a los cursos anteriores de la etapa, porque se han centrado en el K-3 (desde 3.^o de Educación Infantil hasta 3.^o de Educación Primaria), K-5 (hasta 5.^o de Educación Primaria) o en el K-12 (hasta 2.^o de Bachillerato).

También es frecuente que haya trabajos enfocados en la Educación Primaria pero que no incluyan el 6.^o curso, ya que forma parte de la *Middle School*. Esta etapa suele prolongarse hasta lo que en España sería el 2.^o curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y tras ella comienza la *High School*.

Este marco está basado en la investigación, así que a lo largo del libro se van a encontrar numerosas referencias a trabajos de investigación. Estas referencias se han hecho según la séptima edición de las normas de estilo de la American Psychological Association, conocidas también como normas APA. Cuando una información ha sido obtenida de otro lugar se hace una referencia en el texto, indicando, normalmente, el apellido del primer autor o autora y el año de publicación de ese trabajo. Al final del libro se puede encontrar una lista con todas las referencias colocadas por orden alfabético de autores. Esto puede ser útil para verificar si la información ofrecida es correcta y para poder conocer más sobre el tema que se esté tratando.

El capítulo 2 expondrá algunos modelos que tratan de identificar cuáles son los componentes de la lectura y cómo se desarrollan. El capítulo 3 introducirá el concepto de práctica basada o informada en la evidencia y presentará los resultados de distintas síntesis de investigación sobre mejora de la lectura o la comprensión lectora.

Los capítulos 4, 5 y 6 proponen los contenidos básicos de un plan de desarrollo de la competencia lectora, algunas formas de favorecer su aprendizaje y cómo organizar estos contenidos desde el comienzo del 2.^o ciclo de Educación Infantil hasta el final del Bachillerato.

Es posible que esto último sea la mayor aportación de este texto. Quizá el mayor problema de nuestro sistema educativo no sea el desconocimiento de qué hacer para mejorar la comprensión lectora sino la falta de organización del trabajo a lo largo de los cursos, con un profesorado interesado en mejorar la competencia lectora del alumnado, pero que desconoce qué aspectos de la lectura ha trabajado en los cursos anteriores y cuáles va a trabajar en los posteriores.

2

Componentes y desarrollo de la competencia lectora

Desde comienzos del siglo XXI, la expresión «competencia lectora» se ha ido introduciendo progresivamente en el mundo educativo. La inserción de las competencias básicas y de las competencias clave en los currículos escolares y las evaluaciones internacionales PISA nos han ayudado a familiarizarnos con la competencia lectora.

Cuando se comenzó a utilizar esa expresión, algunas personas se preguntaban si no era más que una forma ampulosa o sofisticada de hablar de la comprensión lectora o, simplemente, de la lectura. Normalmente aceptamos que la competencia lectora es algo más amplio que la comprensión lectora y que también incluye la práctica de la lectura y el uso que se hace de ella.

La evaluación PISA parte de un marco teórico que se publicó en 1999 y que se ha ido actualizando cada vez que la lectura ha sido el dominio central de esta prueba. La última actualización antes de escribir este texto se realizó en 2018 y define la competencia en lectura como «la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad» (OCDE, 2018, p. 10).

Para ser justos, hay que señalar que, casi después de esa definición, el marco teórico también dice lo siguiente: «el término “competencia en lectura” se utiliza en lugar del término “lectura” porque es probable que transmita de manera más precisa lo que se está midiendo a un público no experto. “Lectura” a menudo se entiende como simple decodificación, o incluso como lectura en voz alta, mientras que la intención de este estudio es medir la construcción del significado de manera más amplia y más abarcadora».

Parece que todos tenían razón: la competencia lectora es lo mismo que la lectura (entendida de forma amplia) o que la comprensión lectora y, al mismo tiempo, es algo que incluye la comprensión de los textos, junto con otros procesos: uso, evaluación, reflexión y compromiso.

Este dilema quedará sin desentrañar y, a partir de ahora, el texto hablará de comprensión lectora y de competencia lectora sin ninguna intención de diferenciar estos conceptos. Definir la comprensión o la competencia lectora es algo muy complejo. Regresemos a los últimos años del siglo XX para ver un ejemplo. En el mismo año en que se publicó el primer marco teórico PISA, la Oficina de Investigación

Educativa y Mejora del Departamento de Educación de Estados Unidos encargó a la corporación RAND (Research and Development) el desarrollo de otro marco: un marco de investigación sobre comprensión lectora.

RAND formó un grupo de 14 expertos en lectura para proponer las líneas estratégicas de un programa de investigación a largo plazo de la comprensión lectora. Las aportaciones de este grupo, dirigido por Catherine Snow, se publicaron en un informe titulado *Reading for understanding* (Snow, 2002), que dedica uno de sus cinco capítulos a definir la comprensión lectora. Esta definición ha sido frecuentemente citada en investigaciones y publicaciones académicas sobre lectura y hay personas que la consideran la mejor definición disponible de comprensión lectora. Dice lo siguiente: «definimos la comprensión lectora como el proceso de extraer y, al mismo tiempo, construir el significado a través de la interacción y la implicación con el lenguaje escrito. Utilizamos las palabras “extraer” y “construir” para enfatizar tanto la importancia como la insuficiencia del texto como determinante de la comprensión lectora».

Además, indican que la comprensión lectora incluye tres elementos:

1. El/la lector/a que realiza la comprensión.
2. El texto que se comprende.
3. La actividad de la que forma parte la comprensión.

Con independencia de lo aclaratoria o útil que nos resulte esta definición, el equipo de expertos indica que la expresión «comprensión lectora» se utiliza ampliamente y, generalmente, se asume que su significado es claro. Sin embargo, es difícil llegar a una definición formal con la que se muestren de acuerdo todos los grupos que hablan de comprensión lectora. Dicho de otro modo: «comprensión lectora» o «competencia lectora» son expresiones que nos resultan familiares y que utilizamos con soltura, pero difícilmente somos capaces de explicarlas sin decir lo mismo con otras palabras («comprensión lectora es entender lo que lees») o sin utilizar metáforas como «extraer» o «construir».

Desde un punto de vista práctico, en el que el objetivo principal es la mejora de la competencia lectora, quizá la pregunta de «¿qué es la comprensión lectora?» no sea la más importante. Puede ser mucho más productivo responder a estas tres preguntas:

1. ¿De qué está compuesta la comprensión lectora?
2. ¿Cómo se organizan a lo largo del desarrollo los componentes de la comprensión lectora?
3. ¿Qué funciona para mejorar la comprensión lectora?

Con la intención de que podamos dar alguna respuesta a estas preguntas, en este capítulo se van a tratar dos temas: los componentes de la comprensión lectora y el desarrollo de la comprensión lectora. Las bases para responder a la tercera pregunta se tratarán en el siguiente capítulo, dedicado a las evidencias sobre lo que resulta útil para su mejora.

Los componentes de la competencia lectora

La comprensión lectora es un fenómeno muy complejo en el que intervienen distintos procesos y conocimientos. Para asomarnos a esta variedad y extensión de componentes podemos ver las que se desglosan en las dos definiciones que acabo de presentar.

La definición de comprensión lectora del panel de expertos de la corporación RAND distingue tres elementos: lector, texto y actividad. Al explicar el papel de lector dice: «para comprender, un lector debe disponer de un extenso rango de capacidades y habilidades. Estas incluyen capacidades cognitivas

(por ejemplo, atención, memoria, habilidad crítica analítica, habilidad inferencial o de visualización), motivación (un propósito para la lectura, interés por el contenido leído y autoeficacia como lector) y varios tipos de conocimiento (vocabulario, conocimientos sobre el tema, conocimiento lingüístico y del discurso, conocimiento de estrategias de comprensión)».

Puede parecer una lista extensa, pero no cuesta mucho darse cuenta de que faltan cosas. Por ejemplo, nuestro lector o lectora tendrá que leer con precisión y fluidez. El marco teórico de PISA sí que menciona la decodificación cuando dice: «la competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye las competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias apropiadas al leer textos».

Tratar de identificar los componentes de la competencia lectora tiene, al menos, dos problemas. El primero es rastrear cuáles deberíamos incluir. Acabamos de ver dos propuestas, pero nos podemos preguntar: ¿no tendría sentido incluir también la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras o las habilidades de navegación en textos electrónicos? El segundo problema es el de la importancia que otorguemos a cada uno de los componentes.

Para intentar exponer los principales componentes de la comprensión lectora, centrándose en el/la lector/a, se van a presentar algunos modelos de comprensión lectora. Existen dos grandes tipos de modelos de comprensión: por un lado, los modelos de procesamiento, que tratan de dar cuenta, incluso simular, las operaciones mentales que se producen durante la lectura; por otro lado, los modelos de componentes, que tratan de presentar los procesos, habilidades y conocimientos que intervienen en la lectura y sus relaciones. Obviamente, nos vamos a centrar en este segundo tipo.

La concepción simple de la lectura

La concepción simple de la lectura o modelo simple de lectura es un modelo de comprensión lectora basado en una idea muy sencilla: que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre dos grandes grupos de procesos: los procesos de decodificación y los procesos de comprensión general del lenguaje.

La primera formulación de este modelo fue propuesta en 1986 por Philip Gough y William Tunmer. Estos autores propusieron que la lectura se puede explicar como el producto de la decodificación y la comprensión (Gough y Tunmer, 1986). Para no desorientarnos con el sentido que se da a los términos conviene reformular esta idea. Así, podemos decir que la comprensión lectora (CL) es el resultado de la interacción entre la decodificación (D) y la comprensión oral (CO).

Si damos a cada elemento un valor entre 0 (mínimo) y 1 (máximo) podemos proponer esta fórmula:

$$L = D \times CO$$

Parafraseando a los autores del modelo, la comprensión lectora es el producto de la decodificación por la comprensión oral.

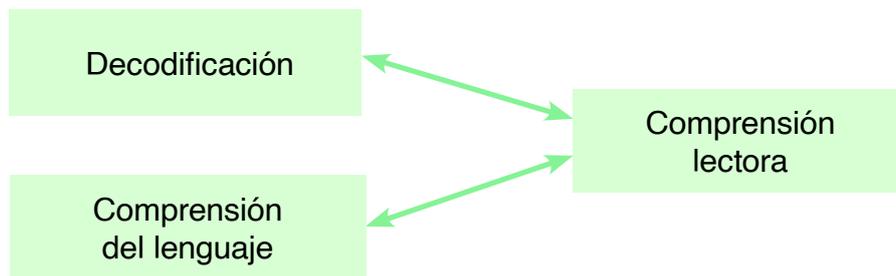
Nos puede extrañar esta forma de explicar la comprensión lectora mediante una fórmula matemática. Lo curioso es que explica bien algunas situaciones. Por ejemplo, vamos a pensar en una persona con una discapacidad visual muy severa a la que ofrecemos un texto sencillo, impreso en un papel, para que lea y comprenda. En esta situación, su habilidad de decodificación es nula ($D = 0$) ya que no puede ver los elementos que conforman el texto impreso. En cambio, no tiene ninguna dificultad en la comprensión oral ($CO = 1$). De hecho, entendería perfectamente el texto si pudiera escucharlo. A pesar de eso, como $L = D \times CO$, en este caso $L = 0 \times 1 = 0$, su comprensión lectora es nula.

Vamos a ver otro ejemplo. Lee la siguiente oración:

La birdoi ne plu kantas en la arbaro.

Seguramente la has leído correctamente, pero, ¿cuál es el significado? Tu habilidad de decodificación puede ser excelente ($D = 1$), pero si no eres capaz de entender el significado de la oración ($CO = 0$) tu comprensión lectora será $L = D \times CO = 1 \times 0 = 0$. Un conocedor del esperanto que te oiga leer entenderá que has dicho que «los pájaros ya no cantan en el bosque» (el fragmento está escrito con la licencia de cambiar la palabra «birdoj» por «birdoi» ya que la letra «j» no representa el mismo fonema en español y en esperanto).

Esta es una representación gráfica de la concepción simple de la lectura, siguiendo la tendencia actual, el componente de «comprensión oral» aparece como «comprensión del lenguaje»:



La concepción simple de la lectura es un modelo de comprensión muy investigado, en distintos idiomas, incluido el español y que ha sido tomado como referencia para reformas en los planteamientos de la enseñanza de la lectura en países como Estados Unidos, Reino Unido o Francia.

Los creadores del modelo nunca pretendieron dar a entender que la lectura es algo simple. Su idea era que los múltiples procesos y conocimientos que conforman la comprensión lectora se organizan en dos grandes grupos: los de decodificación y los de comprensión del lenguaje.

Tras unos cuantos años de investigación se han introducido algunas variaciones en el modelo:

- Inicialmente, el componente de decodificación se evaluaba con pruebas de precisión en la lectura de palabras o pseudopalabras (palabras inventadas pero que siguen las reglas de escritura del idioma, como «moblenda»). Posteriormente se ha percibido que la velocidad lectora puede ser un buen indicador de la decodificación, especialmente en alumnado que ya ha superado la fase inicial de la lectura o en idiomas con sistemas de relaciones entre grafemas y fonemas más sencillos, como es el caso del español.
- El componente de comprensión del lenguaje se evaluaba con pruebas de comprensión oral de textos, similares a las pruebas de comprensión lectora en cuanto a tipo de texto, extensión, dificultad o forma de las preguntas. En la investigación posterior se han utilizado otras alternativas, como el vocabulario o el cociente intelectual verbal.
- Los autores del modelo propusieron que el componente de decodificación y el componente de comprensión del lenguaje eran independientes, pero se ha comprobado que, aunque puedan serlo en edades tempranas, con el paso del tiempo se establece una relación entre ambos.
- La relación entre componentes se establecía mediante la fórmula multiplicativa que hemos visto antes: $L = D \times CO$. Se consideraba que esta fórmula era más adecuada que una versión aditiva: $L = 0.5(D + CO)$. Actualmente no se da mucha importancia a la fórmula empleada. Se considera que la fórmula multiplicativa resulta adecuada en casos extremos de baja decodifi-

cación o comprensión del lenguaje, como los ejemplos de la persona con discapacidad visual o la oración en esperanto que han aparecido antes. En casos con niveles más moderados, la fórmula aditiva puede ser una buena aproximación.

- Se trataba de un modelo estático, sin ninguna intención de explicar la evolución o el progreso en la competencia lectora. Sin embargo, como hemos visto, los datos procedentes de la investigación indican que el modelo no se comporta igual en todas las edades: conforme aumenta la habilidad lectora, la velocidad parece ser una medida de la decodificación más adecuada que la precisión. No solo eso, sino que progresivamente disminuye el peso de la decodificación como predictor de la comprensión lectora y aumenta el peso de la comprensión del lenguaje.

También se ha intentado ampliar el modelo añadiendo nuevos componentes, como la memoria de trabajo, el vocabulario o la flexibilidad cognitiva. Sin embargo, ninguno de estos ha sido comúnmente aceptado o, en todo caso, han dado lugar a nuevos modelos.

La concepción simple de la lectura es un modelo fácil de comprender, que se ajusta a intuiciones o tradiciones en educación, como la de distinguir «comprensión oral», «lectura mecánica» y «lectura comprensiva». Tiene un extenso soporte empírico, incluyendo varios estudios que lo han validado para alumnado hispanohablante.

Es posible que reconozcamos la estructura de este modelo en otros modelos de componentes. Esto puede deberse a que se han originado a partir de la concepción simple de la lectura o a que no resulta posible explicar la comprensión lectora sin recurrir a la decodificación y la comprensión del lenguaje.

El modelo directo y de la mediación inferencial

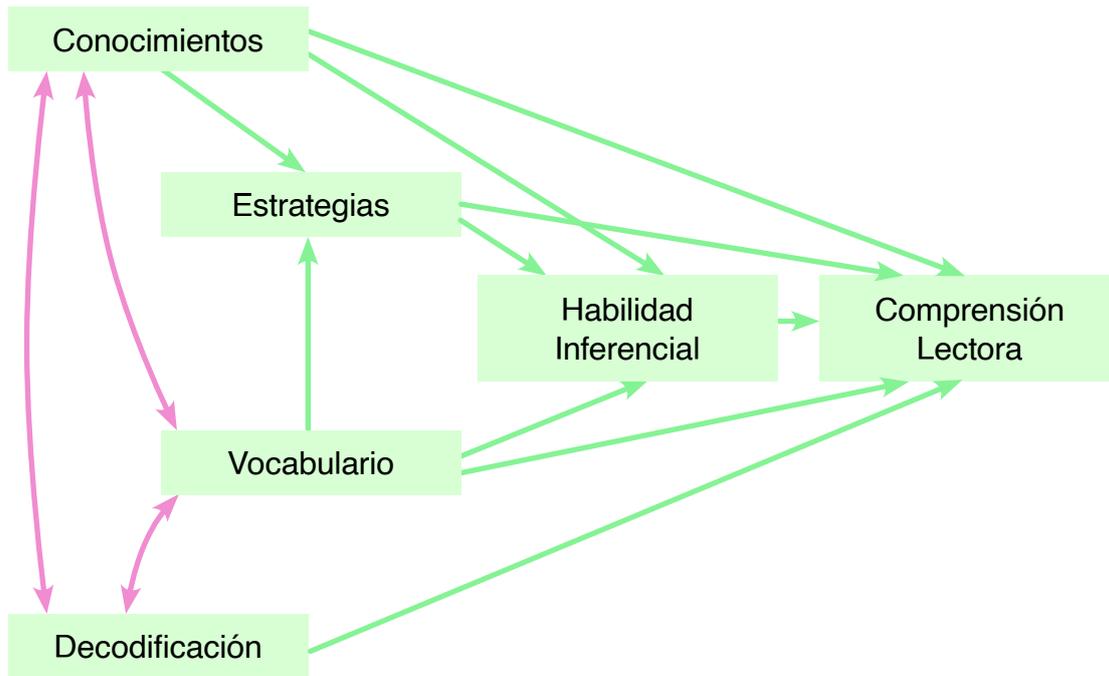
Este modelo es más complejo que la concepción simple de la lectura ya que está formado por un número mayor de componentes. Además, propone dos tipos de relaciones entre ellos.

El modelo directo y de la mediación inferencial fue propuesto en 2005 por Jennifer Cromley, como parte de su tesis doctoral (Cromley, 2005). Cromley lo construyó a partir de la síntesis de 116 investigaciones sobre comprensión lectora.

Se trata de un modelo mucho menos investigado que la concepción simple de la lectura, pero se han publicado algunos estudios sobre él. Actualmente existen cinco investigaciones sobre este modelo, cuatro están realizadas en Estados Unidos y otra en Alemania. Se está estudiando la validez de este modelo en español, pero aún no se han publicado resultados empíricos.

La idea fundamental del modelo directo y de la mediación inferencial, y de ahí se deriva su nombre, es que hay varios componentes que tienen un efecto directo sobre la comprensión lectora, pero, al mismo tiempo, pueden ejercer otro efecto indirecto a través de la habilidad inferencial. Esta habilidad inferencial se refiere a nuestra capacidad para dar cohesión, dar coherencia, enriquecer el texto y realizar predicciones combinando la información que ofrece el texto con nuestros propios conocimientos.

Probablemente, esto se ve mejor en una representación gráfica. Aunque los componentes del modelo siempre han sido los mismos, el modelo ha tenido distintas versiones de las relaciones entre esos componentes para probar cuál es la que mejor se ajusta a los datos empíricos. Esta es la representación más utilizada del modelo directo y de la mediación inferencial:



Tal como se puede ver, los componentes que explican la comprensión lectora son los conocimientos, la decodificación, las estrategias, el vocabulario y la habilidad inferencial. Podemos ver que en la representación gráfica del modelo hay dos tipos de líneas:

1. Las líneas curvas con doble flecha indican que hay una correlación entre estos componentes: ambos tienden a tener un nivel similar. Por ejemplo, las personas que tienen buena habilidad de decodificación suelen tener buen vocabulario y quienes tienen un vocabulario muy rico suelen mostrar buena habilidad de decodificación. En una correlación no se plantea que un componente sea causa de otro.
2. Las líneas rectas acabadas en flecha indican una relación de tipo causal: podemos mejorar el nivel en un componente interviniendo y mejorando los componentes de los que recibe alguna flecha.

Todos los componentes influyen de forma directa en la comprensión lectora. El vocabulario, las estrategias y los conocimientos influyen indirectamente en la comprensión a través de la habilidad inferencial. Además, el vocabulario y los conocimientos tienen otra influencia indirecta mediada por las estrategias y la habilidad inferencial.

Una característica importante del modelo directo y de la mediación inferencial es que trata de explicar la comprensión lectora en alumnado que ya es hábil en decodificación. Las investigaciones a partir de las que Jennifer Cromley construyó el modelo valoraban la lectura en alumnado a partir del cuarto curso de Educación Primaria. Por otra parte, las investigaciones realizadas hasta el momento han valorado el modelo en alumnado de Educación Secundaria y universitarios, con la excepción de un estudio realizado con alumnado de 3.º a 5.º curso de Educación Primaria con bajo rendimiento en lectura.

Juan Martínez-Cubelos y Juan Cruz Ripoll han intentado reproducir este modelo en lengua española siguiendo el procedimiento que utilizó Jennifer Cromley para crearlo. El modelo resultante es diferente, con menos relaciones de tipo causal (Martínez-Cubelos y Ripoll, 2022). No obstante, al comparar ambos modelos con algunos datos preliminares recogidos en alumnado de 5.º y 6.º de Educación Primaria, estos se ajustan mejor al modelo de Cromley. Eso hace pensar que el modelo en español refleja las carencias en la investigación sobre los componentes de la comprensión en hispanohablantes, no diferencias en las relaciones entre esos componentes.

El modelo directo y de la mediación inferencial amplía el número de componentes de la comprensión lectora, con respecto a la concepción simple de la lectura. Ambos modelos coinciden en incorporar un componente de decodificación. Podemos pensar que el componente de comprensión del lenguaje se desglosa en el modelo directo y de la mediación inferencial en conocimientos, vocabulario y habilidad inferencial. Aunque también podría haber incluido las estrategias en esa lista de subcomponentes, estas parecen tener otro carácter, como veremos en el siguiente modelo.

La concepción activa de la lectura

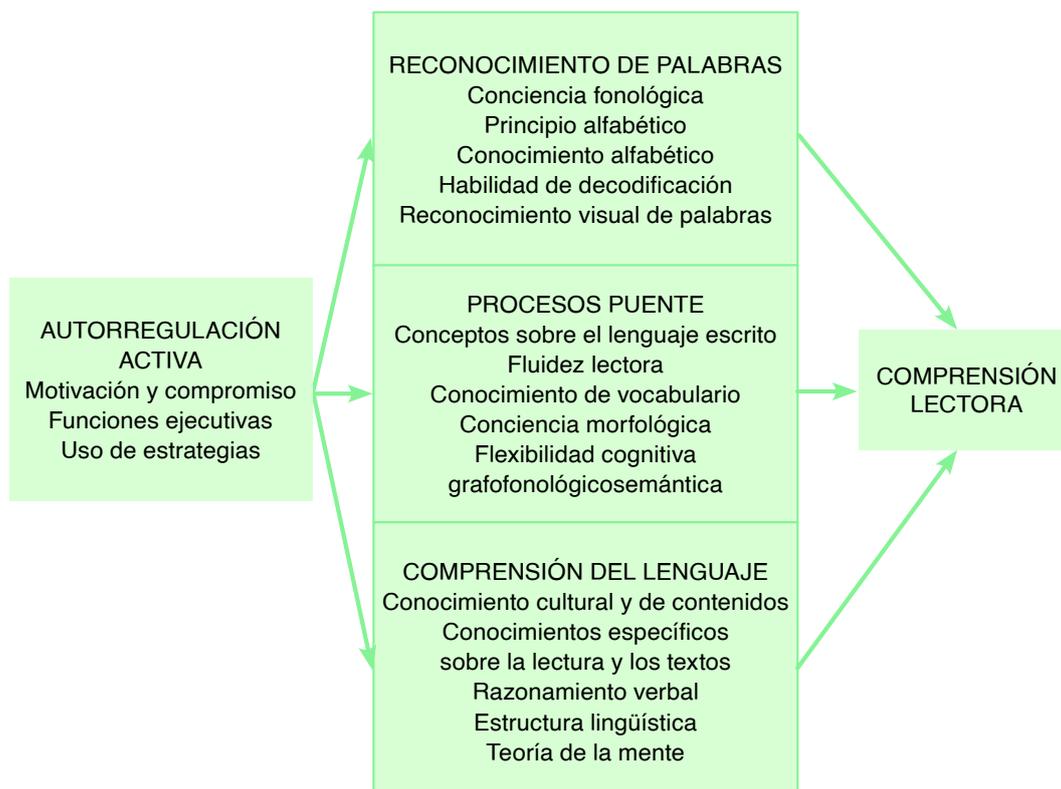
La concepción activa de la lectura es el más reciente de los tres modelos de componentes de la lectura que se exponen aquí. Fue publicado por Nell Duke, de la Universidad de Michigan, y Kelly Cartwright, de la Universidad Christopher Newport, en 2021, como una evolución de la concepción simple de la lectura (Duke y Cartwright, 2021), algo que quizá se pueda sospechar por el parecido en el nombre de los modelos.

Los tres puntos en los que más claramente se diferencia de la concepción simple de la lectura son:

1. Se introduce un nuevo componente: la autorregulación activa, que no tiene una influencia directa en la comprensión lectora, pero sí de forma indirecta a través de la decodificación y la comprensión del lenguaje.
2. Se proponen una serie de «procesos puente» que forman parte de la decodificación y de la comprensión del lenguaje al mismo tiempo.
3. En lugar de proponer áreas generales, se hacen explícitos los subcomponentes que conforman la decodificación, la comprensión del lenguaje, los procesos puente y la autorregulación activa.

Aunque este modelo es más extenso que los anteriores comparte con ellos una característica muy interesante para la práctica educativa: todos los componentes y subcomponentes que incluye pueden ser mejorados mediante la enseñanza.

A continuación, podemos ver su representación gráfica:



Este modelo propone algunos subcomponentes que quizá no sean familiares para quienes nos dedicamos a la educación. Es probable que denominaciones como «funciones ejecutivas», «flexibilidad cognitiva grafofonológico-semántica» o «teoría de la mente» sean poco conocidas por muchos/as profesionales de la educación.

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades que dirigen, regulan y controlan nuestro pensamiento, emociones y conducta para alcanzar nuestros objetivos o resolver problemas de forma eficaz, especialmente en situaciones nuevas. Las funciones ejecutivas más importantes son: la inhibición cognitiva, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva. Vamos a ver tres ejemplos de problemas de lectura relacionados con estas funciones ejecutivas:

1. Inhibición cognitiva: al leer «el indio se alejó apresuradamente galopando en su camello» alguien podría leer «su caballo» por no haber inhibido sus procesos de adivinación.
2. Memoria de trabajo: al leer «sin duda, lo echaban de menos» una persona es incapaz de identificar qué es lo que echaban de menos, porque mientras leía el texto ha olvidado información importante que ha aparecido previamente.
3. Flexibilidad cognitiva: en un texto técnico que trata sobre la necesidad de provocar incendios forestales para un buen desarrollo de los bosques, alguien puede interpretar que el texto trata sobre la importancia de prevenir y evitar los incendios, ya que no es capaz de aceptar el punto de vista de quien lo ha escrito y le atribuye el suyo propio.

La flexibilidad cognitiva grafofonológico-semántica es una parte de la flexibilidad cognitiva. En este caso, se trata de la habilidad para atender simultáneamente o cambiar rápidamente el foco de atención entre las letras y sonidos que componen las palabras (parte grafofonológica) y su significado (parte semántica).

Es un concepto poco conocido incluso entre especialistas en lectura ya que ha sido desarrollado e investigado, principalmente, por las autoras del modelo. Un ejemplo de actividad de flexibilidad cognitiva grafofonológico-semántica podría ser trabajar con analogías como esta:

A rgentina	P araguay
A lemania	???

Aquí tendríamos que buscar el nombre de un país europeo que comience por la letra «P» (podrían servir Países Bajos, Polonia o Portugal).

El tercer concepto que puede resultar poco familiar a algunas personas es la teoría de la mente. Consiste en la capacidad para atribuir a otras personas percepciones, pensamientos, intenciones o emociones diferentes a las mías y tener en cuenta que esos estados mentales influyen en su comportamiento. Esta atribución de estados mentales se puede hacer incluso con elementos que no tengan mente, por ejemplo, con personajes ficticios de una historia o incluso con objetos o ideas («llego a casa por la noche y la nevera se alegra de verme», «el karma quiere castigarme»).

El profesorado de cursos superiores también puede tener poco conocimiento de qué son «conciencia fonológica», «principio alfabético» y «conocimiento alfabético». Estos tres conceptos están muy relacionados con el aprendizaje de la decodificación.

- La conciencia fonológica se refiere a la habilidad para distinguir y hacer operaciones con los sonidos que forman las palabras. En español, normalmente esos sonidos van a ser la sílaba y el fonema.

- El principio alfabético es la idea o el conocimiento de que las letras y combinaciones de letras (dígrafos como «ch», «gu», «ll», «qu» o «rr») representan los fonemas que forman el habla.
- El conocimiento alfabético, que se suele considerar una parte del principio alfabético, es el conocimiento de las relaciones o correspondencias entre grafemas y fonemas. El modelo de Zhai, Nelson Duke y Kelly Cartwright propusieron para cada uno de los subcomponentes, como ejemplo, una investigación que muestra que su enseñanza mejora la comprensión lectora. La única excepción fue el principio alfabético, algo que justificaron indicando que ese subcomponente se enseña con otros que forman parte del componente de decodificación.

Posteriormente, las autoras, junto con Matthew Burns, de la Universidad de Missouri revisaron 333 investigaciones en las que encontraron datos sobre el efecto en la comprensión lectora de 12 de los 18 subcomponentes del modelo (Burns et al., 2023)

No se encontraron datos sobre tres elementos del componente de decodificación: principio alfabético, habilidad de decodificación y reconocimiento visual de palabras. Esto puede ser debido a que estos elementos se suelen trabajar mediante el entrenamiento de la conciencia fonológica y la enseñanza y práctica de las relaciones entre grafemas y fonemas (conocimiento alfabético).

Entre los procesos puente, no se encontraron datos acerca de la eficacia de la enseñanza de conceptos sobre el lenguaje escrito ni sobre la flexibilidad cognitiva grafofonológico-semántica. En el primer caso, hay que tener en cuenta que esa enseñanza se suele producir años antes de que se pueda evaluar la comprensión lectora. Por otra parte, entre los conocimientos sobre el lenguaje escrito destaca el conocimiento de las letras que suele formar parte de la enseñanza del conocimiento alfabético. Respecto a la flexibilidad cognitiva grafofonológico-semántica ya se ha indicado que es un concepto desarrollado por las autoras del modelo; no ha habido otros equipos que hayan realizado investigación sobre su papel en la comprensión.

Finalmente, tampoco encuentran datos sobre el efecto en la competencia lectora de la enseñanza para la mejora de la teoría de la mente. Los problemas de teoría de la mente se suelen vincular a trastornos del neurodesarrollo como la discapacidad intelectual o los trastornos del espectro del autismo. Es extraño encontrar intervenciones para la mejora de la teoría de la mente dirigidas a alumnado con desarrollo típico. En esta revisión también se consideraron investigaciones realizadas con participantes con dificultades de lectura, pero, como se ha visto, en ningún caso se intervino mejorando la teoría de la mente.

Al sintetizar los resultados de las intervenciones sobre la comprensión lectora no se encontraron efectos significativos en el entrenamiento de la función ejecutiva ni en la enseñanza de morfología. La enseñanza de estrategias y de conocimiento cultural y de contenidos produjeron una mejora significativa en el alumnado con dificultades de lectura, pero no en el alumnado con desarrollo típico.

Con estos datos, podríamos proponer una versión reducida de la concepción activa de la lectura con los mismos componentes principales, pero solo los 10 subcomponentes con respaldo empírico.



La concepción activa de la lectura no ha sido, hasta este momento, evaluada empíricamente. Es un modelo interesante porque desglosa la concepción simple de la lectura en distintos subcomponentes. Además, pone de relieve la actividad del lector durante la lectura añadiendo un componente de autorregulación activa.

Modelos de lectura digital

El barómetro de hábitos de lectura y compra de libros en España en 2022 (Conecta, 2023) indica que el 29.5 % de las personas encuestadas, mayores de 14 años, leen libros en soporte digital al menos una vez al trimestre. Este porcentaje era del 6.8 % en 2011 y se ha mantenido entre el 27.2 % y el 30.3 % entre 2017 y 2022.

Sin embargo, la lectura digital no se restringe a la lectura de libros. A través de pantallas también accedemos a noticias, webs, blogs, textos para el estudio, comercios o comunicaciones personales. Probablemente estás leyendo este libro en una pantalla y has llegado a él por medios digitales sin tener la sensación de hacer nada fuera de lo normal.

Bien podemos pensar que es similar leer este texto en papel o en una pantalla. Sin embargo, la lectura digital tiene unas características peculiares:

- Los dispositivos con los que realizamos lectura digital suelen tener la capacidad de acceder a infinidad de textos.
- Los textos pueden ser estáticos (este libro sería un ejemplo) o dinámicos, con hiperenlaces que pueden llevarnos a otros textos o a elementos en otros formatos como imágenes, vídeos o aplicaciones. Los hiperenlaces posibilitan establecer distintas rutas de navegación por los textos.
- Se emplean herramientas de navegación que permiten avanzar, retroceder, realizar búsquedas, guardar o descargar información o poner en marcha aplicaciones (como un diccionario).

Hay cuestiones relacionadas con la lectura digital, como buscar eficazmente una información entre la enorme cantidad de fuentes disponibles o seleccionar las más relevantes o útiles, que no son propiamente actividades de comprensión lectora. Desde hace un tiempo, la expresión «solución de problemas de información» se utiliza para denominar al uso de habilidades que permiten:

- concretar o definir un problema de información;
- buscar información;
- seleccionar información;
- procesar la información;
- presentar la información.

No hay duda de que para una buena lectura digital hace falta tener una buena habilidad de lectura «analógica», pero eso no es suficiente. En la lectura digital precisamos utilizar herramientas de navegación, especialmente para la lectura de textos dinámicos. Además, hay habilidades que, sin ser exclusivas de la lectura digital, adquieren una importancia especial. Una de ellas es la valoración de la fiabilidad de los textos. Antes de la aparición de la escritura digital ya se escribían textos erróneos, fraudulentos o engañosos, pero la difusión de noticias falsas, timos o textos incorrectos se ha disparado con el uso de internet y las redes sociales.

Otra habilidad importante para la lectura digital, aunque se pueda emplear en la lectura de textos impresos, es la de integrar información de varios textos que tratan el mismo tema.

Por motivos que aún no están del todo claros, la lectura digital parece ser más difícil o menos eficiente que la lectura en papel. La investigación realizada hasta el momento muestra que, al leer textos similares o incluso el mismo texto en papel o en dispositivos electrónicos, la comprensión es mejor utilizando textos impresos. Esta diferencia se acentúa si se limita el tiempo disponible para realizar la actividad de lectura y en textos de tipo expositivo (Delgado et al., 2018). En los textos narrativos no parece haber una diferencia significativa (Schwabe et al., 2022).

No parece fácil encontrar modelos formales de componentes de la lectura digital, así que lo siguiente se va a basar en un texto de revisión publicado en 2018 por varias personas importantes en el estudio de la comprensión y de la lectura digital: Ladislao Salmerón, Helge Strømsø, Yvonne Kammerer, Marc Stadtler y Paul van den Broek (Salmerón, Strømsø et al., 2018). Según esta propuesta, para poder hacer frente a las demandas de la lectura electrónica debemos contar con tres tipos de habilidades avanzadas. En la siguiente tabla aparecen numeradas las tres habilidades que mencionan, pero su desglose está entresacado de la exposición que realizan sobre sus características y desarrollo, sin estar directamente indicado en la revisión.

1. Habilidades de búsqueda y navegación	
Buscar y localizar información relevante	<ul style="list-style-type: none"> • Formularse un objetivo o definir un problema • Utilizar de forma eficaz una herramienta de búsqueda • Seleccionar la información relevante o útil
Seguir rutas de navegación adecuadas	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar los elementos básicos de la navegación (avanzar y retroceder, escrolear, abrir y cerrar pestañas, etc.) • Seleccionar los enlaces relevantes o útiles • Decidir un orden de navegación
2. Habilidades de integración	
Identificar y seleccionar información clave	
Valorar la compatibilidad de la nueva información con la procesada anteriormente	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar información repetida, única o contradictoria, incluso en textos con distinto estilo o en distintos modos de presentación (imágenes, vídeos, gráficos, etc.)
Formar una representación que combine las distintas fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> • Actualizar la representación de la información cuando se encuentra información compatible con la ya disponible (esto se suele realizar de forma automática) • Realizar inferencias y tomar decisiones ante información única o contradictoria
3. Habilidades de evaluación crítica	
Valorar la información de acuerdo con los conocimientos personales sobre el tema y el género textual	<ul style="list-style-type: none"> • Correspondencia entre el contenido y los conocimientos personales sobre el tema • Análisis de la solidez del razonamiento empleado • Análisis del respaldo de la propuesta (creencias o experiencias personales, datos o fuentes externas)
Valorar la fuente del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de las limitaciones personales para valorar la fiabilidad de textos con apariencia oficial o profesional • Analizar aspectos clave para determinar la fiabilidad de la fuente: características del autor y la publicación, fecha de publicación, etc.

Mirando con atención la tabla se puede percibir algo que los/as autores/as de la revisión ya señalan: en la práctica no es posible separar estas habilidades, especialmente las habilidades de evaluación crítica de las de búsqueda y navegación, y de las de integración.

Etapas en el desarrollo de la competencia lectora

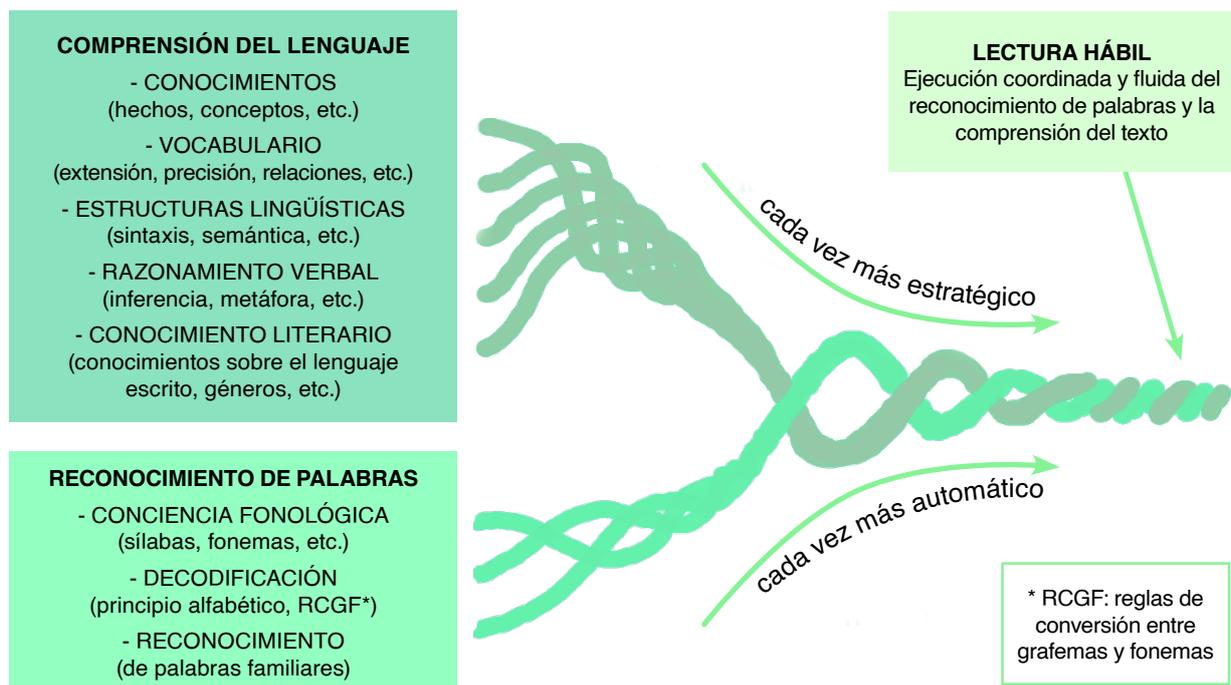
Los modelos de comprensión lectora que se han presentado en la sección anterior no nos informan acerca de cómo se van desarrollando y articulando los procesos que dan lugar a la comprensión lectora. Sí que es cierto que en la investigación que se ha realizado sobre la concepción simple de la lectura se han identificado diferencias, según la edad, en el peso que tienen la decodificación y la comprensión del lenguaje en la comprensión lectora y también en la relación entre esos dos componentes.

El modelo de la cuerda

El «modelo de la cuerda» es una representación bastante popular del aprendizaje de la lectura y resulta bastante similar a la concepción simple de la lectura. Curiosamente, el texto en el que se publicó el modelo no realiza ninguna referencia a la concepción simple de la lectura ni a sus autores, a pesar del notable parecido y de haberse publicado posteriormente.

El modelo de la cuerda fue publicado por Hollis Scarborough en 2001, como parte de un capítulo en un manual sobre investigación acerca de la alfabetización temprana (Scarborough, 2001). Para elaborarlo se basó en una revisión de investigación publicada en 1998 por el National Research Council de Estados Unidos.

Como se puede ver en la representación gráfica del modelo, se realiza una analogía entre la lectura y una cuerda. Esta cuerda está formada por dos hebras, que representan la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de palabras. Pero, a su vez, cada una de estas hebras está formada por distintos filamentos que se entrelazan dando lugar a una comprensión del lenguaje cada vez más estratégica y a una lectura cada vez más automática.



El modelo de la cuerda ilustra cómo con la práctica mejora la habilidad lectora formando unos procesos de comprensión del lenguaje y de reconocimiento de palabras más eficientes. Otra aportación interesante es que desglosa esos dos componentes principales en una serie de conocimientos y habilidades que los preceden y sustentan.

El desarrollo de la decodificación: los modelos de Frith y Ehri

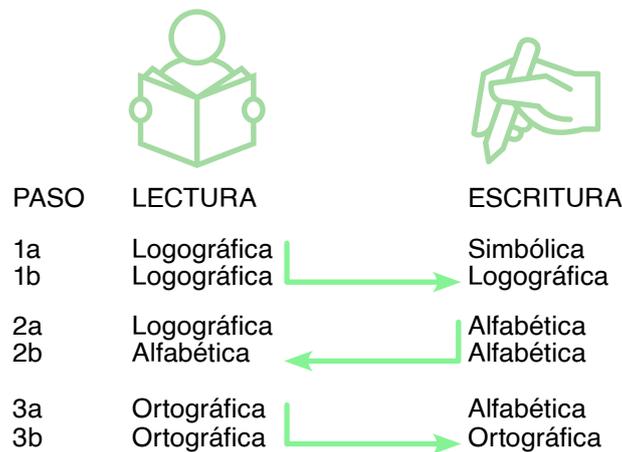
La parte de la lectura mejor estudiada desde una perspectiva evolutiva es la decodificación. En 1985 la psicóloga inglesa Utah Frith publicó una propuesta que explicaba el desarrollo de la decodificación en tres fases (Frith, 1985).

En realidad, Frith adaptó algunas propuestas realizadas desde 1977 por el equipo de George Marsh, en la Universidad Estatal de California. Frith propuso que el desarrollo de la lectura se divide en tres fases que se corresponden con tres estrategias: logográfica, alfabética y ortográfica.

1. La lectura logográfica es el reconocimiento instantáneo de palabras familiares basándose en características gráficas destacadas o en el contexto en que se encuentran y sin tener en cuenta el orden de las letras o su pronunciación.

2. La lectura alfabética es la que se realiza aplicando el conocimiento de las correspondencias entre grafemas y fonemas y permite la lectura de palabras desconocidas o inventadas.
3. La lectura ortográfica se realiza analizando las palabras en unidades ortográficas, sin necesidad de una conversión de grafemas en fonemas. Esas unidades ortográficas pueden ser sílabas, morfemas o palabras completas.

Estas tres estrategias serían sucesivas y, para explicar el paso de una a otra, también hay que tener en cuenta el desarrollo de la escritura. Entonces, cada una de las fases se divide en dos pasos, como se puede ver en la siguiente representación:



Diez años después de la publicación del modelo de Frith, Linnea Ehri publicó un modelo en el que distinguía cuatro fases: prealfabética, alfabética parcial, alfabética completa y alfabética consolidada (Ehri, 1995):

1. En la fase prealfabética se reconocen palabras formando conexiones entre características visuales y su pronunciación o su significado.
2. En la fase alfabética parcial el reconocimiento de palabras incorpora el uso de algunas letras que sirven como pistas. Es muy común que se trate de las primeras o de las últimas letras de las palabras.
3. La fase alfabética completa se caracteriza por el uso sistemático de las relaciones entre grafemas y fonemas, aunque también comienza el reconocimiento de palabras completas tras haberlas leído varias veces.
4. En la fase alfabética consolidada el contacto repetido con secuencias de letras permite reconocer unidades de mayor tamaño, agilizando la lectura.

Aunque estos modelos se propusieron y consolidaron en el último cuarto del siglo XX, siguen vigentes en la actualidad. Además, el estudio reciente sobre el desarrollo de las áreas y conexiones cerebrales implicadas en la lectura está proporcionando resultados compatibles con los de estas propuestas.

El desarrollo de la competencia lectora: de la familiarización con la lectura, a la lectura eficiente

La competencia lectora no se desarrolla de forma lineal mejorando progresivamente por la enseñanza o la práctica. En la escuela, además de trabajar la mejora de las habilidades lectoras, utilizamos la lectura como herramienta para alcanzar otros aprendizajes, por eso decimos que es un aprendizaje instrumental.

El desarrollo de la competencia lectora según Jeanne Chall

Ha habido algunas propuestas de hitos en el desarrollo de la competencia lectora. Suelen ser bastante parecidas, aunque pueden cambiar las edades en las que se sitúan los cambios de etapa. La propuesta más conocida es la que publicó Chall (1983), que distingue seis etapas. Se han respetado los cursos que señala esta autora, indicando su equivalencia en el sistema educativo español, aunque pueda parecer que los límites de las etapas no siempre se correspondan con el desarrollo evolutivo de nuestro alumnado.

Etapa 0: prelectura (Educación Infantil)

El alumnado simula leer, cuenta una historia que ha escuchado previamente mirando las páginas de un libro, reconoce su nombre o algunas letras. Durante esta etapa se produce el mayor desarrollo en el lenguaje oral, especialmente en el vocabulario y la sintaxis. También se desarrolla la conciencia fonológica.

Etapa 1: lectura inicial y decodificación (1.º y 2.º curso de Educación Primaria)

El alumnado aprende las relaciones entre letras y sonidos y entre las palabras escritas y las palabras que conocen oralmente. Comienza la habilidad para leer de forma alfabética.

Etapa 2: confirmación y fluidez (2.º y 3.er curso de Educación Primaria)

Se consolida lo aprendido en la etapa anterior. El alumnado lee y comprende historias sencillas. La lectura en voz alta se hace cada vez más fluida y natural. La lectura no se utiliza para adquirir nueva información, sino para confirmar lo que ya se sabe.

Etapa 3: lectura para aprender lo nuevo (4.º curso de Educación Primaria a 2.º curso de Educación Secundaria Obligatoria)

La lectura se utiliza para aprender nuevas ideas y conocimientos, para experimentar sentimientos y aprender nuevas actitudes. Se leen materiales diversos, sobre distintos temas, aunque normalmente presentan un punto de vista único y claro.

Chall dividió esta etapa en dos fases. La fase A correspondía a los cursos de Educación Primaria y la fase B a los cursos de ESO.

Etapa 4: múltiples puntos de vista (3.er curso de ESO a 2.º curso de Bachillerato)

Se leen materiales extensos, complejos y que presentan distintos puntos de vista sobre los temas.

Etapa 5: construcción y reconstrucción

Esta es la etapa más avanzada, en la que se eligen los textos y se utiliza la lectura para propósitos personales o profesionales. La lectura es rápida y eficiente. Sirve para integrar el conocimiento propio con el de otros, sintetizarlo y crearlo.

El desarrollo de la competencia lectora según Maryanne Wolf

La propuesta de Maryanne Wolf se publicó en su libro «Proust and the squid» (Proust y el calamar) (2008), que fue traducido al español con el título de «Cómo aprendemos a leer», un éxito de ventas entre los libros de divulgación acerca de la lectura.

Esta profesora de la Universidad de California en Los Ángeles propone cinco etapas en el desarrollo de la lectura, caracterizadas con cinco tipos de lectores:

1. El prelector emergente: hasta los 5 años aprende sobre las palabras y sus sonidos, conceptos, imágenes e historias y tiene contacto con el lenguaje escrito.
2. El lector inicial: se produce el descubrimiento alfabético y se establecen conexiones entre lo escrito, lo fonológico y el significado.
3. El decodificador: se consolidan las habilidades de decodificación, comienza el reconocimiento de palabras y se leen textos sencillos y familiares cada vez con mayor fluidez.
4. El lector fluido y con comprensión: la lectura se utiliza para aprender y explorar y para experimentar sentimientos.
5. El lector experto: se pueden leer textos complejos de diferentes tipos y temas profundizando en su significado.

Una propuesta simplificada

Estas secuencias de desarrollo de la lectura son una orientación. Los márgenes de edad o cursos en que se sitúan los cambios de etapa no se pueden aplicar de una forma rígida a todo el alumnado. Además, el aprendizaje de la decodificación (fase de lectura inicial y decodificación o del lector inicial) es más prolongado en un idioma como el inglés, en el que las reglas de conversión entre grafemas y fonemas son más complejas y hay más excepciones. Por ejemplo, el inglés que se habla en Estados Unidos tiene unos 13 sonidos vocálicos diferentes (el número puede variar dependiendo de regiones y dialectos). Sin embargo, su alfabeto, como el nuestro, tiene cinco letras vocales, a las que se pueden añadir la «Y» y la «W» que se pueden comportar como tales.

Por otra parte, en este tipo de propuestas las etapas del desarrollo de la lectura se suelen ajustar con las etapas y ciclos escolares, que no son iguales en todos los lugares. Más aún, especialmente en el caso de la propuesta de Jeanne Chall, no se tienen en cuenta las demandas de la lectura digital, con la enorme cantidad de información, con puntos de vista muy variados, a la que nuestro alumnado está expuesto desde edades bastante más tempranas que las de los últimos cursos de la ESO.

Finalmente, algunas habilidades de lectura, como el contraste de la fiabilidad de las fuentes, no se desarrollan o no se emplean ni siquiera en la edad adulta si no hay una enseñanza explícita o se propone un tipo de actividad de lectura diseñada para promover su uso. Las propias habilidades de decodificación no se adquieren hasta que no son enseñadas de esta manera. Estamos acostumbrados a que la escolarización homogeneice su aprendizaje, pero en España hay centros escolares que realizan esta enseñanza al final de la Educación Infantil y otros que la plantean al comienzo de la Educación Primaria. También hay países del norte de Europa, como Finlandia o Estonia que sitúan la enseñanza de la decodificación en lo que sería nuestro segundo curso de Educación Primaria.

El aprendizaje de la competencia lectora se podría dividir en cuatro etapas que son:

1. Familiarización con la lectura

Durante esta etapa el alumnado se familiariza con las características y funciones del lenguaje escrito, desarrolla la conciencia fonológica, especialmente la silábica y comienza a conocer las letras. Además, esta es una etapa muy importante en el desarrollo del lenguaje oral. El vocabulario, la sintaxis y la estructura narrativa son tres puntos clave en ese desarrollo.

2. Alfabetización inicial

Lo más característico de esta etapa es el aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos, pero también es importante la síntesis: unir esos sonidos para formar sílabas y palabras y la automatización de la decodificación para conseguir una lectura fluida que deje libres recursos cognitivos para la comprensión. Tampoco hay que olvidar que durante esta etapa se produce un desarrollo notable de la conciencia fonológica, especialmente de la conciencia fonémica.

3. Lectura funcional

Lo característico de esta etapa es que el alumnado pasa de «aprender a leer» a «aprender leyendo», es decir, la lectura comienza a utilizarse como herramienta de aprendizaje, información y comunicación. No obstante, la lectura funcional también permite la lectura por placer.

Se suele dar por concluida la adquisición de la mecánica de la lectura, aunque es necesario aprender la interpretación de elementos que aparecen en los textos: abreviaturas, signos de puntuación como las comillas, el guion, la raya, otros signos como el paréntesis, el tanto por ciento, abreviaturas, indicadores de notas (asterisco, números escritos en superíndice), etc.

Durante esta fase se produce un aumento progresivo de la fluidez. No obstante, la enseñanza suele bascular hacia cuestiones relacionadas con la comprensión, como el uso de algunas estrategias.

Convencionalmente, se suele situar el inicio de esta etapa en torno al tercer o cuarto curso de Educación Primaria.

4. Lectura eficiente

Esta es la etapa más difícil de situar cronológicamente ya que varias de las habilidades que la caracterizan no suelen utilizarse si no se enseñan y se practican previamente. Lo más característico de esta fase es que se emplea la metacognición: el alumnado valora su propia comprensión y toma decisiones para mejorarla, de modo que puede acceder al significado de textos difíciles y, también, profundizar en el de textos sencillos.

Durante esta fase:

- El progreso en la mejora de la fluidez lectora se estabiliza, asemejándose a la fluidez lectora adulta.
- Aumenta el repertorio de estrategias de comprensión lectora, añadiéndose algunas más complejas y estrategias específicas para algunos tipos de textos.
- Se aprenden partes del proceso de solución de problemas de información, como realizar buenas búsquedas de información o valorar la fiabilidad de los textos que se leen.
- Se puede trabajar la integración de la información contenida en distintos textos con diferentes puntos de vista, incluso discrepantes.

Síntesis

Recordemos que esta exposición de modelos de componentes y de desarrollo de la competencia lectora tenía como objetivo responder a dos preguntas: ¿de qué está compuesta la comprensión lectora?, y ¿cómo se organizan a lo largo del desarrollo los componentes de la comprensión lectora?

En esta tabla podemos ver los componentes de la comprensión lectora que distinguen los modelos que se han presentado. Están organizados atendiendo a cuatro bloques: decodificación, comprensión del lenguaje, actividad estratégica y navegación. Ninguno de los modelos presentados diferencia estas cuatro partes, así que es evidente que en varios casos se ha forzado la distribución que se presenta.

Modelo	Decodificación	Comprensión del lenguaje	Actividad estratégica	Navegación
Concepción simple de la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del lenguaje 		
Modelo directo y de la mediación inferencial	<ul style="list-style-type: none"> • Decodificación 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Vocabulario • Habilidad inferencial 	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias 	
Concepción activa de la lectura (con respaldo empírico)	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica • Conocimiento alfabético • Fluidez lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Vocabulario • Estructura lingüística • Estructura de los textos • Inferencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación y compromiso • Estrategias 	
Habilidades para la lectura de textos digitales		<ul style="list-style-type: none"> • Formar una representación que combine distintas fuentes de información 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la compatibilidad de la nueva información con la anterior • Valorar la información • Valorar la fuente del texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Buscar y localizar información relevante • Seguir rutas de navegación adecuadas

En la siguiente tabla se pueden ver los seis modelos de desarrollo de la lectura que se han presentado en la sección anterior, puestos en paralelo. Es importante tener en cuenta que las correspondencias entre las fases de los distintos modelos son arbitrarias. Otras personas podrían establecer unas correspondencias distintas.

Aunque el modelo de la cuerda plantea una evolución, no la presenta en fases. En este caso, se han separado los componentes relacionados con el reconocimiento de palabras y los componentes relacionados con la comprensión del lenguaje y en cada uno de ellos se destaca cuál sería la época más conveniente para su enseñanza. Nuevamente, se trata de una decisión arbitraria.

Modelo	Etapas								
Frith	Logográfica	Alfabética		Ortográfica					
Ehri	Prealfabética	Alfabética parcial	Alfabética completa	Consolidada					
Chall	Prelectura	Inicial y decodificación			Confirmación y fluidez	Aprender lo nuevo A	Aprender lo nuevo B	Múltiples puntos de vista	Construcción y reconstrucción
Wolf	Emergente	Inicial		Decodificador	Fluido			Experto	
Simplificado	Familiarización		Alfabetización inicial		Lectura funcional		Lectura eficiente		
Cuerda: reconocimiento de palabras	Conciencia fonológica								
	Decodificación								
				Reconocimiento de palabras					
				Fluidez lectora					
Cuerda: comprensión del lenguaje	Estructuras lingüísticas								
	Razonamiento verbal								
				Estrategias					
	Conocimientos								
	Vocabulario								

3

La mejora de la competencia lectora

El capítulo anterior nos ha dado pistas sobre los principales componentes de la competencia lectora y las fases en su desarrollo, pero aún nos queda una pregunta importante por responder antes de poder proponer un marco para la enseñanza de la comprensión lectora: ¿qué funciona para mejorar la comprensión lectora?

Para responder a esta pregunta lo lógico sería analizar los resultados de investigaciones en las que se compruebe la eficacia de alguna actuación para la mejora de la comprensión lectora y seleccionar las actuaciones que hayan mostrado ser eficaces.

Aunque esta idea parece sólida y sencilla, su puesta en práctica tiene bastantes inconvenientes. Vamos a ver, a grandes rasgos, algunos de ellos:

1. La cantidad de información que hay que analizar es abrumadora. Es algo que ya se intuía en la introducción, cuando vimos en 1924 ya había publicadas, al menos, 436 investigaciones sobre lectura. Pero la cantidad de publicaciones ha aumentado con el paso del tiempo. Por ejemplo, la base de datos ERIC del Departamento de Educación de Estados Unidos recoge referencias a investigaciones y trabajos académicos sobre educación. Haciendo una búsqueda con las palabras clave «reading comprehension» nos encontramos con más de 600 publicaciones realizadas en el año 2022.
2. Las investigaciones sobre lectura y comprensión lectora tienen distintos niveles de calidad. Sabemos que factores como la existencia o no de un grupo de control, la actividad que realice el grupo de control, el tamaño de la muestra, el tipo de pruebas de evaluación o la duración de la intervención pueden tener una influencia notable en los resultados de una investigación sobre un método educativo.
3. Los resultados de las investigaciones pueden ser más o menos generalizables. En bastantes ocasiones, las condiciones en las que se realizan los estudios son muy diferentes de las condiciones habituales en las aulas en las que se pretenden emplear los métodos que se han investigado. Por ejemplo, se trabaja con grupos reducidos, incluso de forma individual, las personas que aplican el programa experimental lo conocen exhaustivamente (a veces lo aplican las mis-

mas personas que lo han diseñado) o se excluye de la muestra a alumnado con necesidades educativas especiales.

4. Los resultados de las investigaciones no siempre son coincidentes. Cuando hay distintas investigaciones sobre un mismo programa de mejora de la lectura es habitual que sus resultados sean diferentes. A veces estas diferencias se deben a que en unos estudios el programa de intervención se mostró eficaz y en otros estudios no se encontró esa eficacia.
5. Los resultados de las investigaciones pueden estar sesgados. Por ejemplo, existe un sesgo de publicación: se publican con más facilidad los estudios que ofrecen resultados positivos que los que muestran resultados nulos o negativos.

La práctica basada en evidencias

Existen algunos procedimientos de recogida y síntesis de datos de investigación que tratan de ofrecer recomendaciones basadas en resultados empíricos salvando las dificultades que acabo de mencionar. La práctica basada en evidencias es una corriente que se originó en el campo de la medicina y que se ha extendido a otras áreas, entre ellas la educación. Esta corriente promociona el uso de los resultados de las investigaciones de mayor calidad en la toma de decisiones sobre qué programas, métodos o estrategias utilizar para la enseñanza.

Quizá tendríamos que haber traducido el nombre de «evidence-based practice» como práctica basada en pruebas o práctica basada en datos, pero la expresión «basada en evidencias» es la que más se ha utilizado en español. También se puede encontrar la expresión «educación guiada por la evidencia», que hace hincapié en el hecho de que la evidencia científica no es el único criterio, sino un elemento más para la toma de decisiones.

La práctica basada en evidencias tiene limitaciones. Una de ellas es que no sirve para establecer los fines u objetivos de la educación. Por ejemplo, existe investigación sobre cómo mejorar la puntería con armas de fuego. Seguramente, no queremos introducir ese tipo de contenidos en la formación escolar, aunque pueden ser parte de la formación de policías o soldados.

Otra limitación es que no siempre hay datos experimentales sobre cuestiones importantes. Por ejemplo, cuando elegimos un programa comercial de enseñanza inicial de la lectura en español no vamos a encontrar estudios comparativos que nos ayuden a decidirnos por uno concreto. En ese caso hay que tomar las decisiones con otros criterios: la opinión de los expertos, el acuerdo entre profesionales o la propia intuición.

A pesar de estas limitaciones, hay bastantes decisiones relacionadas con la enseñanza y mejora de la lectura que sí que se pueden tomar teniendo en cuenta los resultados de la investigación. No hay una forma estándar de poner a disposición del profesorado esas «evidencias», ni siquiera hay un acuerdo general sobre qué es una evidencia en el campo de la educación.

El proceso para ofrecer orientaciones basadas en los datos de la investigación es complejo. Idealmente, lo realizan equipos multidisciplinares con especialistas en el tema que se trabaja, en este caso, la lectura, y especialistas en metodología de la investigación y estadística. Se necesitan medios como el acceso a bases de datos y repositorios de investigación o herramientas estadísticas.

De una forma básica se procede de la siguiente manera:

1. Se delimita el tema que se va a tratar mediante una pregunta o un objetivo de investigación. Normalmente se expresa cuál es el alumnado destinatario, la intervención de interés, con qué se compara y qué tipo de pruebas o medidas se consideran válidas para conocer la eficacia de la intervención.

2. Se realiza una búsqueda sistemática de investigaciones sobre el tema que se ha propuesto.
3. Se seleccionan las investigaciones que cumplen unos criterios que suelen estar referidos al medio de publicación, el idioma, la fecha de publicación, el alumnado con el que se ha trabajado (cursos, características particulares, como la presencia de necesidades especiales), el tipo de comparación (si existe grupo de control, cómo se ha formado, cómo se garantiza que el grupo experimental y el grupo de control son equivalentes antes de la intervención) o el tipo de pruebas utilizadas para evaluar las mejoras (solo test estandarizados o cualquier tipo de prueba).
4. Se extrae información y se realiza una síntesis de los resultados de los estudios seleccionados. Esa síntesis puede ser numérica, aplicando técnicas de metaanálisis, que permiten combinar los resultados de los estudios.
5. Se realizan recomendaciones a partir de la síntesis de los resultados.

Algunas fuentes para la educación basada en evidencias y sus recomendaciones sobre lectura y comprensión

Existen algunas agencias y grupos de trabajo que se encargan de revisar la investigación educativa y establecer recomendaciones. En España la Fundación Jaume Bofill junto con Ivàlua (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas) han desarrollado el programa «Qué funciona en educación». Parte de este programa es la publicación de guías. Hasta el momento, ninguna de ellas se ha dedicado explícitamente a la lectura. Sin embargo, entre las publicadas, podemos entresacar algunos resultados interesantes:

- Las tutorías de refuerzo y formas de agrupación como la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo o la enseñanza en pequeños grupos pueden resultar beneficiosos para la mejora de la decodificación, la fluidez o la comprensión lectora (Alegre y Ferrer-Esteban, 2015).
- Los programas de aprendizaje en verano son útiles para la mejora de la lectura, especialmente en el alumnado de Educación Primaria (Alegre, 2016).
- Las actividades extracurriculares para la mejora de aprendizajes escolares mejoran los resultados en lectura. Esto también ha sido observado en actividades artísticas y deportivas, aunque en menor medida (González, 2016).
- Los programas de autorregulación tienen un impacto positivo en distintos aprendizajes escolares, incluyendo la lectura (Capsada y Ferrer-Esteban, 2016).
- Los programas para que padres y madres ayuden a sus hijos a aprender a leer incrementan el rendimiento, sin que la evidencia sea totalmente concluyente. Los más eficaces son los que capacitan a padres y madres para convertirse en tutores/as de lectura de sus hijos/as (Blasco, 2018).
- Los programas de formación permanente del profesorado mejoran el rendimiento en lectura, con efectos pequeños. Los programas más eficaces parecen ser los que utilizan el *coaching*: práctica supervisada y evaluada del profesorado aplicando estrategias o actividades (Comas, 2019).
- Los programas de refuerzo para alumnado con dificultades en lectura mejoran sus habilidades (Ferrer-Esteban, 2019).

Los informes de «Qué funciona en educación» suelen ser revisiones de metaanálisis o síntesis de datos de investigación que han realizado otros equipos.

What Works Clearinghouse

What Works Clearinghouse (WWC) es una agencia estadounidense, dependiente del Departamento de Educación, que revisa la eficacia de intervenciones educativas. Revisores certificados por esta agencia analizan investigaciones sobre varios temas, entre los que se encuentra la mejora de la competencia lectora. Los equipos de revisión seleccionan estudios que cumplen unos criterios de calidad. Con los datos obtenidos elaboran informes, revisiones y guías de práctica.

En el momento de escribir este texto, la base de datos de What Works Clearinghouse contiene 360 informes sobre intervenciones para mejorar la lectura, sin contar las que puedan ser específicas para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o para alumnado que no tiene el inglés como lengua materna. Por otra parte, muchos de estos informes revisan programas concretos que solo podemos encontrar en inglés.

Las guías de práctica educativa se centran en actividades o estrategias para su uso en el aula más que en materiales concretos. Estas guías se basan en las revisiones de investigación y seleccionan las propuestas con mejor soporte empírico, que se valoraba según tres niveles de evidencia: fuerte, moderada y débil.

Actualmente se está utilizando una clasificación en cuatro niveles, procedentes de la ley de educación Every Student Succeeds Act (ESSA) de Estados Unidos. Estos cuatro niveles son:

1. Fuerte: al menos un estudio de los que fundamentan la investigación es un estudio experimental aleatorizado que cumple sin reservas los criterios de WWC (no se encuentran problemas en su diseño, su desarrollo o por el abandono excesivo de participantes). La investigación se ha realizado en más de una escuela, al menos con 350 participantes. Los resultados son positivos y estadísticamente significativos en una medida de lectura y, además, no se encuentran resultados claramente negativos en otras investigaciones experimentales.
2. Moderada: al menos un estudio experimental (no es necesario que sea aleatorizado), que cumple los criterios de WWC con reservas. El resto de requisitos son los mismos que para el nivel de evidencia fuerte.
3. Prometedora: al menos un estudio de tipo correlacional bien diseñado y desarrollado, con control estadístico del sesgo de selección. Se encuentran resultados positivos y estadísticamente significativos en una medida de lectura y no hay resultados negativos sustanciales en estudios experimentales.
4. Muestra fundamento: hay un modelo explicativo bien desarrollado y basado en la investigación. Existe un plan para estudiar los efectos de la intervención.

Varias de estas guías han tratado la mejora de la lectura (WWC, 2007; 2008; 2009; 2010; 2014; 2016; 2022a; 2022b). En la siguiente tabla podemos encontrar sus principales recomendaciones, ordenadas según los cursos a los que se destinan. Las siglas EI y EP corresponden a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria.

Medida	Cursos	Destinatarios	Evidencia
Planificar actividades para mejorar el vocabulario y el lenguaje oral	1.º y 2.º EI	Todo el alumnado	Fuerte
Trabajar el conocimiento de las letras y los sonidos	1.º y 2.º EI	Todo el alumnado	Fuerte
Utilizar la lectura compartida para desarrollar el lenguaje oral, los conocimientos sobre las características del lenguaje escrito y los conocimientos generales	1.º y 2.º EI	Todo el alumnado	Fuerte
Enseñar al alumnado habilidades de lenguaje académico incluyendo: lenguaje inferencial y narrativo y conocimiento de vocabulario	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Muestra fundamento
Desarrollar la conciencia de los sonidos del habla y cómo se relacionan con las letras	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Fuerte
Enseñar al alumnado a decodificar palabras, analizar las partes de las palabras, escribir y reconocer palabras	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Fuerte
Asegurar que el alumnado lea texto conectado diariamente para mejorar la precisión, la fluidez y la comprensión lectora	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Moderada
Enseñar al alumnado a utilizar estrategias de comprensión lectora	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Prometedora
Enseñar al alumnado a identificar la estructura organizativa del texto para comprenderlo, aprenderlo y recordarlo	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Prometedora
Promover el debate sobre el significado del texto, enfocado y de alta calidad	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Muestra fundamento
Seleccionar intencionalmente textos adecuados para la mejora de la comprensión	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Muestra fundamento
Establecer un contexto motivante y atractivo en el que enseñar comprensión lectora	3.º EI a 3.º EP	Todo el alumnado	Prometedora
Valorar a todo el alumnado para la detección de potenciales problemas de lectura a comienzo y en mitad del curso	3.º EI a 3.º EP	Alumnado con dificultades de lectura	Prometedora
Proporcionar tiempo para una enseñanza diferenciada de la lectura para todo el alumnado, basada en la valoración de su nivel	3.º EI a 3.º EP	Alumnado con dificultades de lectura	Muestra fundamento
Proporcionar intervención intensiva y sistemática en las varias habilidades fundamentales de lectura en pequeños grupos, para todo el alumnado al que se han detectado dificultades (entre 3 y 5 sesiones semanales de 20 a 40 minutos)	3.º EI a 3.º EP	Alumnado con dificultades de lectura	Prometedora
Evaluar regularmente el progreso del alumnado con dificultades	3.º EI a 3.º EP	Alumnado con dificultades de lectura	Muestra fundamento

Medida	Cursos	Destinatarios	Evidencia
Detectar posibles problemas de lectura y controlar el progreso	3.º EI a 5.º EP	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Prometedora
Proporcionar intervenciones intensivas de lectura en pequeños grupos	3.º EI a 5.º EP	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Prometedora
Proporcionar una enseñanza de vocabulario extensa y variada	3.º EI a 5.º EP	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Prometedora
Desarrollar el inglés académico	3.º EI a 5.º EP	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Muestra fundamento
Programar oportunidades de aprendizaje regulares asistidas por compañeros/as (90 minutos semanales de trabajo estructurado en parejas de actividades escolares)	3.º EI a 5.º EP	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Prometedora
Enseñar un conjunto de vocabulario académico de forma intensiva, a lo largo de varios días y utilizando actividades variadas	3.º EI a 2.º ESO	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Fuerte
Proporcionar enseñanza en pequeños grupos al alumnado con dificultades en lectura y aprendizaje del inglés	3.º EI a 2.º ESO	Alumnado que aprende inglés como 2.ª lengua	Moderada
Mejorar las habilidades de decodificación del alumnado para que pueda leer palabras complejas multisilábicas	3.º EP a 3.º ESO	Alumnado con dificultades	Fuerte
Proporcionar intervenciones para la mejora de la fluidez, para ayudar al alumnado a leer con poco esfuerzo	3.º EP a 3.º ESO	Alumnado con dificultades	Fuerte
Utilizar habitualmente una serie de procedimientos de comprensión para ayudar al alumnado a captar el sentido de los textos	3.º EP a 3.º ESO	Alumnado con dificultades	Fuerte
Proporcionar al alumnado oportunidades para comprender textos difíciles que lo expondrán a ideas e información complejas	3.º EP a 3.º ESO	Alumnado con dificultades	Moderada
Proporcionar enseñanza explícita de vocabulario	5.º EP a 2.º Bach.	Adolescentes	Prometedora
Proporcionar enseñanza directa y explícita de estrategias de comprensión	5.º EP a 2.º Bach.	Adolescentes	Prometedora
Proporcionar oportunidades para realizar debates extensos sobre el significado del texto y su interpretación	5.º EP a 2.º Bach.	Adolescentes	Prometedora
Incrementar la motivación y el compromiso en el aprendizaje de la literatura	5.º EP a 2.º Bach.	Adolescentes	Prometedora
Disponer de intervenciones individualizadas y extensas proporcionadas por especialistas para alumnado con dificultades lectoras	5.º EP a 2.º Bach.	Adolescentes	Prometedora

Education Endowment Foundation

La Education Endowment Foundation (EEF) es una organización financiada por el gobierno británico que funciona como su agencia de evidencias en educación. Sus tres líneas de trabajo son la revisión y síntesis de la investigación relacionada con la educación, la promoción de proyectos de investigación educativa y la colaboración con los centros escolares.

Esta organización ha elaborado varias guías con recomendaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura en distintas etapas escolares. Pero a diferencia de las guías de What Works Clearinghouse, en este caso, no se vinculan claramente las recomendaciones con la investigación analizada.

En ese sentido resultan más interesantes los *toolkits* dos herramientas que presentan de forma visual la eficacia, el coste y la evidencia de distintas intervenciones educativas.

La *Early years toolkit* (EEF, 2023a) recoge investigación realizada con alumnado de entre 3 y 6 años de edad. En ella podemos encontrar que resultan beneficiosos para el aprendizaje de la lectura:

Medida	Impacto*	Coste	Evidencia**
Desarrollo de la comunicación y el lenguaje	Muy alto	Bajo	Moderada
Adelanto de la edad a la que se inicia la escolarización	Moderado	Muy alto	Limitada
Actividades de familiarización con el lenguaje escrito	Moderado	Muy bajo	Extensa
Aumento del tiempo escolar	Moderado	Muy alto	Muy limitada
Implicación de padres y madres en el aprendizaje y el desarrollo	Alto	Bajo	Extensa
Promoción del desarrollo físico y la salud	Alto	Muy bajo	Limitada
Aprendizaje basado en el juego	Moderado	Muy bajo	Muy limitada
<p>* En esta columna se señala el impacto general (combinación de medidas de lectura, matemáticas y ciencias). Esta tabla recoge solo las intervenciones que produjeron un efecto significativo en medidas de lectura.</p> <p>** El nivel de evidencia se refiere a todos los estudios realizados sobre la medida, acerca de lectura, matemáticas o ciencias.</p>			

La herramienta ofrece mucha información sobre cómo se concretan las medidas y desglosa los resultados por etapas (*nursery* o 1.º y 2.º curso de Educación Infantil y *primary* o 3.º de Educación Infantil y 1.º de Educación Primaria). Es importante tener en cuenta esa información para interpretar correctamente las propuestas ya que algunas como el adelanto de la edad de escolarización o el aumento del tiempo escolar tienen un carácter comparativo, por ejemplo, diferencias entre quienes acuden a centros educativos a los 4 o a los 5 años de edad o entre quienes acuden a la escuela infantil de forma parcial o en jornada completa.

La *Teaching and learning toolkit* (EEF, 2023b) considera un rango de edad más extenso, de los 3 a los 18 años. En la siguiente tabla podemos encontrar las intervenciones que recoge que muestran un efecto positivo en algún aspecto de la lectura:

Medida	Impacto*	Coste	Evidencia**
Intervenciones para mejorar la conducta, disciplina o convivencia	Moderado	Bajo	Limitada
Aprendizaje colaborativo	Alto	Muy bajo	Limitada
Aumento del tiempo escolar	Moderado	Moderado	Limitada
Proporcionar información sobre el rendimiento (<i>feedback</i>)	Muy alto	Muy bajo	Extensa
Trabajo en casa	Alto	Muy bajo	Limitada
Enseñanza individualizada	Moderado	Muy bajo	Limitada
Enseñanza para el dominio: no se introducen nuevos contenidos hasta dominar los anteriores	Alto	Muy bajo	Limitada
Mentoría (tutoría por parte de alumnado de mayor edad o voluntarios/as)	Bajo	Moderado	Moderada
Metacognición y autorregulación	Muy alto	Muy bajo	Extensa
Apoyo individual	Alto	Moderado	Moderada
Actividades de lenguaje oral	Muy alto	Bajo	Extensa
Implicación de padres y madres en el aprendizaje	Moderado	Muy bajo	Extensa
Tutoría entre iguales	Alto	Muy bajo	Extensa
Ajuste del salario del profesorado según el rendimiento	Bajo	Bajo	Limitada
Enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos (<i>phonics</i>)	Alto	Muy bajo	Extensa
Actividad física	Bajo	Muy bajo	Moderada
Enseñanza de estrategias de comprensión lectora	Muy alto	Muy bajo	Extensa
Reducción del número de alumnos/as en clase	Bajo	Muy alto	Limitada
Apoyo en pequeños grupos	Moderado	Bajo	Moderada
Enseñanza de habilidades socio-emocionales	Moderado	Muy bajo	Muy limitada
Escuelas de verano	Moderado	Moderado	Limitada
Profesorado ayudante en el aula / apoyo en aula	Moderado	Moderado	Moderada
<p>* En esta columna se señala el impacto general (combinación de medidas de lectura, matemáticas y ciencias). En este caso, la herramienta no permitía calcular un resultado diferenciado para lectura en la mayoría de las intervenciones. Sin embargo, en la descripción de resultados se mencionan efectos positivos en lectura.</p> <p>** El nivel de evidencia se refiere a todos los estudios realizados sobre la medida, acerca de lectura, matemáticas o ciencias.</p>			

Revisiones sistemáticas de investigación sobre lectura

What Works Clearinghouse, Education Endowment Foundation y otras organizaciones como Evidence for ESSA, de la Universidad Johns Hopkins incluyen en su trabajo la revisión y síntesis de investigaciones sobre educación.

También hay equipos de investigación o personas que realizan revisiones sobre la eficacia de estrategias, programas o métodos para la mejora de la lectura. Entre esas revisiones tienen especial interés las que tienen un carácter sistemático, es decir, tratan de acceder a toda la información posible, realizando búsquedas extensas y seleccionando los estudios que traten sobre el tema elegido y que cumplan unos criterios de calidad determinados previamente.

Las revisiones sistemáticas, los metaanálisis o las síntesis de las mejores evidencias tratan de utilizar procedimientos que eviten sesgos en sus resultados y que hagan que puedan ser reproducidas por otros/as investigadores/as. Es importante saber que no todos los trabajos de revisión tienen la misma calidad, pero existen formas para valorarla o para garantizar una calidad mínima, como la propuesta PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses), que propone una serie de indicadores o informaciones que tendrían que aparecer en un trabajo de síntesis.

Centrándose en revisiones sistemáticas que aportan algún resultado positivo y significativo sobre mejora de la comprensión lectora que recogen cinco o más investigaciones con grupo de control, Ripoll (2021) encuentra trabajos que dan respaldo a:

- entrenamiento de la conciencia fonológica;
- enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos;
- mejora de la fluidez lectora;
- mejora del vocabulario;
- mejora de la morfología;
- mejora de la habilidad inferencial;
- conocimiento de la estructura de los textos;
- enseñanza de estrategias de comprensión: estrategias múltiples, resumir, tomar notas, plantearse objetivos de lectura, supervisar la propia comprensión, autorregulación (evaluar el proceso seguido para comprender el texto);
- mejora de la motivación;
- trabajo equilibrado de lectura y escritura.

Algunas de estas propuestas resultan dudosas ya que también hay revisiones que no encuentran resultados significativos. Concretamente se trata de la enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos, la mejora del vocabulario y la mejora de la morfología.

Los efectos de la enseñanza de las relaciones entre letras y sonidos sobre la comprensión lectora pueden ser considerables en el periodo de alfabetización inicial, pero se diluyen con el paso del tiempo. De una forma u otra, casi todo el alumnado aprende a decodificar, aunque sea con otros métodos menos eficientes.

En 2020, Jeffrey Bowers, profesor de Psicología en la Universidad de Bristol, publicó un provocador artículo en el que reanalizaba los datos sobre la enseñanza sistemática de las relaciones entre letras y sonidos de tipo sintético (en la que se enseñan los sonidos que corresponden a los distintos grafemas y estos se unen para formar sílabas y palabras). El efecto de esta forma de enseñanza es pequeño

y dependiendo de qué aspecto de la lectura se evalúe, qué estudios se incluyan en una revisión, o incluso de alguna corrección en los datos de un único estudio, el resultado de un metaanálisis puede ser significativo o dejar de serlo.

Esta propuesta ha generado una controversia entre expertos que aún continúa durante la redacción de este libro. En ese debate parece que queda claro que, aunque los resultados de la enseñanza de *synthetic phonics* sean dudosos en el aprendizaje de la lectura en inglés (el propio Bowers manifiesta que probablemente sea productivo en otros idiomas con ortografías más transparentes), no tenemos datos mejores de ninguna alternativa para la enseñanza de la decodificación.

Con respecto a las intervenciones para la mejora del vocabulario y, posiblemente, para las de enseñanza de morfología, hay que tener en cuenta que cuando se trabajan palabras poco familiares que aparecen en el texto con el que se evalúa la comprensión, esta suele ser mejor. Pero para mejorar la comprensión de cualquier texto, el aprendizaje de vocabulario tendría que ser muy extenso. Es fácil de entender que aprender palabras relacionadas con la navegación a vela como «trinquete», «jarcia», «barlovento» o «botavara» podría ayudar a comprender un texto relacionado con ese tema. Pero el dominio de ese vocabulario será poco relevante para entender un texto sobre las propiedades de los neutrinos.

Visible learning

John Hattie es un profesor de la Universidad de Melbourne, donde dirige el Melbourne Education Research Institute. En 2008 publicó un libro titulado *Visible learning*. El subtítulo indica que se trata de una síntesis de alrededor de 800 metaanálisis sobre rendimiento escolar. A partir de ellos, Hattie trató de calcular el efecto de 138 intervenciones escolares. En 2023 publicó una actualización revisando más de 2100 metaanálisis que, a su vez, recogían más de 130 000 investigaciones, en las que habían participado más de 400 millones de estudiantes.

Afortunadamente, junto con Douglas Fisher y Nancy Frey, ha publicado un libro centrado en la lectura y la escritura entre los cursos que corresponderían con 3.º de Educación Infantil y 2.º de Bachillerato. Este libro se titula *Visible learning for literacy* (Fisher et al., 2016).

Este libro se desarrolla en cinco capítulos que tratan sobre las bases para el aprendizaje de la lectura y la escritura, aprendizajes de superficie, aprendizaje profundo, enseñanza para la transferencia; y evaluación del impacto, medidas cuando el progreso es insuficiente e intervenciones ineficaces.

Las propuestas del libro se respaldan con resultados de metaanálisis sobre intervenciones escolares. En los márgenes de las páginas se van señalando los efectos que los autores han calculado. El tamaño del efecto es una forma de medir el impacto de una intervención de modo que se puedan comparar unas con otras. Una característica de las propuestas de John Hattie es que resultan de especial interés las intervenciones que tienen un tamaño del efecto superior a 0.40. Según sus estimaciones, esas intervenciones producen un efecto superior al que conseguiría profesorado competente realizando bien su trabajo.

En el caso de la lectura, las intervenciones o situaciones deseables que se presentan son:

- eficacia colectiva del profesorado;
- credibilidad del profesorado;
- buena relación con el alumnado;
- gestión del aula;
- expectativas positivas y realistas del profesorado;
- expectativas altas del alumnado;

- buen rendimiento previo;
- claridad del profesorado;
- planteamiento de metas u objetivos;
- información sobre el desempeño (feedback);
- enseñanza centrada en el alumnado;
- tarea (en educación secundaria superior);
- enseñanza directa;
- aprendizaje colaborativo;
- aprendizaje en pequeños grupos;
- tutoría entre iguales;
- programas de creatividad;
- enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas;
- lecturas repetidas;
- respuesta a la intervención;
- programas para la aceleración del aprendizaje de alumnado con nivel más bajo;
- enseñanza de vocabulario;
- enseñanza de recursos mnemotécnicos (para el aprendizaje de vocabulario);
- enseñanza de técnicas de estudio;
- tomar apuntes o notas;
- elaboración de mapas conceptuales;
- organizar y transformar la información;
- debates en el aula;
- hacerse preguntas;
- enseñanza de estrategias metacognitivas;
- autoexplicaciones y autopreguntas;
- enseñanza recíproca;
- organizar los conocimientos conceptuales;
- transformar los conocimientos conceptuales;
- enseñanza para la resolución de problemas;
- programas de escritura;
- resumir.

Una peculiaridad de este libro es que también dedica una sección a intervenciones ineficaces. Allí podemos encontrar:

- repetición de curso;
- agrupamientos por nivel;
- enseñanza adaptada para distintos estilos de aprendizaje;
- enseñanza destinada a la preparación de pruebas de evaluación;
- tarea (en Educación Primaria).

Síntesis

La pregunta que se planteaba en este capítulo es: ¿qué funciona para mejorar la comprensión lectora? Del mismo modo que al revisar modelos de comprensión nos encontramos con variedad de componentes, aquí se han mostrado distintas formas de mejorar la competencia lectora. El problema es que hemos reunido una lista extensa de propuestas muy heterogénea, aunque todas tienen en común que cuentan con respaldo empírico o teórico acerca de su utilidad para mejorar la lectura.

En la siguiente tabla se agrupan temáticamente las recomendaciones que han ido apareciendo a lo largo del capítulo. Tanto el criterio para situarlas en un grupo como para señalar que unas (las que están tabuladas hacia la derecha) desarrollan otras (las que se encuentran inmediatamente antes de las tabuladas) han sido juicios personales.

INTERVENCIONES O CONDICIONES	FJB	WWC	EEF	JCR	VL
ENTORNO Y CONDICIONES GENERALES					
Promoción del desarrollo físico y la salud			X		
Implicación de padres y madres en el aprendizaje y el desarrollo			X		
Educación infantil o preescolar extensa			X		
Expectativas altas del alumnado					X
Buen rendimiento previo del alumnado					X
Gestión del aula					X
• Intervenciones para mejorar la conducta, disciplina o convivencia			X		
Establecer un contexto motivante y atractivo para enseñar comprensión lectora		X			
Enseñanza de habilidades socioemocionales			X		
Proporcionar información sobre el rendimiento (<i>feedback</i>)			X		X
MEJORA DE LAS HABILIDADES DE LENGUAJE ORAL					
Mejora del lenguaje oral		X	X		
• Aprendizaje o mejora del vocabulario		X		X	X
• Enseñanza de recursos mnemotécnicos para el aprendizaje de vocabulario					X
• Mejora de la morfología				X	
• Mejora de la habilidad inferencial		X		X	
• Enseñanza de la estructura narrativa		X			
PREDICTORES DE LA LECTURA					
Familiarización con el lenguaje escrito		X	X		
• Conocimiento de las letras		X			
Conciencia fonológica		X		X	
DECODIFICACIÓN					
Enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas		X	X	X	X
Enseñar a decodificar, analizar, escribir y reconocer palabras		X			
Mejora de la fluidez lectora				X	
• Lecturas repetidas					X
• Leer diariamente texto conectado		X			

INTERVENCIONES O CONDICIONES	FJB	WWC	EEF	JCR	VL
MEJORA DE LA ACTIVIDAD ESTRATÉGICA					
Enseñar a utilizar estrategias de comprensión lectora o técnicas de estudio		X	X	X	X
• Plantearse metas u objetivos de lectura				X	X
• Supervisión de la propia comprensión / metacognición			X	X	X
▸ Hacerse preguntas					X
▸ Autoexplicaciones					X
• Enseñar a identificar la estructura de los textos		X		X	
• Organizar y transformar la información					X
▸ Tomar apuntes o notas sobre los textos				X	X
▸ Resumir				X	X
▸ Elaborar mapas conceptuales					X
• Enseñanza recíproca					X
Programas de autorregulación	X		X	X	
Incrementar la motivación y el compromiso		X		X	
Enseñanza para la resolución de problemas					X
ENFOQUES, MÉTODOS O ACTIVIDADES					
Aprendizaje basado en el juego			X		
Enseñanza centrada en el alumnado					X
Enseñanza directa					X
Enseñanza para el dominio			X		
Lectura compartida		X			
Debate sobre el significado de los textos		X			X
AGRUPACIONES DEL ALUMNADO					
Enseñanza individualizada			X		
• Mentorías			X		
Aprendizaje cooperativo o colaborativo	X		X		X
• Tutoría entre iguales	X		X		X
Enseñanza en pequeños grupos	X				X
REFUERZO AL ALUMNADO CON DIFICULTADES DE LECTURA					
Programas para la aceleración del aprendizaje del alumnado con nivel más bajo					X
Programas de refuerzo	X				
Respuesta a la intervención					X
• Valorar a todo el alumnado para la detección de problemas de lectura		X			
• Realizar una enseñanza inicial de la lectura diferenciada, según los niveles del alumnado		X			
• Evaluar regularmente el progreso del alumnado con dificultades		X			
Apoyo individual	X	X	X		
Apoyo en pequeños grupos		X	X		
Mejorar las habilidades de decodificación		X			
• Mejorar la fluidez		X			
Utilizar procedimientos de comprensión		X			
Proporcionar oportunidades para comprender textos difíciles		X			

INTERVENCIONES O CONDICIONES	FJB	WWC	EEF	JCR	VL
REFUERZO AL ALUMNADO CON LENGUA MATERNA DISTINTA A LA LENGUA EN QUE SE TRABAJA LA LECTURA					
Detectar posibles problemas de lectura y controlar el progreso		X			
Proporcionar intervenciones intensivas de lectura en pequeños grupos		X			
Proporcionar una enseñanza de vocabulario extensa y variada		X			
Desarrollar el lenguaje académico		X			
Tutoría entre iguales		X			
PROFESORADO					
Reducción del número de alumnado en las clases			X		
Ajuste del salario del profesorado según el rendimiento			X		
Profesorado ayudante en el aula			X		
Eficacia colectiva del profesorado					X
Credibilidad del profesorado					X
Claridad del profesorado					X
Buena relación con el alumnado					X
Expectativas positivas y realistas del profesorado sobre el alumnado					X
Formación permanente del profesorado	X				
ACTUACIONES FUERA DEL COLEGIO					
Trabajo o tarea en casa			X		X ¹
Programas para que padres y madres ayuden a aprender a leer (tutorización de la lectura)	X				
Programas de aprendizaje en verano	X		X		
Actividades extracurriculares	X				
• Actividad física			X		
OTROS					
Organizar los conocimientos conceptuales					X
Transformar los conocimientos conceptuales					X
Seleccionar textos adecuados para la mejora de la comprensión		X			
Trabajo equilibrado de lectura y escritura				X	X
Programas de creatividad					X
<p>Nota:</p> <p>FJB se refiere a la información publicada por la Fundación Jaume Bofill junto con Ivàlua. WWC se refiere a las recomendaciones generales de las guías de práctica educativa de What Works Clearinghouse. EEF se refiere a la información contenida en los <i>toolkits</i> de Education Endowment Foundation. JCR se refiere al autor de este libro, concretamente al texto de Ripoll (2021). VL se refiere a los metaanálisis con un efecto de 0.40 o superior mencionados en <i>Visible learning for literacy</i> (Fisher et al., 2016).</p>					

4

Qué enseñar

La información que hemos ido viendo hasta el momento es interesante y nos puede dar ideas sobre qué trabajar para mejorar la competencia lectora, cómo y cuándo hacerlo. Sin embargo, aún está poco organizada como para servirnos de guía.

Algunas de las recomendaciones, como «autoexplicaciones», «enseñanza recíproca» o «respuesta a la intervención» son poco útiles si no conocemos bien a qué se refieren. Otras son muy vagas. Podemos estar de acuerdo en que «mejorar las habilidades de decodificación» o «incrementar la motivación y el compromiso» son actuaciones adecuadas para conseguir mejoras en lectura, pero es posible que necesitemos ideas para saber cómo hacerlo.

También hemos visto, sobre todo en el capítulo anterior, recomendaciones interesantes pero que están fuera de nuestro ámbito de actuación como la promoción del desarrollo físico y de la salud o la participación en actividades extracurriculares. Algunas pueden ser actuaciones escolares, pero, aunque puedan tener un efecto positivo en la lectura no son específicas del ámbito de la lectura, como la mejora de la convivencia escolar o la enseñanza de habilidades sociales y emocionales.

Este capítulo no va a tratar cuestiones claramente relacionadas con la atención a la diversidad, que tienen mucha importancia, pero se destinan a parte del alumnado, como respuesta a situaciones concretas.

Lo que pretende es desglosar el qué hacer para desarrollar la competencia lectora, atendiendo a los componentes que hemos encontrado en los modelos de comprensión lectora revisados.

Decodificación

El núcleo de la habilidad de decodificación es la aplicación del conocimiento de las relaciones entre grafemas (letras y los dígrafos «ch», «ll», «qu» y «rr») y fonemas para la lectura e identificación de palabras.

En el campo de la educación persiste en buena medida la idea errónea de que el aprendizaje de la decodificación se fundamenta en habilidades visomotrices y de lateralización.

En realidad, los principales antecedentes o predictores de la decodificación son la conciencia fonológica y los conocimientos sobre el lenguaje escrito, es decir, sobre sus características, convenciones y funciones, especialmente el conocimiento de las letras.

También se ha identificado como predictor del aprendizaje de la lectura la velocidad de denominación o rapidez con que se nombran estímulos muy familiares como colores, dígitos, figuras muy comunes (una silla, un lápiz, un árbol...) o las propias letras. Sin embargo, en la actualidad no tenemos datos consistentes que indiquen que se puedan conseguir mejoras en la lectura trabajando y aumentando la velocidad de denominación, así que no se va a profundizar más en ella.

En la segunda edición de su libro sobre conciencia fonológica, la especialista en lenguaje infantil Gail Gillon la define como la comprensión de que las palabras que escuchamos se pueden dividir en partes más pequeñas (Gillon, 2018). Estas partes pueden ser las sílabas, los componentes de la sílaba (ataque y rima) y los fonemas. Gillon considera que la conciencia fonológica es parte de un conjunto mayor de habilidades fonológicas o habilidades de procesamiento fonológico, que permiten almacenar y recuperar información sobre los sonidos del habla. En ese sentido, la memoria fonológica o la velocidad de denominación serían otro tipo de habilidades fonológicas.

En educación es frecuente que entendamos la conciencia fonológica como un conjunto de habilidades que nos permiten distinguir y hacer operaciones con los sonidos del habla. Estas operaciones pueden ser separarlos, unirlos, añadirlos, eliminarlos, sustituirlos, cambiar su orden, u otras de tipo secundario como contarlos o compararlos.

Hay habilidades fonológicas como diferenciar las palabras que forman una oración o cambiar una palabra en una oración que, según la definición de Gillon o de otros/as especialistas no formarían parte de la conciencia fonológica ya que se trabaja con segmentos más amplios que la palabra. Sobre esto, habría que tener en cuenta que el currículo de Educación Infantil español incluye la conciencia fonológica entre los saberes básicos de la etapa, pero no especifica a qué concepto de conciencia fonológica se está refiriendo.

Los conocimientos sobre el lenguaje escrito incluyen:

- el conocimiento sobre las funciones de la lectura y la escritura (informar, entretener, comunicarse, identificar al propietario de algo, aprender, comprometerse, etc.);
- conocimientos sobre las convenciones de la escritura (diferenciar lo escrito de dibujos u otros signos, dirección de la lectura, diferenciar distintas formas de leer y escribir o tipos de letra, etc.);
- el conocimiento de las letras;
- vocabulario o conocimientos básicos relacionados con la lectura y la escritura como «libro», «autor/a», «título», «página», «coma», «frase», «línea», etc.;
- creencias o hipótesis sobre la forma en que se relacionan la escritura y el habla.

El alumnado que se desarrolla en un entorno familiar que favorece el aprendizaje y la cultura suele contar con muchos conocimientos sobre el lenguaje escrito. La escuela puede ser un importante medio de compensación para el alumnado que no ha tenido esas oportunidades.

El desarrollo de la conciencia fonológica, los conocimientos sobre el lenguaje escrito y, sobre todo, el conocimiento de las relaciones entre grafemas y fonemas facilitan la adquisición del principio alfabético. El principio alfabético es la idea de que los grafemas representan sonidos del habla y que combinando esos sonidos siguiendo la dirección de izquierda a derecha podemos descifrar las palabras que representan.

El siguiente hito en el aprendizaje de la decodificación es conseguir una lectura fluida, sin errores, con una velocidad lectora que favorezca la comprensión y agrupando las palabras en sintagmas y oraciones. En el caso de la lectura en voz alta se pretende conseguir una entonación similar a la que se emplea en el habla.

Solemos pensar que el aprendizaje de la decodificación finaliza tras los primeros cursos de la Educación Primaria, quedando abierta la posibilidad de mejorar la fluidez mediante la práctica. Sin embargo, para la lectura correcta de cualquier texto, aún es necesario realizar muchos aprendizajes sobre cómo se codifica la información. Por ejemplo:

El Ayto. de Señas organiza el IV Trofeo Femenino de Ciclismo. La competición se celebrará el 23/05 a partir de las 09:00 con un recorrido de 47 km. Las categorías de la prueba son:

- Infantil (hasta los 12 años de edad).
- Sub 15.
- Sub 18.
- Sub 23.
- Adultos*.
- Senior.

Este trofeo está patrocinado por BSS y ADISMA y cuenta con premios por valor de 1500 .

*Se considera edad adulta hasta los 55 años.

Para leer correctamente este texto, no es suficiente con conocer las relaciones entre letras y sonidos y realizar una lectura fluida. A pesar de su brevedad podemos encontrar en él:

- palabras como «está» o «celebrará» que cambiarían de significado sin la tilde («esta», «celebrara»);
- abreviaturas («Ayto.», «km.»);
- números como «15» o «1500», incluyendo el número romano «IV»;
- una fecha (23/05) y una hora (09:00);
- dos aclaraciones, una señalada con un paréntesis y otra con un asterisco;
- las siglas «BSS» y el acrónimo «ADISMA»;
- el símbolo del euro.

Para ser competentes en lectura tenemos que saber interpretar signos ortográficos como el punto, la coma, los dos puntos, el punto y coma, los signos de interrogación y de exclamación, el punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, el guion, la raya o los paréntesis.

En textos especializados podemos encontrar variedad de símbolos, signos ortográficos poco frecuentes, como «[...]» para señalar que se ha omitido una información, números de distintos tipos (negativos, decimales, fraccionarios...), recursos gráficos como cuadros, tablas, flechas, subrayados.

Incluso la comunicación escrita informal puede tener sus propios códigos con palabras incompletas, emoticonos o desviaciones ortográficas intencionales, como escribir «NOOOO».

La enseñanza de la conciencia fonológica

La forma habitual de enseñanza de la conciencia fonológica es su entrenamiento directo, con ejemplos y práctica de actividades como las siguientes:

	Sílaba	Fonema
Identificar o separar	¿Cómo comienza «naranja»?	¿Cuál es el último sonido de «azul»?
Segmentar	Separa las sílabas de «ver-de»	Separa los sonidos de «gris»
Comparar	¿Cuál empieza de forma diferente? «azul, negro, amarillo»	¿Cuál empieza como «verde»? «gris, blanco, negro»
Categorizar	¿Qué colores comienzan con /a/?	¿Qué colores comienzan con /n/?
Contar	¿Cuántas sílabas tiene «naranja»?	¿Cuántos sonidos tiene «azul»?
Sintetizar (unir)	¿Qué color estoy diciendo? «a - ma - ri - llo»	¿Qué color estoy diciendo? /R/ - /o/ - /s/ - /a/
Añadir	¿Qué palabra tengo si a «naranja» le añado «da» al final?	¿Qué palabra tengo si a «oro» le añado /l/ al principio
Eliminar	¿Qué palabra tengo si a «morado» le quito la última sílaba?	¿Qué palabra tengo si a «rojo» le quito el primer sonido?
Sustituir	¿Qué palabra tengo si a «negro» le cambio «ne» por «o»	¿Qué palabra tengo si a «morado» le cambio el primer sonido por /d/?
Cambiar el orden	¿Qué palabra tengo si digo «ver - de» al revés?	¿Cuál de estos colores suena igual si lo decimos al revés? «azul», «oro», «lila»

En español nos solemos centrar en el trabajo con la sílaba y el fonema, pero en la investigación y las propuestas procedentes de lengua inglesa también se suele encontrar el trabajo partes de la sílaba, el ataque y la rima. El ataque son los sonidos consonánticos anteriores a la primera vocal de la sílaba y la rima el resto de la sílaba. Por ejemplo, en «gris» el ataque sería «/gr/» y la rima «/is/». Como se puede ver en los ejemplos anteriores, cuando el trabajo se centra en una sílaba o fonema, se suele elegir el segmento inicial o final de la palabra. Trabajar los segmentos intermedios resulta más difícil.

En el trabajo escolar de conciencia fonológica también podemos encontrar actividades como distinguir una palabra concreta en el habla, separar o contar las palabras que forman una oración, percibir, repetir o hacer rimas. Estas no se ajustan con algunas definiciones de conciencia fonológica pero sí que podemos considerarlas como parte de las habilidades fonológicas.

No hay razones para pensar que sea necesario trabajar exhaustivamente todas las posibilidades de la conciencia fonológica, al menos con el alumnado que no manifiesta dificultades con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Tres partes de la conciencia fonológica a las que se da una especial importancia para el aprendizaje de la lectoescritura son:

1. Identificar el fonema inicial de una palabra;
2. segmentar los fonemas de una palabra;
3. sintetizar o unir los fonemas que forman una palabra para identificarla.

² Aunque lo correcto sería representar los fonemas con un alfabeto fonético, no todo el mundo está familiarizado con sus signos, así que se han representado con letras del alfabeto colocadas entre barras inclinadas. Los dos fonemas que puede representar la letra «r» se han representado como /R/ (fuerte) y /r/ (suave). El fonema /g/ representa el sonido de la letra «g» cuando va seguida por «a», «o», o «u».

En un metaanálisis reciente de la investigación sobre entrenamiento de la conciencia fonológica (Rice et al., 2022) encontramos que pueden ser útiles distintos tipos de actividades. Las intervenciones más investigadas han sido las que incluyen síntesis y segmentación, seguidas por las de omisión y sustitución y las de identificación, separación y categorización.

Se encontraron resultados positivos en intervenciones aplicadas por profesorado, padres y madres, e intervenciones informáticas. También aparecen como útiles las intervenciones individuales, en pequeño grupo y para toda la clase.

La conciencia fonológica es una habilidad oral que puede trabajarse sin necesidad de recurrir al lenguaje escrito. Según los resultados del equipo de Marianne Rice, tanto las intervenciones puramente orales como las intervenciones en las que se incluye el uso de las letras, contribuyen a mejorar la conciencia fonológica.

Desde un punto de vista práctico, conocer qué es la conciencia fonológica y haber visto ejemplos de actividades puede ser suficiente para crear otras nuevas. Estas se pueden llegar a improvisar sobre la marcha, pero una buena elección de palabras, familiares y breves o el apoyo de imágenes pueden ayudar a que las actividades sean más sencillas. También existen programas y materiales estructurados para el entrenamiento de la conciencia fonológica.

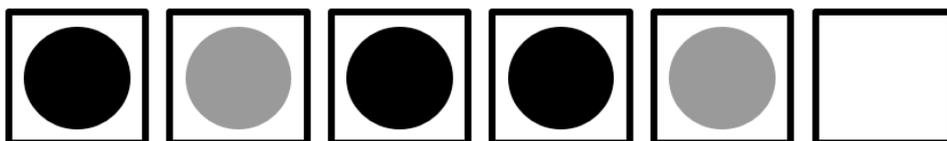
Las cajas de Elkonin

Entre las distintas actividades para enseñar conciencia fonológica se pueden destacar las cajas de Elkonin, por su relación con la lectura y la escritura. El psicólogo ruso Daniil Elkonin las desarrolló como método para la enseñanza de la lectura.

Elkonin propone comenzar enseñando a hacer un análisis fonémico de las palabras. Este comenzaría por articular la palabra destacando cada uno de sus fonemas. Por ejemplo, la palabra «negro» se pronunciaría cinco veces:

NNNegro, nEEEegro, neGGGro, negRRRo, negrOOO

A continuación, habría que tomar conciencia del orden en el que aparecen los fonemas en la palabra. Para ello se van colocando bolitas en unas cajas que se disponen bajo la imagen de la palabra. Por comodidad se suele usar una serie de cuadros y las bolitas se sustituyen por círculos, pegatinas o botones.



Se comienza con palabras sencillas y bolitas del mismo color, pero más adelante se utilizan colores distintos para vocales y consonantes. En el ejemplo de la palabra «negro» las bolitas negras representan las consonantes y las bolitas grises las vocales.

El siguiente paso es localizar el acento de la palabra. Una forma de hacerlo es pronunciando la palabra con el acento en distintos lugares («negro», «negró») para identificar cuál es la correcta.

El análisis fonémico se amplía con ejercicios de comparación de la estructura fonémica de distintas palabras, actividades de sustitución de fonemas o actividades en las que se muestra una representación de la estructura fonémica y se deben pensar palabras que la cumplan. Posteriormente, las bolitas serán sustituidas por letras que representen los sonidos de las palabras.

Enseñanza de conocimientos sobre el lenguaje escrito

Es muy común que la enseñanza de conocimientos sobre el lenguaje escrito se realice de una forma implícita, es decir, por la participación del alumnado en un entorno enriquecido en experiencias con el lenguaje escrito. Algunos elementos importantes en ese entorno son:

- Rótulos, carteles, tarjetas o calendarios que señalan los distintos lugares del aula y las actividades.
- Materiales escritos que complementan los habituales del aula. Por ejemplo, si hay un rincón o taller de juego de cocina se puede incorporar un libro de recetas, una revista de cocina, etiquetas en los productos o ingredientes, etc.
- El uso del nombre escrito del alumnado para señalar sus pertenencias, sus lugares (mesa, casillero, perchero), sus trabajos, o su participación (asistencia, grupos, funciones, cumpleaños, asistencia al comedor o al transporte escolar, etc.).
- Comunicaciones escritas por medio de notas, circulares, menús del comedor escolar, anotaciones para recordar algo.
- Un lugar de lectura en el aula, cómodo, accesible y con material abundante y variado. Conviene que el material tenga distintos niveles de dificultad y que parte de él trate temas que se trabajan en el aula.
- Actividades de lectura compartida, en las que leemos en voz alta un texto a la clase, buscando su participación.
- Crear situaciones como anotar algo para recordarlo, escribir una nota, una carta o invitación, describir algo, etc. en la que el alumnado utilice la escritura con el código que conozca: dibujos, trazos alargados que imitan la escritura, uso aleatorio de algunas letras que conozca, uso de algunas letras para representar las palabras (como la letra inicial o las vocales de la palabra) o escritura alfabética.

Aunque es menos frecuente, la enseñanza explícita de conocimientos sobre el lenguaje escrito parece ser útil. En este sentido se han utilizado demostraciones y actividades para:

- diferenciar escritura y dibujo;
- diferenciar letras de números;
- diferenciar letras y palabras;
- diferenciar letras mayúsculas y minúsculas;
- reconocer la primera o la última letra de una palabra;
- reconocer una frase y el punto como su final;

- identificar la primera o la última palabra de una frase;
- reconocer la primera o la última línea de un párrafo;
- conocer funciones del lenguaje escrito.

La lectura compartida con referencia a lo impreso

La lectura compartida tiene un carácter especial ya que es un tipo de actividad que se puede utilizar para el desarrollo de distintas habilidades. Por ejemplo, por medio de la lectura compartida se puede trabajar el lenguaje oral: enriquecer el vocabulario, practicar habilidades inferenciales, familiarizarse con estructuras sintácticas complejas, practicar o con la estructura de los textos, especialmente la narrativa.

Cualquier actividad de lectura compartida es una actividad de familiarización con el lenguaje escrito, ya que el alumnado puede observar a un modelo: cómo orienta y sujeta el texto, cómo pasa las páginas, dónde mira, etc. Además, se han propuesto algunas formas de lectura compartida en las que se realiza una enseñanza explícita de conocimientos sobre el lenguaje escrito. Uno de los nombres que se les han dado es «lectura compartida con referencia a lo impreso».

En estas, además de comentar el contenido del texto, se señalan y comentan cuestiones relacionadas con la forma del texto, por ejemplo:

- «Esto es la portada del libro».
- «El título de este libro es...».
- «Aquí está la parte de arriba de la página; empiezo a leer aquí».
- «Al llegar al final de la línea, sigo aquí».
- «Cuando he terminado la página, continúo en esta, así».
- «Esto está escrito solo con letras mayúsculas».
- «Esta palabra y esta otra son iguales. Son la palabra...».
- «Aquí hay un número, cada página tiene uno».
- «Esto no es una letra. Se llama punto y significa que me tengo que parar un momento».

Esto se complementa con ir señalando, con el dedo o con un puntero, lo que se está leyendo en cada momento y con pequeñas actividades o pruebas como contar las letras que tiene una palabra, ver cuántas veces se repite una palabra, comprobar qué sucede si se lee al revés (de abajo arriba o de derecha a izquierda).

Escritura emergente

Hace bastantes años se publicó un chiste gráfico que decía algo parecido a esto:

—¡Mamá, mamá, ya he aprendido a escribir en la escuela!

—¡Qué alegría, hijo! ¿Y qué has escrito?

—No sé, todavía no hemos aprendido a leer.

Aún nos puede parecer inútil trabajar la escritura antes de la enseñanza formal de la lectura, pero ya en los años 60 y 70 del siglo XX, Marie Clay o Emilia Ferreiro y Ana Teberosky pusieron de manifiesto el concepto de alfabetización emergente, refiriéndose a los conocimientos, creencias y habilidades sobre lenguaje escrito que niños y niñas mostraban antes del comienzo de la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Lejos de ser una curiosidad o algo irrelevante, parece que el trabajo de la escritura durante los dos primeros cursos de Educación Infantil produce mejoras en conocimientos y habilidades relacionadas con la lectura, como conciencia fonológica, conocimiento de las letras o conocimientos sobre el lenguaje escrito (Hall et al., 2015).

Estas mejoras se obtienen en intervenciones con distintos enfoques tanto el constructivista, que promueve el uso de la escritura en situaciones reales o con una utilidad concreta, como el de enseñanza dirigida y práctica repetida descontextualizada. La escasez de investigaciones sobre cada tipo de propuesta y la variedad de resultados impiden realizar comparaciones.

En realidad, lo que nos interesa aquí es el enfoque constructivista o funcional, ya que el de la práctica repetida lo consideraremos al tratar el conocimiento de las letras. En este sentido, la revisión de Hall et al. (2015) plantea actividades como:

- La escritura del nombre propio y del de compañeros/as (que curiosamente clasifica entre las intervenciones ambientalistas y conductistas);
- Escritura en grupo o compartida entre alumnado y profesorado;
- Creación de libros con fotos y otros medios (por ejemplo, la biografía del alumnado);
- Modelado de actividades de escritura (el profesorado muestra como toma notas o apunta algo necesario para la actividad o el juego).

Con estos tipos de actividades no solo se pretende la familiarización con el lenguaje escrito, su código y sus funciones, sino también el descubrimiento progresivo de que el código alfabético es especialmente útil para la comunicación por su precisión para representar el habla y por su flexibilidad, ya que con él se puede escribir cualquier palabra.

Enseñanza de las letras

El conocimiento de las letras es el nexo entre los conocimientos sobre el lenguaje escrito y la decodificación, quizá por eso es el mejor predictor del aprendizaje de la lectura. Aun así, conocer las letras no implica «saber leer».

El conocimiento de las letras puede ser algo más extenso que lo que parece a simple vista, ya que incluye aspectos como:

- distinguir las letras de dibujos, números u otros símbolos;
- conocer los sonidos que representan las letras;
- conocer el nombre de las letras;
- ser capaz de trazarlas;
- distinguir letras parecidas;
- conocer distintos tipos de letras: mayúsculas y minúsculas, manuscritas o de imprenta.

De todos estos, el más importante para el aprendizaje de la lectura es conocer los sonidos que representan las letras, algo que se tratará en la próxima sección.

El conocimiento de los nombres de las letras no es necesario para aprender a leer y se suelen ridiculizar los métodos de lectura que enseñan explícitamente las relaciones entre grafemas y fonemas diciendo cosas como que al enseñar que la letra «d» se llama «de» y la letra «a» se llama «a», al encontrar la palabra «da», el alumnado leerá «dea». Esta es una idea que ya se manejaba en el siglo XVIII, si no antes. Por ejemplo, en 1785, Juan Antonio González Valdés explicaba en verso:

Cuando el nombre de la letra
no es el valor del sonido
de la lectura, es inútil
para enseñar a los niños.
Las letras no se conozcan
de oídas, ni por escrito,
ni tengan en adelante
más nombre que el del sonido.

Este tipo de ideas eran una reacción contra la enseñanza alfabética de la lectura y, en España, se extendieron a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, una vez desterrada la enseñanza alfabética de la lectura, podemos pensar que conocer los nombres de las letras no tendría por qué causar graves interferencias con el conocimiento de su sonido. El alumnado puede saber qué es una moto o qué es una vaca y también conocer cómo es su sonido. En el caso de las letras nos interesa más el sonido que el nombre, pero el nombre es un conocimiento añadido que puede ser útil por tres motivos:

1. En la mayoría de las letras, el nombre incluye su sonido o su sonido más frecuente.
2. Cuando nos referimos a las letras, las denominamos por su nombre como cuando decimos; «fíjate, aquí hay una efe» o «saco se escribe con ce, no con ka».
3. Cuando hablamos utilizamos los nombres de las letras, por ejemplo: «mi clase es 3.º B» o «tengo que renovar el DNI».

Unas simples tarjetas con las letras impresas pueden servir para practicar la asociación entre la letra y su nombre («esta es la F»), la letra y su sonido («esta suena /fff/») o reconocer la letra («¿cuál de estas es la F?»). Según los resultados de un estudio de Theresa Roberts, enseñar el sonido y el nombre permite un mejor aprendizaje de las letras que enseñar solo uno de ellos (Roberts, 2021).

Para terminar esta sección, conviene tener presente que el trazado o escritura manual de letras desconocidas favorece su reconocimiento posterior, tanto en la edad escolar como en personas adultas (Araújo et al, 2022).

La escritura con teclado puede producir efectos beneficiosos en el reconocimiento de las letras en el alumnado de Educación Infantil, pero estos pueden ser mayores con la escritura manual (Kiefer et al. 2015), especialmente en el alumnado del final de la etapa (Longcamp et al., 2005).

En la enseñanza del trazado de las letras se pueden utilizar demostraciones en las que se destaquen las características distintivas de las letras y la dirección del trazado, práctica dirigida, recordatorios, reconocimiento de las letras por el tacto, la práctica repetida guiada y con distintos materiales o la autoevaluación del resultado.

La enseñanza de las relaciones entre letras y sonidos

Aunque se trata del núcleo del aprendizaje de la decodificación, en la actualidad aún no sabemos con seguridad cómo se produce el descubrimiento del principio alfabético. Sí que sabemos que es algo relacionado con el desarrollo de la conciencia fonológica y con el conocimiento de las letras y sus relaciones con los sonidos.

Respecto a las relaciones grafema-fonema, se puede hacer una enseñanza incidental, a partir de palabras conocidas, como el nombre propio y el de otras personas, pero un trabajo explícito y sistemático puede ser más eficiente (Roberts, 2021).

Un recurso muy común y que parece ser útil es asociar las letras con imágenes de palabras que comienzan por el sonido que se representa, especialmente si la letra aparece integrada en la imagen, en lugar de acompañándola. Son escasas las investigaciones sobre este tema, y más escasas aún las que se han realizado acerca de la asociación de las letras con gestos o con articulemas (representaciones gráficas de la posición de la boca al emitir el fonema representado).

El inicio de la decodificación alfabética comienza cuando se utiliza ese conocimiento para leer sílabas o palabras breves. El National Reading Panel de Estados Unidos indicó lo siguiente (NRP, 2000):

«Existen distintas formas de enseñar las relaciones entre letras y sonidos y no todo el alumnado necesita la misma intensidad, pero tres decisiones para asegurar bien el aprendizaje del principio alfabético, sobre todo para el alumnado con más dificultades son:

- 1. Enseñar las relaciones entre letras y sonidos de una en una y paulatinamente.*
- 2. Practicar regularmente la lectura de palabras con las relaciones aprendidas.*
- 3. Introducir nuevas relaciones sin dejar de repasar las anteriores».*

Recientemente se ha creado una controversia acerca de la necesidad de realizar una enseñanza fonémica y sintética de la lectura, es decir, enseñar los sonidos que corresponden a los distintos grafemas y de unir esos sonidos para formar las palabras. Aunque existen varios metaanálisis que encuentran un efecto positivo de esta forma de enseñanza, se trata de un efecto pequeño, de modo que según las investigaciones seleccionadas, puede ser que el efecto sea estadísticamente significativo o no.

Esta situación recuerda al comienzo de la cita del National Reading Panel: «existen distintas formas de enseñar las relaciones entre letras y sonidos». Mientras progresa el debate y la investigación sobre este tema, podemos tener en cuenta que, hasta el momento, ningún otro método de enseñanza ha mostrado producir mejores resultados y que, incluso los más críticos aceptan que la enseñanza fonémica y sintética es adecuada para idiomas como el español, refiriéndose sus críticas a la enseñanza de la lectura en inglés, por la opacidad de su sistema de escritura.

Existen programas organizados para la práctica sistemática de las relaciones entre letras y sonidos. Hace años recibían el nombre de silabarios o cartillas; actualmente se utilizan bastante las expresiones «método de lectura» o «método de lectoescritura». Con una buena preparación de las actividades y el material se puede enseñar la decodificación básica sin necesidad de estos recursos.

En Francia, el Consejo Científico de Educación Nacional (CCEN) publicó una guía con recomendaciones para elegir métodos y manuales de enseñanza de la lectura (CCEN, 2019). Es importante tener en cuenta que, en Francia, la enseñanza de la decodificación comienza en el primer curso de Educación Primaria. Los criterios para la enseñanza de la decodificación son:

- Enseñar sistemáticamente las correspondencias grafema-fonema. Cada lección introduce una o varias correspondencias entre una letra o agrupación de letras y su sonido, comenzando por letras que representan siempre el mismo sonido y progresando teniendo en cuenta la ambigüedad de los grafemas y su frecuencia.
- Introducir las correspondencias grafema-fonema a un ritmo rápido para poder leer en el menor tiempo posible un número grande de palabras. Algunas referencias son aprender más de 11 correspondencias en los dos primeros meses del curso o 14 o 15 correspondencias en las nueve primeras semanas.
- Realizar la enseñanza del grafema al fonema, para minimizar la carga de memoria. Aunque hay sonidos que se pueden escribir de distintas formas (/b/, /j/, /k/, /R/, /z/) no se recomienda mostrar inmediatamente todas las formas de escribir un sonido porque es difícil de recordar en las primeras clases.

- La progresión va de lo simple a lo complejo. Esta recomendación va acompañada de datos concretos sobre la frecuencia de las relaciones grafema-fonema que no nos resultan útiles en español. Las dificultades ortográficas deben abordarse en una segunda etapa.
- Proponer solo palabras y textos decodificables. No se debe transmitir la idea de que la lectura es una adivinanza. Las palabras y oraciones propuestas deben estar formadas por las relaciones grafema-fonema aprendidas. Al principio quizá solo sean sílabas, palabras u oraciones muy breves, que a veces pueden parecer forzadas. No obstante, los autores mencionan que textos con un 70 u 85 % de palabras totalmente decodificables pueden ser útiles para trabajar la precisión y la fluidez lectora. Hay que tener en cuenta que en francés hay palabras irregulares como «est» (es) que son muy frecuentes.
- Revisar regularmente lo aprendido. Se pueden proponer ejercicios variados como asociar palabras con imágenes o localizar la palabra.
- Leer textos progresivamente más extensos. Cuando los textos se van extendiendo, las estructuras lingüísticas se hacen más variadas y también aparecen signos de puntuación.
- Realizar ejercicios de escritura paralelos a la lectura. Se comienza con palabras aisladas con las relaciones fonema-grafema trabajadas. Posteriormente se realizan textos cortos en los que se corrigen errores de ortografía y sintaxis.

El mayor problema en la enseñanza de la decodificación es que, al comienzo, la actividad de lectura tiene que estar muy individualizada, algo difícil de conseguir cuando se enseña a una clase completa. En esta atención individualizada hay que inhibir estrategias de adivinación, ayudar a recordar los sonidos que corresponden a los grafemas y favorecer que se vayan leyendo en orden.

La síntesis y el reconocimiento de palabras

La mayor parte de la comunidad científica y académica propone una enseñanza fonémica y sintética de la lectura. Sin embargo, en la práctica escolar, sus primeros resultados pueden ser decepcionantes: el alumnado pronuncia sonidos inconexos y al concluir la lectura de una palabra no es extraño que sea incapaz de reconocerla, a pesar de haberla decodificado correctamente.

Ante esta situación, pueden resultar más atractivas otras formas de enseñar a leer, basadas en la memorización de palabras o en la predicción o adivinación a partir de pistas del contexto y del procesamiento de algunas letras.

Conviene recordar que en idiomas con una escritura alfabética, el uso ágil del conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos es la única forma que garantiza el poder leer correctamente palabras desconocidas o inesperadas. Haciendo una analogía un poco burda podemos pensar en dos alumnos: uno ha aprendido a asociar números con cantidades y el otro ha aprendido algunas operaciones. Por ejemplo, sabe que cinco más cinco es diez o que cuatro por cuatro es dieciséis. Saber esto está bien, pero una buena habilidad de cálculo tiene que permitir realizar cualquier operación. Probablemente haya distintas formas de aprender a calcular, pero partir de un buen aprendizaje de la numeración parece una forma segura de hacerlo, aunque los resultados iniciales no sean tan llamativos.

Del mismo modo que tras conocer la relación entre números y cantidades hay que practicar el cálculo, en el aprendizaje de la lectura es común que tras conocer relaciones entre letras y sonidos sea necesario trabajar la síntesis, es decir, la habilidad para agrupar esos sonidos y formar sílabas y palabras reconocibles.

Algunos recursos para favorecer la síntesis son:

- Utilizar la fonación conectada, es decir, alargar los sonidos para conseguir unir unos con otros: para leer «mesa», en lugar de separar los fonemas (/m/, /e/, /s/, /a/), tratar de unirlos alargándolos si es necesario (/mmmeeesssaaa/).
- Si se está señalando lo que se lee con un puntero, desplazarlo bajo las letras que van formando las distintas sílabas.
- Señalar con rayitas bajo el texto las letras que se deben agrupar para leer sílabas.
- Modelar la lectura para que quienes están practicando puedan escuchar cómo tiene que sonar lo que están leyendo.
- Lectura simultánea: leer la palabra al mismo tiempo que el/la alumno/a.
- Practicar varias veces las mismas palabras hasta que se lean con soltura.

De todas estas recomendaciones solo parece tener soporte empírico el uso de la fonación conectada (Gonzalez-Frey y Ehri, 2021).

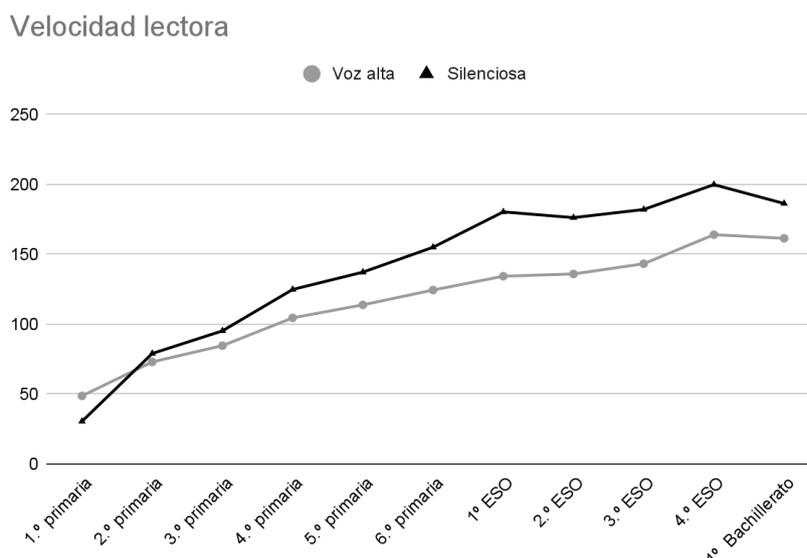
El reconocimiento de palabras es, normalmente, un efecto de la práctica de la lectura. Por ejemplo, Suárez-Coalla et al. (2016) han calculado que alumnado español de 2.º a 6.º curso de primaria desarrolla representaciones ortográficas que permiten el reconocimiento de palabras desconocidas o inventadas, con una pequeña cantidad de exposiciones. En esta investigación se realizaron seis exposiciones y el efecto se encontró tanto cuando las palabras se presentaban en textos como cuando se presentaban aisladamente, en listas de palabras.

El reconocimiento de la forma ortográfica no se restringe a las palabras, sino que parece que también memorizamos la forma de componentes de las palabras como «inter-» o «-mente».

La mejora de la fluidez

Una forma habitual de definir la fluidez lectora es considerarla como la habilidad de leer textos escritos con precisión, velocidad adecuada y expresividad. Dos requisitos importantes para la lectura fluida son la automatización de los procesos de decodificación y el reconocimiento de un repertorio extenso de palabras.

En el siguiente gráfico se puede ver la evolución de la velocidad lectora media de hispanohablantes a lo largo de la escolaridad (datos de Ripoll et al., 2020).



Aquí se puede constatar que la velocidad lectora aumenta, especialmente en los primeros cursos de la Educación Primaria.

La expresividad es más difícil de medir que la precisión o la velocidad lectora ya que requiere una valoración subjetiva de distintos aspectos, como la agrupación de las unidades lingüísticas, el respeto a los signos de puntuación, el ritmo o el volumen de la voz.

Una forma muy habitual de trabajar la fluidez lectora es la lectura continuada o lectura extensiva. Se trata de propuestas en las que se dedica tiempo regularmente a la lectura individual. En muchas ocasiones no se realiza otra actividad distinta a la de leer, aunque también hay formas en las que se plantea alguna actividad complementaria con la que el alumnado pueda mostrar qué ha leído.

Se suele realizar lectura de libros; cada alumno o alumna elige qué quiere leer y se le ofrecen obras que le resulten asequibles. El profesorado orienta y guía acerca de qué leer. En algunos programas el profesorado da ejemplo, dedicando también ese tiempo a la lectura, que se realiza de forma individual y en silencio.

Existen formas de hacer lectura extensiva que se conocen por las siglas de su nombre en inglés: SSR (*sustained silent reading*), DEAR (*drop everything and read*) o USSR (*uninterrupted sustained silent reading*).

Algunas investigaciones muestran efectos positivos de estas prácticas sobre la fluidez lectora (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022), aunque hay voces críticas que indican que, aunque dedicar tiempo a la lectura individual sea algo positivo, hacerlo en el tiempo escolar es ineficiente, ya que se podrían realizar otras actividades más productivas para la mejora de la lectura.

Con respecto a eso, se considera que las intervenciones de lectura asistida, especialmente los programas de lecturas repetidas tienen un respaldo empírico mayor (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022). Lo característico de la lectura asistida es que el alumnado practica la habilidad lectora con la ayuda de otra u otras personas. En la escuela se suele tratar de docentes, compañeros/as o voluntarios/as y su labor de ayuda es supervisar la lectura y ofrecer indicaciones para mejorar algún aspecto de ella, en este caso, de algún componente de la fluidez.

Algunos recursos que puede incorporar la lectura asistida son:

- Modelos de buena lectura.
- Trabajo previo de las palabras, expresiones o partes más complejas del texto.
- Repetición de la lectura para mejorar su realización.
- Valoración de algún aspecto de la lectura: precisión, velocidad, entonación o comprensión.
- Propuesta de un objetivo o meta (leer el texto sin ningún error grave, leer el texto en menos de dos minutos, interpretar correctamente los puntos y las comas del texto, etc.).
- Recogida de las valoraciones en una tabla o gráfico para observar el progreso.
- Añadir al texto señales que recuerden aspectos clave de la lectura: por ejemplo, destacar los signos de puntuación o separar las partes del texto que forman pequeñas unidades de entonación.

El último verano, como tú sabes, fui a pasar la temporada de calor a la ciudad de Meridian. Los parientes cuya casa intentaba habitar, estaban enfermos, así que busqué otros cuartos. Tras algunas dificultades, alquilé una de las habitaciones libres que había sido ocupada por un excéntrico doctor llamado Mannering, quien se había ido varios años atrás, no se sabía adonde, ni siquiera su agente. Él había construido una casa y había vivido allí durante diez años, acompañado por un viejo sirviente.

Una revisión de Petersen-Brown et al. (2021) indicaba que no hay suficiente investigación de calidad como para considerar que las lecturas repetidas sean una técnica basada en evidencias, pero sí que se puede considerar una técnica prometedora.

El teatro leído, la grabación de textos (para un pódcast o un vídeo) o la recitación de poemas, pueden ser ocasiones en las que el alumnado considere la repetición de las lecturas como algo funcional, que permite mejorar la ejecución hasta conseguir un nivel satisfactorio.

Aunque la lectura por turnos es una práctica escolar muy utilizada, no hay datos sobre su eficacia en la mejora de la competencia lectora. En esta forma de lectura, un alumno o alumna lee en voz alta mientras el resto de la clase sigue el texto en silencio. El alumnado se va alternando en la lectura en voz alta, según las indicaciones del profesor/a. Esta práctica ha sido criticada por resultar ineficiente, poco motivadora y por poder ser contraproducente para alumnado con trastornos del aprendizaje de la lectura. Sin embargo, los datos sobre estos posibles efectos perjudiciales son escasos y dispersos.

Decodificación avanzada

Casi al comienzo de esta sección sobre decodificación hemos visto cómo en un anuncio de una competición deportiva podíamos encontrar información imposible de leer si solo se cuenta con el conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos y de los signos de puntuación más frecuentes.

Lejos de ser una rareza, en los textos encontramos fracciones, tablas, porcentajes, fechas, distintas formas de hacer anotaciones, bocadillos, acotaciones, abreviaturas, símbolos, horas, números romanos, índices y otras características que debemos interpretar adecuadamente.

Afortunadamente, los programas escolares ya suelen incluir varios de estos aspectos. En Matemáticas se estudia la lectura de distintos tipos de números, de fechas, de horas, las abreviaturas o símbolos de algunas unidades de medida, etc.

En Química se aprenderán los símbolos de los elementos químicos o la lectura de fórmulas y reacciones. En Lengua Castellana y Literatura es común acercarse a distintos géneros textuales y mostrar algunas convenciones sobre ellos, por ejemplo, cómo leer un guion teatral o un cómic.

Parece recomendable una reflexión sobre qué textos son característicos de cada área o materia, qué elementos de estos hay que aprender a decodificar para poder leerlos correctamente y cómo se están enseñando al alumnado.

Aunque hay algunas publicaciones sobre el trabajo de lectura en áreas curriculares no lingüísticas, estas se suelen referir al vocabulario específico o la comprensión de los textos más que a su decodificación.

Comprensión del lenguaje

La capacidad de comprender y expresarse en el habla se desarrolla en la infancia de una forma natural, por el mero hecho de vivir en un entorno en el que el lenguaje se utiliza para la comunicación. Sin embargo, el nivel de desarrollo que se alcance va a estar influido, en los primeros años, por la riqueza del lenguaje que se utilice en el entorno y, posteriormente, también por la enseñanza que se reciba. Esta enseñanza se contempla durante la etapa escolar. De hecho, en el currículo español actual, aún en la etapa de Bachillerato, se incluye la competencia específica de comprender e interpretar textos orales y multimodales.

Dos componentes básicos de la comprensión del lenguaje son el vocabulario y la sintaxis, que permiten la comprensión de las palabras y de las oraciones. Sin embargo, la comprensión de un texto, oral o escrito, raramente equivale a la suma del significado de sus palabras o de sus oraciones. Hay que integrar la información y para eso entran en juego la habilidad inferencial y el conocimiento y la sensibilidad a la estructura de los textos.

La construcción de inferencias no es, en realidad, una habilidad lingüística, sino una habilidad de pensamiento que se utiliza para la comprensión del lenguaje. En el terreno de la comprensión, las inferencias se refieren a la información que no está explícita en un texto pero que aportamos para poder darle sentido o para enriquecerlo. Esta información proviene de nuestros conocimientos sobre el lenguaje, sobre el mundo y sobre las personas. Entre estos conocimientos son especialmente relevantes los específicos sobre el tema que se trata en el texto y los conocimientos sobre los textos, sus géneros y sus autores/as.

La estructura de un texto es la forma como se organiza su información. Reconocer la estructura facilita la comprensión de los textos. Entre las estructuras destacan la narrativa, las del texto expositivo y las estructuras de género.

En el texto expositivo es frecuente distinguir estructuras de colección o listado, secuencia, descripción, comparación, causa-efecto y problema-solución. Las estructuras de género son formas estereotipadas de distribuir la información en algunos tipos de texto, cuando se escriben canónicamente. Por ejemplo, en la mayoría de las cartas, contratos, leyes, recetas de cocina o artículos científicos o programas de conciertos, encontraremos algunas partes fijas como el saludo, la identificación de los contratantes, el preámbulo, los ingredientes, los resultados o las obras interpretadas. Además, frecuentemente, las encontraremos en una posición similar en relación con otros componentes.

Esta sección no va a profundizar en la enseñanza de conocimientos sobre el mundo y las personas. Estos conocimientos o cultura general son muy importantes para la comprensión, pero se trata de un campo muy amplio y que trasciende el ámbito de la comprensión lectora.

La enseñanza de vocabulario

El vocabulario se refiere al conocimiento que tenemos sobre las palabras, que no se limita solo a su significado, sino también a su forma, su composición (morfología), su relación con otras palabras y su utilización.

Qué vocabulario enseñar

El *Corpus del español del siglo XXI* de la Real Academia Española incluye casi 260 000 lemas que no corresponden a nombres propios. Cada uno de estos lemas puede representar a varias palabras de la misma familia léxica. Así, el lema «llegar» incluye formas como «llegando», «llegaremos» o «llegué».

Ante esta cantidad de palabras es necesario realizar algún tipo de selección. El currículo escolar ofrece una orientación graduada por ciclos y etapas acerca de cuál podría ser el vocabulario académico disciplinar, es decir, ese vocabulario que resulta clave para el aprendizaje de un área o materia.

No obstante, hay que tener en cuenta que también existe un vocabulario académico general, que son términos y expresiones propios de personas formadas pero que no se relacionan con una materia concreta, sino que se pueden utilizar en varias de ellas. Pueden ser palabras como «definir», «hipótesis», «demostrar», «único» o «contexto», que pueden tener cabida en distintas áreas de aprendizaje.

Además de un vocabulario académico, existe un vocabulario de la vida diaria que, normalmente se aprende de forma explícita, por exposición al lenguaje. Aunque una persona hispanohablante no haya recibido una formación básica, seguramente conocerá palabras como «perro», «mesa», «azul», «ojo» o «plato», a no ser que tenga algún trastorno que afecte a su lenguaje.

También podríamos pensar en la existencia de un vocabulario especializado formado por palabras propias de un entorno y poco conocidas fuera de él. Por ejemplo, «tubillón», «lambeta» o «ristrel» son palabras con poco uso fuera del ámbito de la carpintería. «Pliego», «gramaje» o «resma» son palabras relacionadas con la impresión. La enseñanza de vocabulario especializado suele ser poco útil si no se va a estar en contacto con el entorno en que se emplea ya que, en ese caso, será poco utilizado siendo probable que vaya olvidándose.

Distintas propuestas de selección de vocabulario coinciden en el hecho de no centrarse en el vocabulario muy familiar o de uso común ni en el vocabulario especializado, sino en términos que siendo poco conocidos vayan a ser relevantes para el alumnado ya que se van a utilizar en el aula, en su entorno social o se van a encontrar en medios de comunicación.

Cómo enseñar vocabulario

En la enseñanza de vocabulario se distinguen dos grandes formas:

1. El aprendizaje implícito, o aprendizaje que se realiza por tener contacto con las palabras en el lenguaje oral o escrito.
2. La enseñanza explícita, en la que se plantea algún tipo de actividad para incorporar nuevas palabras o profundizar en el conocimiento de las que ya se han aprendido.

Actualmente se considera que, en situaciones en las que hemos establecido un vocabulario que pretendemos que el alumnado aprenda, la forma de enseñanza más efectiva es la que combina aprendizaje implícito con enseñanza explícita. Es decir, encontrar las palabras objetivo en textos (orales o escritos) y realizar actividades con ellas.

Aprendizaje implícito

Aunque es muy común recomendar leer mucho para formar un buen vocabulario, se ha calculado que, en la lectura extensiva, el alumnado aprende solo alrededor del 15 % de las nuevas palabras que encuentra (Swanborn y de Glopper, 1999). Este aprendizaje se puede optimizar si se lee con objetivos de comprensión o aprendizaje, si las nuevas palabras se encuentran varias veces y en distintos contextos. Dos recursos que pueden favorecer ese son:

1. La lectura compartida en la que leemos un texto al alumnado buscando su participación. Cuando se emplea lectura compartida es común que el mismo texto se lea varias veces. Eso implica la repetición de las palabras objetivo, aunque no las presenta en contextos variados. Sin embargo, los comentarios del alumnado o sus respuestas a preguntas sí que pueden hacer que las utilicen en otras oraciones.
2. La lectura de textos múltiples sobre el mismo tema. Aunque estos textos utilizarán un léxico diferente, al tratar el mismo tema, es probable que el vocabulario clave se repita en ellos.

Con respecto a la lectura compartida, sabemos que la interacción con el alumnado cuando le leemos textos incrementa el aprendizaje de vocabulario (Flack et al., 2018).

En 2012, Barbara Wasik y Annemarie Hindman, de la Universidad Temple, recibieron una beca de 3 millones de dólares para estudiar durante cuatro años la alfabetización infantil. Como parte de su estudio, Wasik et al. (2016) informan de seis técnicas utilizadas para mejorar el aprendizaje de vocabulario en la lectura compartida con alumnado de entre 3 y 6 años de edad:

- Definir de forma comprensible las nuevas palabras.
- Hacer preguntas al alumnado y debatir sobre su significado.
- Releer los textos varias veces.
- Hacer que el alumnado recuente las historias.
- Utilizar muñecos o marionetas para ilustrar el significado de las palabras.
- Integrar las nuevas palabras y sus definiciones en las actividades de clase.

Otra forma de hacer más eficiente el aprendizaje implícito es la enseñanza y práctica de la habilidad para inferir el significado de una palabra desconocida basándose en el contexto en que aparece. Hay investigaciones sobre esta habilidad en las que se enseñan procedimientos que incluyen:

- Análisis del contexto para buscar pistas sobre el significado de la palabra desconocida.
- Análisis morfológico de la palabra desconocida.
- Tratar de sustituir la palabra desconocida por otra y valorar si el cambio es aceptable.

La enseñanza de estrategias para inferir el significado de las palabras parece ser útil, ya que el alumnado incorpora una habilidad que puede utilizar en textos y situaciones distintos a los practicados en clase. Sin embargo, en el alumnado de 3.º de Educación Infantil a 5.º de Educación Primaria, no parece tener un impacto significativo en la cantidad de vocabulario que se conoce. Aun así, el efecto de la enseñanza de estrategias para averiguar el significado de las palabras sobre la extensión del vocabulario es mayor que el de la enseñanza directa de nuevas palabras (Cervetti et al., 2023).

Enseñanza explícita

Con respecto a la enseñanza explícita, existe una cantidad considerable de actividades que se pueden proponer para la enseñanza de vocabulario. Se podrían clasificar de la siguiente forma:

- Actividades centradas en la definición:
 - explicar el significado de las nuevas palabras;
 - buscar sinónimos;
 - *flashcards* o tarjetas de vocabulario;
 - buscar el significado en diccionarios o glosarios;
 - asociar la palabra con su definición o con una imagen que la represente;
 - realizar fichas explicativas de palabras.

- Actividades de adivinación:
 - adivinar qué palabra se está explicando (adivinanzas, Pasapalabra, Pictionary, Indicios, Tabú, etc.);
 - crucigramas o autodefinidos.
- Actividades de relación:
 - formar familias semánticas;
 - explicar en qué se parecen o en qué se diferencian dos palabras;
 - mapas semánticos.
- Actividades de categorización:
 - explicar qué tiene en común un conjunto de palabras;
 - completar una categoría con nuevos términos;
 - identificar la palabra que no encaja bien en una categoría;
 - clasificar distintos elementos siguiendo un criterio;
 - mapas de características semánticas;
 - separar un conjunto de palabras en varias categorías;
 - ordenar categorías incrementales (como «bebé, niño, adolescente, joven, adulto, anciano»).
- Actividades de valoración:
 - juzgar si una palabra está bien utilizada o no en una oración o texto.
- Actividades de uso:
 - formar una oración o texto con una o varias palabras predeterminadas;
 - completar huecos.
- Actividades de análisis:
 - identificar palabras que comparten algún componente;
 - formar palabras derivadas y familias léxicas;
 - aprender el significado de los prefijos y sufijos más usuales;
 - inferir el significado de una palabra según su morfología.

En general, no hay soporte empírico consistente de casi ninguna de estas propuestas, pero las síntesis sobre mejora del vocabulario recogen estudios en los que se emplea variedad de actividades. Una excepción puede ser el análisis morfológico, ya que hay dos metaanálisis sobre este tema. En el de Bowers et al. (2010) se encuentra un efecto positivo de la enseñanza que incluye el análisis morfológico de las palabras, especialmente cuando se combina con otras acciones para la mejora de la lectura y se dirige al alumnado de menor edad (hasta 2.º curso de Educación Primaria) o con niveles más bajos. Este efecto se aprecia en lectura, comprensión y desarrollo del vocabulario. En el de Goodwin y Ahn (2013), el efecto no se percibe en comprensión lectora ni en fluidez, pero sí en vocabulario y precisión lectora.

La enseñanza de la sintaxis

El alumnado con bajo rendimiento en comprensión lectora suele tener un menor conocimiento de la sintaxis. Esto se sabe porque rinde peor en pruebas en las que debe interpretar oraciones complejas, crear oraciones a partir de una palabra concreta, valorar si una oración está correctamente construida, corregirla cuando tiene errores u ordenar palabras para construir una oración (Brimo et al., 2018).

Investigadores de la Universidad de Salamanca, entre los que destacan Emilio Sánchez y Ricardo García han estudiado el concepto de «competencia retórica», que es la capacidad de interpretar las señales de organización de los textos, los conectores y otros mecanismos que dan cohesión a los textos.

Uno de sus estudios (García et al., 2019) indica que esta competencia retórica es similar en grupos de alumnado de 3.º y 4.º de Educación Primaria, pero que aumenta en el 5.º curso y en 6.º es aún mayor. La interpretación de anáforas (referencias a elementos que han aparecido anteriormente en el texto) mejoraba progresivamente entre 3.º y 6.º curso y la interpretación de señales de organización de los textos, como «una razón es que...» era mejor en 6.º que en los cursos anteriores.

A pesar de que está clara la relación entre las habilidades para interpretar oraciones y los recursos que relacionan unas oraciones con otras, hay muy poca investigación sobre propuestas para mejorar esas habilidades. En una revisión informal, el experto en lectura Timothy Shanahan recomienda (Shanahan, 2022):

- practicar la lectura oral de textos de aula atendiendo a los signos de puntuación y unidades de significado de las oraciones;
- combinar oraciones simples para construir oraciones complejas;
- descomponer oraciones complejas en las distintas partes que las forman;
- parafrasear (decir con las propias palabras) algunas oraciones del texto;
- enseñar el uso de conectores (preposiciones, conjunciones o adverbios que relacionan las ideas del texto).

Construcción de inferencias

La lectura es un fenómeno interactivo, es decir, la persona que lee no se limita a transferir a su mente las ideas contenidas en el texto, sino que reconstruye la información del texto combinándola con sus experiencias y conocimientos.

La construcción de inferencias es el proceso por el que aportamos información a partir de nuestros conocimientos y experiencias, permitiendo solucionar ambigüedades, dando coherencia al texto o enriqueciendo su significado. Estas inferencias pueden ser automáticas o estratégicas. Las inferencias automáticas se hacen sin especial esfuerzo durante la lectura. En cambio, las inferencias estratégicas requieren un papel más activo de quien lee y, normalmente, las planteamos ante una parte del texto que parece no tener sentido o ante una pregunta.

La mayor parte de la investigación sobre comprensión inferencial ha sido investigación psicolingüística básica en la que se trataban de responder preguntas cómo qué tipos de inferencias realizamos, en qué condiciones o si las realizamos sobre la marcha, mientras leemos el texto o después de haberlo leído.

Algo interesante de este conjunto de estudios es que han documentado cómo el alumnado muestra capacidad de responder a preguntas inferenciales y, por tanto, de realizar inferencias ya al inicio del segundo ciclo de Educación Infantil.

Sin embargo, cuando la profesora Amy Elleman, realizó la que, por ahora, es la mayor síntesis sobre enseñanza de la comprensión inferencial (Elleman, 2017) no encontró investigaciones realizadas con alumnado de Educación Infantil o del primer curso de Educación Primaria.

En los estudios recogidos por Elleman se realizaban actividades como:

- activar conocimientos previos sobre el tema del texto a partir de organizadores previos o pre-examinando su estructura;
- encontrar pistas localizar información relevante en el texto para generar una inferencia;
- integrar distintas informaciones del texto;

- responder a preguntas inferenciales basándose en la información proporcionada por el texto;
- hacerse preguntas sobre lo leído;
- completar textos, normalmente aportando palabras que se habían suprimido en ellos;
- conocer distintos tipos de inferencias.

Una revisión narrativa de investigaciones sobre la enseñanza de la comprensión inferencial (Ripoll, 2019) encuentra, además de las anteriores:

- lectura compartida de textos con preguntas inferenciales;
- hacer asociaciones a partir de las palabras o combinaciones de palabras de una oración;
- estrategia de relaciones pregunta-respuesta;
- autoexplicaciones.

Las preguntas inferenciales

Una actividad muy común en la práctica escolar es la respuesta a preguntas inferenciales. Tal como acabamos de ver, se ha investigado este recurso tanto en textos escuchados en situaciones de lectura compartida como en textos leídos por alumnado a partir del 2.º curso de Educación Primaria. Volviendo de nuevo a la investigación básica, sus resultados nos indican que existen distintos tipos de inferencias, algo que hay que tener en cuenta en el desarrollo de la competencia lectora, ya que si no lo tenemos presente corremos el riesgo de enseñar y evaluar solo algún tipo de inferencia y dejar de lado otras. Dentro de las preguntas inferenciales puede haber distintos tipos (Ripoll, 2015). Por ejemplo, en el texto:

El joven hijo de un pobre campesino chino despertó a su padre con un grito:

—¡Se ha escapado, el caballo! ¡Qué desgracia!

El hombre, se incorporó y respondió:

—¿Por qué lo llamas desgracia? Ya veremos lo que pasa.

A los pocos días regresó el caballo, acompañado por otro y el muchacho exclamó:

—¡Padre, qué suerte, ha traído otro caballo!

El campesino respondió:

—¿Por qué lo llamas suerte? Ya veremos lo que pasa.

Unos días después, el joven quiso montar el caballo nuevo, pero este lo arrojó al suelo. Esa tarde gimoteaba en la cama con la pierna quebrada:

—¡Qué desgracia! Me he roto la pierna.

Su padre sentenció:

—¿Por qué lo llamas desgracia? Ya veremos lo que pasa.

Dos días después llegaron a la aldea enviados del rey buscando jóvenes para llevárselos a la guerra. Cuando entraron en la casa del campesino vieron al joven sufriendo con su pierna entablillada y pasaron de largo.

Podemos hacer:

Preguntas referenciales, que aclaran de qué o de quién habla el texto en cada momento:

- ¿De qué habla el texto cuando dice «acompañado por otro»?
- ¿Quién es «el muchacho»?

Preguntas causales, que relacionan ideas del texto que, si no, aparecerían inconexas.

- ¿Por qué el joven tenía la pierna quebrada?
- ¿Cómo llegó desde el suelo hasta la cama?
- ¿Por qué los enviados del rey pasaron de largo?

Preguntas predictivas, que anticipan qué va a suceder o cómo va a continuar el texto.

- ¿Qué dirá el muchacho cuando sepa que los enviados del rey se han marchado?

Preguntas elaborativas sobre detalles, que enriquecen la representación del texto.

- ¿Qué edad podría tener el muchacho?
- ¿De qué color son los caballos?
- ¿Quién ha entablillado la pierna del joven?

Preguntas globales acerca de lo que pretende comunicar el/la autor/a del texto o el mensaje que transmite más allá de la información superficial.

- ¿Qué nos enseña este texto?

Es fácil percibir que algunas de estas preguntas profundizan más en el sentido del texto que otras. Algunos/as especialistas distinguen entre inferencias necesarias y elaborativas. Las inferencias necesarias incluyen las que aquí se han llamado referenciales y causales. Los/as lectores/as hábiles hacen la mayoría de estas inferencias de forma rápida y sobre la marcha, pero si no se realizan correctamente, el texto parece incoherente. Probablemente, superados los niveles iniciales de comprensión no sea conveniente insistir en las inferencias referenciales salvo en casos en los que haya ambigüedades o mucha distancia entre la referencia y el referente. En las inferencias causales puede ser interesante hacer énfasis en aquellas que requieren conocimientos más especializados o infrecuentes.

Las inferencias elaborativas incluyen las que aquí se han presentado como predictivas y, aunque resulte confuso, las que se han llamado inferencias elaborativas. Muchas veces, estas inferencias no se generan si no están muy apoyadas por el texto o si no se hace alguna pregunta que las suscite. Aunque no sean necesarias para la comprensión, enriquecen la representación del texto.

Las inferencias globales tienen un carácter algo diferente. Hay autores/as que no las incluyen en sus clasificaciones y hay quien considera que pertenecen a los procesos de comprensión crítica, no a los de integración (entre los que se sitúan los inferenciales).

La estrategia de relaciones pregunta-respuesta

En una actividad habitual de trabajo de la comprensión, en la que se lee un texto y hay que responder a varias preguntas sobre él, la estrategia de relaciones pregunta-respuesta o RPR consiste en analizar el tipo de preguntas que se plantean antes de responderlas.

Raphael et al. (2006) plantearon dos tipos elementales de preguntas y cuatro subtipos, según podemos ver en la siguiente tabla:

Tipos elementales	Subtipos	Explicación
En el texto 	Aquí está 	La respuesta está claramente en el texto.
	Buscar y pensar 	El texto incluye toda la información necesaria para responder, pero tengo que relacionarla de alguna forma.
En mi cabeza 	El/la autor/a y yo 	El texto me da pistas que debo combinar con mis conocimientos para poder responder.
	Por mi cuenta 	Se trata de que indique mi opinión o mi postura.

El tercer subtipo («el/la autor/a y yo») es claramente inferencial. Plantearse que hay distintos tipos de preguntas, posiblemente lleva a adoptar distintas formas de leer para poder responderlas.

El procedimiento RPR enseña al alumnado a diferenciar estos tipos de preguntas con ejemplos y análisis grupales. Posteriormente, en el trabajo individual, se pedirá al alumnado que antes de responder preguntas sobre los textos indique qué tipo de preguntas son.

Las autoexplicaciones

Entre las distintas estrategias para profundizar en el significado de los textos, la estrategia de autoexplicaciones tiene un claro carácter inferencial. Se trata de «el proceso por el que los/as estudiantes generan inferencias sobre relaciones causales o conceptuales» (Bisra et al., 2018). Las autoexplicaciones se suelen utilizar para comprender y estudiar textos expositivos, deteniéndose durante su lectura para aportar información necesaria para comprender el texto cuando se detecta un problema de comprensión. Eso se puede hacer espontáneamente o como respuesta a una pregunta o una indicación concreta, como «piensa qué condiciones han podido hacer que la botella se rompa dentro del congelador», o más general, como «trata de explicar lo que ha sucedido».

El metaanálisis de Bisra et al. (2018) muestra resultados positivos de esta estrategia en distintas edades, pero debe tomarse con precaución ya que recoge estudios sobre el aprendizaje en distintos modos: a partir de textos, en explicaciones, multimedia o en vídeos.

Es muy común que las autoexplicaciones se consideren una estrategia de comprensión lectora. Para su enseñanza se utiliza el pensamiento en voz alta. El/la docente hace de modelo leyendo algunos textos en voz alta y verbalizando sus pensamientos durante la lectura. El alumnado escucha otros modelos, grabados en vídeos o realizados por algún/a voluntario/a y analiza el tipo de verbalizaciones que se generan: explicaciones, predicciones, preguntas, repeticiones, paráfrasis, indicaciones para controlar el proceso de comprensión o para darse ánimo, incluso distracciones. Tras eso, se practica la lectura de textos realizando autoexplicaciones en parejas o en pequeños grupos.

Conocimiento y uso de la estructura de los textos

Las personas con mejor competencia lectora parecen ser sensibles a la estructura de los textos. Eso ayuda a comprender los textos, a recordar su contenido, a resumirlos o a realizar esquemas sobre ellos.

El trabajo de la estructura narrativa es algo bastante común en los cursos iniciales. Sin embargo, en España e Hispanoamérica es poco frecuente el trabajo de las estructuras del texto expositivo. Curiosamente, enseñar a reconocer y utilizar las estructuras textuales para facilitar la comprensión de los textos es una de las actuaciones de mejora de la comprensión mejor investigadas (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017; WWC, 2010)

En la investigación sobre la eficacia de la enseñanza de estructuras textuales se han utilizado propuestas como las siguientes:

- Enseñar a reconocer estructuras de forma directa. Para ello se puede utilizar un modelado, en el que se ejemplifica cómo identificar la estructura del texto y aprovecharla para la comprensión.
- Enseñar a reconocer palabras o expresiones que pueden estar señalando una estructura («hay dos tipos», «por contra», «entonces» ...).
- Utilizar tarjetas o pósteres en los que se muestran las estructuras trabajadas: su explicación, una representación gráfica y un conjunto de palabras o expresiones características de cada una de ellas.
- Practicar la identificación de la estructura en párrafos. Es importante tener en cuenta que los textos expositivos no suelen tener una estructura clara, sino que van combinando varias de ellas en distintas secciones.
- Crear o completar organizadores gráficos, especialmente si se emplean enlaces que señalen la estructura, como «parte de», «característica de», «prueba de», «lleva a», «análogo a» ...
- Localizar las ideas más importantes del texto.
- Completar resúmenes del texto a los que les falta información (las ideas del texto).
- Confeccionar resúmenes siguiendo un procedimiento.
- Realizar preguntas sobre la estructura de los textos o que la pongan de manifiesto (¿en qué se parecen...?, ¿cuál fue la causa de...?, ¿de qué se compone...?)

Parece más eficaz introducir las estructuras de una en una, pero procurando que el alumnado conozca varias. El alumnado se muestra sensible a la estructura narrativa a una edad muy temprana. Las estructuras de secuencia y de comparación parecen adquirirse antes que otras estructuras expositivas. Sin embargo, las estructuras complejas (comparación, causa-efecto, problema-solución) son más fáciles de reconocer que las simples. Curiosamente, la estructura de problema-solución parece especialmente difícil de reconocer en textos científicos, pero no en otros más cotidianos.

Actividad estratégica y motivación

Se suele llamar «estrategias de comprensión lectora», a un conjunto heterogéneo de procedimientos que pueden ayudar a solucionar problemas de comprensión o a profundizar en el significado de los textos. Curiosamente es fácil encontrar algunas de estas estrategias con otros nombres como «habilidades de lectura», «estrategias de aprendizaje» o «técnicas de estudio».

En realidad, no hay una definición precisa y comúnmente aceptada de lo que es una estrategia de comprensión, tampoco existe una buena clasificación de estas estrategias ni una enumeración completa de cuáles son.

A pesar de lo dicho, bastantes autores/as que han tratado este tema coinciden en considerar que dos características importantes de las estrategias son que:

1. Son actuaciones del lector/a, de modo que no sería adecuado llamar estrategias a las actividades de lectura (que se pueden hacer de forma estratégica o no), a las formas de agrupar al alumnado (trabajo individual, en parejas, en grupos, en asamblea) o a modificaciones en el texto.
2. Son deliberadas, es decir, se aplican de forma consciente, porque el lector decide hacerlo así, en lugar de elegir otras alternativas.
3. Son intencionales, lo que significa que se aplican con un objetivo, que puede ser general (comprender mejor el texto) o más concreto (encontrar la información que necesito, averiguar el sentido de una palabra, etc.).

Respecto al segundo punto, hay quien defiende que la práctica repetida de algunas estrategias puede producir su automatización, de modo que se apliquen de una forma no consciente. Por ejemplo, muchas personas con dominio de la lectura ajustan su velocidad lectora según la dificultad del texto o releen una parte del texto que ha resultado problemática sin darse cuenta de ello.

Existe una clasificación de las estrategias muy popular en educación, que en España se ha incluido en el actual currículo de Lengua Castellana y Literatura. Es la que divide las estrategias de comprensión atendiendo al momento en que se utilizan: antes, durante o después de la lectura.

La enseñanza de estrategias de comprensión tiene un extenso respaldo empírico. En hispanohablantes se puede considerar como la forma de trabajo y mejora de la comprensión lectora mejor estudiada científicamente (Martínez-Cubelos y Ripoll, 2022).

La estructura de investigación la Universidad de Valencia Grupo ERI Lectura y Ripoll (2023), sin pretender ser exhaustivos, mencionan las siguientes estrategias:

Estrategias de planificación:

- Preexaminar o echar un vistazo al texto.
- Identificar características del texto (tema, género, estructura, ideas destacadas...).

- Hacerse preguntas previas a la lectura.
- Establecer objetivos, teniendo en cuenta que pueden ser objetivos de lectura (entretenerse, aprender sobre un tema, informarse sobre un suceso...) o de tarea (contestar correctamente a preguntas, hacer un resumen, encontrar un dato...).
- Activar conocimientos previos o buscar información sobre el tema del texto.
- Hacer predicciones.

Estrategias de visualización;

- Imaginar el contenido del texto.
- Realizar o completar dibujos que representen el texto.
- Representar el texto con marionetas o teatralizándolo.

Estrategias de paráfrasis:

- Parafrasear.

Estrategias de supervisión:

- Autopreguntas, especialmente las referidas a la propia comprensión.
- Valoración del resultado de la aplicación de otras estrategias (parafrasear, sintetizar, auto-explicaciones).

Estrategias inferenciales:

- Relacionar entre sí informaciones del texto.
- Relacionar la información del texto con conocimientos propios.
- Realizar predicciones.
- Autoexplicaciones, que pueden incluir los tres puntos anteriores.

Estrategias de síntesis:

- Identificar la estructura del texto.
- Identificar ideas importantes, que se suele realizar subrayándolas o resaltándolas.
- Resumir.
- Tomar notas.
- Construir organizadores gráficos.

Estrategias de memorización:

- Hacerse preguntas sobre el texto y responderlas.
- Sintetizar el texto con las estrategias de síntesis que se acaban de presentar.
- Releer o revisar el texto.

Estrategias de evaluación:

- Evaluar el logro de los objetivos o respuesta a las preguntas previas.

- Identificar las herramientas o recursos utilizados para solucionar problemas de comprensión o para profundizar en el texto.
- Valorar si han sido eficaces y pensar en alternativas más eficientes.

Además, habría infinidad de estrategias combinadas que son procedimientos de lectura complejos en los que se aplican varias estrategias simples de comprensión. Un ejemplo sería la enseñanza recíproca, en la que se emplean las estrategias de hacer predicciones, aclarar el significado de palabras desconocidas, resumir y autopreguntas.

Este extenso repertorio de estrategias puede resultar atractivo para la didáctica de la comprensión. Sin embargo, aunque conocer y saber utilizar varias estrategias puede ser conveniente para mejorar la comprensión lectora, parece que la clave está en el uso real de las estrategias.

La lectura estratégica es una forma de lectura en la que deliberada e intencionalmente se pretende profundizar en la comprensión del texto. Eso requiere un esfuerzo mayor que el de la lectura superficial que realizamos normalmente. La motivación de los/as lectores/as influye en su forma de leer, más profunda o superficial y, también, con la frecuencia con que leen y la cantidad de lectura que realizan.

Hay muchos planes escolares de lectura que tienen como principal objetivo el aumento de la motivación o el interés por la lectura y es frecuente que propongan actividades como lectura libre, visitas a bibliotecas, celebración del día del libro, campañas de lectura, intercambios de libros, encuentros con autores/as de libros o concursos de lectura. Algunas de estas actividades llegan a ser bastante espectaculares y requieren mucha preparación, pero no tenemos datos sobre su eficacia en la mejora de la competencia lectora, ni siquiera en la mejora de la motivación.

La enseñanza de estrategias de comprensión

Explicar detalladamente cómo enseñar las distintas estrategias de comprensión excedería mucho las limitaciones de una sección en un marco para el desarrollo de la comprensión lectora. Hay libros enteros dedicados a la enseñanza de estrategias de comprensión, incluso libros dedicados a una sola estrategia o herramienta. En un texto reciente, Grupo ERI Lectura y Ripoll (2023) ofrecen pistas para la enseñanza de 17 estrategias simples y 7 estrategias combinadas.

Se ha documentado la eficacia de la enseñanza de estrategias múltiples (Davis, 2010; Okkinga et al., 2018; Ripoll y Aguado, 2014). En cuanto a estrategias individuales, parece bien establecida la utilidad de enseñar a resumir, a tomar notas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011) y la enseñanza de estrategias metacognitivas en las que se plantean objetivos de lectura, se supervisa si se está comprendiendo el texto o no y se valora el procedimiento seguido para la lectura (De Boer et al., 2018).

La mayoría de los programas de enseñanza de estrategias sigue un conjunto de pasos bastante similar, que suele ser habitual en la enseñanza de cualquier tipo de procedimiento: proponer un ejemplo o modelos de uso, práctica dirigida o guiada, práctica supervisada y práctica autónoma. Además, en muchos programas se cuida la enseñanza de conocimientos necesarios para aplicar la estrategia y la motivación, explicando los beneficios que puede proporcionar su uso.

Las estrategias con las que se genera un producto escrito como resúmenes, anotaciones, respuestas a preguntas, especialmente en las que hay que desarrollar ideas, o la mera enseñanza y práctica de la escritura parecen ser positivas para la comprensión lectora (Graham y Hebert, 2011; Graham et al., 2018).

En cambio, el subrayado de ideas principales, que es una práctica escolar muy común, no ha mostrado producir un efecto significativo en la comprensión de textos en la etapa escolar (sí en el alumnado universitario) (Ponce et al., 2022).

Es muy común que se empleen recursos para favorecer la aplicación de las estrategias enseñadas: pósteres o tarjetas con que recuerdan su procedimiento, listas de control para comprobar que se ha seguido sus pasos, hojas en las que se anotan los resultados de la aplicación de la estrategia o preguntas que favorecen su aplicación.

La mayor parte de las investigaciones sobre enseñanza de estrategias de comprensión lectora se ha realizado con alumnado a partir del 3.^{er} o 4.^o curso de Educación Primaria. No obstante, hay algunas estrategias que se pueden aplicar con alumnado que se está iniciando en la lectura e incluso con pre-lectores/as, en situaciones de lectura compartida, por ejemplo: la activación de conocimientos previos, la realización de predicciones, la visualización, la aclaración del significado de palabras o expresiones desconocidas, resumir, parafrasear o recontar el texto o hacerse preguntas.

El profesor de la Universidad Goethe de Frankfurt, Garvin Brod, ha realizado una revisión sobre la eficacia de la enseñanza de algunas estrategias en distintos grupos de edad. Según lo que propone (Brod, 2021):

- No hay investigación suficiente para conocer la eficacia del uso de mapas conceptuales antes de 4.^o curso de Educación Primaria.
- No hay datos claros sobre la eficacia de las autoexplicaciones antes del 6.^o curso de Educación Primaria.
- Tampoco hay datos claros sobre la eficacia de las autopreguntas en Educación Primaria o Secundaria. Las autopreguntas generadas por el alumnado serían contraproducentes antes del 4.^o curso de Educación Primaria y sus resultados no estarían claros antes de la universidad. Las autopreguntas guiadas podrían ser útiles a partir del 4.^o curso de Educación Primaria.
- Dibujar el contenido de los textos sería contraproducente antes del 6.^o curso de Educación Primaria.
- Hacer predicciones es una estrategia eficaz al menos desde el 2.^o curso de Educación Primaria.
- Hacer pruebas y autoevaluarse ha mostrado ser útil para mejorar el aprendizaje desde el 3.^{er} curso de Educación Primaria.

La mejora de la motivación para la lectura

Existen distintas teorías sobre la motivación para la lectura. De ellas se derivan varias propuestas para incrementar la motivación intrínseca (van der Sande et al., 2023), como las que se pueden ver en la siguiente tabla:

Factores que incrementan la motivación intrínseca	Aplicación práctica
Autonomía	permitir elegir textos o temas de lectura; elegir la forma de mostrar que se ha comprendido el texto;
Competencia, autoeficacia y expectativas de éxito	ajustar la dificultad de los textos con la competencia del alumnado; enseñar a evaluar el progreso en lectura; practicar un texto hasta conseguir leerlo con fluidez;
Relación	actividades colaborativas; actividades interactivas en torno a los textos:
Valor subjetivo de la actividad de lectura	enfaticar la utilidad de las habilidades de lectura; poner de manifiesto las relaciones entre la lectura, la comprensión oral, la expresión oral y la escritura;
Interés, preferencias personales	selección o recomendación de textos según intereses personales; conexiones entre los textos y el mundo real; actividades manuales o experimentales relacionadas con los temas de los textos;
Objetivos de dominio	plantear objetivos; evaluación centrada en la mejora individual, no en la comparación con otras personas; realizar distintas lecturas sobre un mismo tema para profundizar en él; hacer hincapié en lo que se puede aprender de un texto;
Atribuciones de control	reflexionar sobre las razones para el éxito en una tarea o actividad de lectura; enfaticar la relación entre esfuerzo realizado y resultado obtenido; no atribuir los bajos resultados a falta de capacidad, sino a factores modificables como menor atención o falta de estrategias.

También existe una motivación extrínseca que puede llevar a practicar la lectura por indicaciones externas, para alcanzar una recompensa o para evitar un castigo. Esta motivación se desvanece cuando cesa aquello que la pone en marcha. Incluso se ha planteado que algunas formas de motivación extrínseca, como el pago por la lectura, pueden ser perjudiciales para el desarrollo de la motivación intrínseca.

El metaanálisis de van der Sande et al., (2023) es la mejor fuente disponible en la actividad sobre la eficacia de distintas formas de mejorar la motivación para la lectura. Este trabajo muestra que ciertas intervenciones mejoran, no solo la motivación intrínseca para la lectura, sino también la comprensión lectora. No obstante, estas mejoras solo son significativas a corto plazo.

El interés es el único factor motivacional con el que se observa una mejora significativamente mayor de la motivación intrínseca y de la comprensión lectora si está presente. Las intervenciones basadas en autonomía, relación, dominio y valor concedido a la lectura consiguen resultados de motivación intrínseca mayores que las intervenciones que no fomentan esos factores, sin que la diferencia llegue a ser significativa.

La mejora de la competencia lectora y el entrenamiento atribucional no consiguen una mejora en motivación intrínseca mayor que intervenciones que no trabajan esos factores. Sin embargo, otro meta-análisis reciente (McBreen y Savage, 2021) sí que ha encontrado efectos positivos del entrenamiento atribucional tanto en la habilidad lectora como en la motivación. El trabajo de la motivación extrínseca es la única intervención que se asocia con una disminución de la motivación intrínseca.

Los efectos fueron mayores en Educación Secundaria que en Educación Primaria, aunque la mayor parte de los estudios se centraron en primaria. La mayor duración de las intervenciones parece influir positivamente en el resultado y, curiosamente, la motivación aumentó más en los grupos en los que había mayor porcentaje de chicos.

Lectura digital

En el capítulo sobre componentes y desarrollo de la competencia lectora ya aparecía la idea de que la lectura digital se construye sobre la base de una buena habilidad general de lectura, aunque eso no es suficiente. La lectura digital requiere del uso de herramientas específicas para buscar y localizar información relevante y para seguir rutas de navegación adecuadas.

Además, sin ser algo propio de la lectura digital, la gran cantidad de información disponible en la actualidad y la variedad en su origen y su calidad hacen que resulte importante valorar la fiabilidad de la información disponible e integrar información obtenida desde distintas fuentes.

En la mejora de la lectura digital se utiliza la enseñanza directa y práctica de microhabilidades y también el uso de recursos digitales para realizar actividades escolares, siguiendo un procedimiento similar al de solución de problemas de información, por ejemplo: hacerse preguntas sobre un tema, localizar información en internet, evaluar y seleccionar fuentes de información, sintetizar la información recogida y comunicarla a otras personas. Esto se emplea en la realización de trabajos o textos escritos que desarrollan un tema, en el aprendizaje por proyectos o en *webquest*.

Es muy común utilizar recordatorios, preguntas o plantillas para apoyar el aprendizaje de las habilidades de solución de problemas de información. Por ejemplo (Pifarré y Argelagós, 2020):

- preguntas para activar conocimientos previos;
- plantillas para especificar la información que se necesita;
- preguntas para reflexionar y configurar una estrategia de búsqueda;
- indicaciones sobre la búsqueda;
- plantillas para reflexionar sobre los términos de búsqueda o la selección de resultados en un buscador;
- indicaciones para valorar la fiabilidad de una web;
- plantillas para identificar el contenido general de una web.

La preocupación por este tipo de habilidades es relativamente reciente, de modo que la cantidad de investigación sobre su enseñanza es menor que en otras habilidades de lectura.

Búsqueda de información

Antes de los cursos finales de la Educación Primaria, el alumnado es capaz de utilizar información superficial, como palabras clave destacadas o las primeras posiciones en los resultados de búsqueda, para identificar páginas web relevantes en la lista de resultados proporcionada por un buscador. Hacia el final de la etapa puede utilizar información semántica, como el título de la web, una breve descripción o un resumen de su contenido para identificar las páginas relevantes (Salmerón, García et al., 2018).

También es posible planificar una búsqueda en internet haciéndose preguntas que la orienten, pensando las palabras clave a utilizar y comparando los resultados que se obtienen con distintas combinaciones de palabras clave (Kingsley et al., 2015).

El trabajo en parejas o grupos conlleva la necesidad de articular el pensamiento, para poder comunicarlo. Eso parece mejorar las habilidades de formularse preguntas y activar conocimientos, útiles para definir un problema de información. Además, cuando el alumnado colabora, tiene la necesidad de negociar las estrategias de búsqueda y la selección de información y tiene la oportunidad de observar las habilidades y errores de otras personas.

El programa CIS-WEB, para la enseñanza de búsqueda competente de información (Gerjets y Hellen-thal-Schorr, 2008) desarrolla seis módulos de contenidos:

1. Representación de internet como un entorno de información: conocimiento básico de internet y los sistemas de búsqueda en la web.
 - Internet: definición, servicios, origen, estadísticas y opciones de acceso.
 - La World Wide Web: formatos para la representación de la información, contenidos, autores, falta de control de la calidad, advertencias de seguridad, cambios continuos en la disponibilidad de la información, términos técnicos (URL, enlace, sitio web, homepage), navegadores.
 - Sistemas de búsqueda: definiciones (sistemas de búsqueda, catálogos de búsqueda, motores de búsqueda), funcionalidad de los distintos sistemas de búsqueda, criterios para la selección de un sistema de búsqueda.
2. Problemas de información: conocimientos básicos sobre los problemas de información y sus metas.
 - Distintas categorías de problemas de información, de acuerdo a sus metas. Especificación de los requisitos de información para las diferentes categorías de problemas de información.
 - Conocimiento básico sobre cómo adaptar estrategias de búsqueda a la estructura de metas de los problemas de información.
 - Metas de los problemas de información en la web: localización de información en una web, localización de una web, selección de una fuente de información, identificación de tareas parciales (estos son los contenidos que se desarrollan en los cuatro últimos módulos).
3. Localización de información en una web: estructura de las webs y herramientas auxiliares.
 - Estructura típica de una web.
 - Uso de las funciones de búsqueda y de los mapas de la web como herramientas.
 - Estrategias para acceder rápidamente a los contenidos de los sitios y páginas web.
 - Evaluación de la relevancia de la información en el contexto de un problema de información.

4. Localización de una web: métodos para encontrar webs.
 - Localización directa de webs: métodos para localizar directamente las páginas: inferir la URL a partir de la sintaxis típica de las URL.
 - Seguir enlaces: inferir webs auxiliares que puedan contener un enlace a la web que se busca.
 - Utilizar sistemas de búsqueda: seleccionar y utilizar portales y motores de búsqueda, plantear palabras clave, definir las consultas y seleccionar enlaces en los resultados de la búsqueda.
5. Seleccionar una fuente de información: evaluar y seleccionar una fuente de información teniendo en cuenta su credibilidad y actualidad.
 - Evaluación de la credibilidad de una fuente.
 - Evaluación de la actualidad de una fuente.
6. Identificar tareas parciales en los problemas de información: descomponer problemas complejos en tareas parciales y seleccionar estrategias para resolverlas.
 - Descomponer un problema de información complejo en tareas parciales, especificando distintos requisitos de información.
 - Identificar los operadores y métodos para conseguir realizar las tareas parciales.
 - Supervisar los procesos y resultados de búsqueda de información.

Navegación

Es fácil percibir que muchos/as niños/as de corta edad muestran algunas destrezas en el uso de dispositivos electrónicos táctiles, como cambiar de pantalla (pasar a otra aplicación o pasar página), arrastrar con el dedo, abrir una aplicación, encender, apagar o desbloquear el aparato. Se ha difundido algunas ideas erróneas sobre los nativos digitales (quienes han nacido cuando ya se han hecho habituales los dispositivos electrónicos de procesamiento de información), por ejemplo, que tienen un especial dominio de la tecnología, facilidad para aprender a partir de la información en línea o que son capaces de atender a varias tareas al mismo tiempo.

Lejos de eso, el alumnado necesita aprender una serie de habilidades para desenvolverse en medios digitales. Sin embargo, no está muy claro cuáles son esas habilidades de navegación. Sí que es importante tener en cuenta que el uso de internet con fines sociales no se traduce en una mejor comprensión de los textos de internet, mientras que su uso como herramienta para adquirir información sí lo hace (Salmerón, García et al., 2018). Esto hace pensar que las habilidades de navegación que impactan en la comprensión de los textos digitales no son habilidades simples como acceder a una página web, retroceder a otra visitada anteriormente o guardar un fichero, sino que también implican conocimientos sobre la forma en que se estructura la información en las webs o la valoración de qué enlaces pueden ser más relevantes.

Entre los contenidos que trataron Kingsley et al. (2015) en un programa de enseñanza del uso de internet para alumnado de 5.º curso de Educación Primaria se encontraban algunos de navegación, como:

- vocabulario específico de internet;
- abrir una web y navegar en ella;
- atajos (combinaciones de teclas para activar una función) en el navegador;
- organización de una página web;
- interpretación de una URL.

El alumnado de 6.º de Educación Primaria es capaz de seleccionar enlaces para ir a las secciones del texto más relacionadas semánticamente con la que está leyendo. También puede aprovechar el disponer de un esquema de la estructura de la web para comprender mejor el texto y navegar por él con mayor eficiencia (Salmerón y García, 2011).

Valoración de la fiabilidad de la información

Algunas experiencias muestran que desde la Educación Primaria se puede enseñar al alumnado a identificar la fuente de algunos textos y a hacer valoraciones sobre la competencia de sus autores/as. Por ejemplo, el alumnado puede aprender a identificar quiénes defienden distintas posturas en un texto y valorar si tienen un buen conocimiento sobre el tema (Macedo-Rouet et al., 2013).

En un trabajo guiado se pueden realizar valoraciones de bastante complejidad. Por ejemplo, el marco WWWDOT de Shenglan Zhang y Nell Duke (Zhang y Duke, 2011) propone seis pasos para analizar la fiabilidad de una página web:

1. (Who) ¿Quiénes han escrito esto y qué credenciales tienen?
 - Comprueba el nombre de los/as autores/as, sus credenciales y la información de contacto.
 - Si no se identifica la autoría, comprueba quiénes patrocinan la web.
 - Si no se identifica a los/as patrocinadores/as, busca signos de la cualificación de los/as autores/as, como contradicciones, errores de ortografía o de gramática.
2. (Why) ¿Por qué han escrito esto?
 - Ten en cuenta los posibles propósitos de un texto: entretener, compartir, apoyar, informar, enseñar, vender o persuadir.
 - Ten en cuenta que un tema se puede tratar de formas diferentes y con diferentes propósitos.
3. (When) ¿Cuándo se ha escrito y actualizado?
 - Ten en cuenta que hay tres tipos de trabajos con respecto al tiempo: atemporales, con vigencia limitada y sensibles al tiempo.
 - Ten en cuenta que la atemporalidad puede reflejar si el/la autor/a está manteniendo y actualizando la web.
4. (Does it help) ¿Sirve para lo que necesito?
 - Pregúntate si esta web tiene el tipo de información que necesitas o si tiene una dificultad adecuada para ti.
5. (Organization) Organización de la web
 - Ten en cuenta que saber cómo se organiza una web ayuda a los/as lectores/as a navegar y encontrar información.
 - Ten en cuenta que saber cómo se organiza una web ayuda a los/as lectores/as a comprender los contenidos.
6. (To do) Lista de tareas para el futuro
 - Haz un plan, que puede ayudar a disminuir distracciones.
 - Utiliza una lista de tareas para incluir otras webs y fuentes que te ayuden a comprender mejor este tema.

A la hora de valorar la calidad o la utilidad de una información de internet, el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria se muestra más preciso si, en lugar de hacer una valoración global, se le demanda evaluar de forma separada distintos criterios, como la competencia del autor/a, el tipo de fuente del que se obtiene la información (personal, institución científica, comercial, informativa), la actualidad de la publicación, el ajuste al tema que se trata o la calidad de la redacción y la presentación (Macedo-Rouet et al., 2019).

El procedimiento SEEK fue desarrollado para alumnado universitario y utilizado en 3.º de ESO por Mason et al. (2014). Se basa en las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el/la autor/a?
2. La persona que proporciona la información ¿es alguien con conocimiento sobre el tema?
3. ¿Qué motivación tiene el/la autor/a?
4. ¿Se basa la información en la evidencia científica?
5. ¿Otras fuentes fiables proporcionan una información similar?
6. ¿Entiendes el tema con la información proporcionada?
7. ¿Encaja la explicación con tus conocimientos científicos o con la información de otras fuentes fiables?

El análisis de la fiabilidad de las fuentes se vuelve más sofisticado considerando habilidades propias de cada disciplina. Por ejemplo, en el análisis de información histórica, puede ser importante la cercanía del documento con el hecho que se valora y textos como registros o testimonios pueden resultar útiles.

En un trabajo científico puede ser relevante el hecho de que haya sido revisado por especialistas antes de su publicación, o el uso de herramientas adecuadas para la obtención y el análisis de los resultados.

Curiosamente, en la revisión de intervenciones sobre análisis de fuentes que realizaron Eva Brante y Helge Strømsø, en todos los estudios realizados con alumnado de Bachillerato se trabajó la lectura y el análisis de fuentes históricas (Brante y Strømsø, 2018).

Por ejemplo, Reisman (2012) utilizó cuatro estrategias que se desglosan en las siguientes preguntas:

1. Análisis de fuentes (antes de leer el documento)
 - ¿Cuál es el punto de vista del autor/a?
 - ¿Por qué se escribió este texto?
 - ¿Cuándo se escribió?
 - ¿Es creíble esta fuente? ¿Por qué?
2. Contextualización
 - ¿Qué más sucedía en el tiempo en que se escribió el texto?
 - ¿Cómo era la vida en aquel tiempo?
 - ¿Qué cosas eran diferentes entonces? ¿Qué cosas eran similares a las actuales?
3. Lectura detallada
 - ¿Qué afirma el/la autor/a?
 - ¿Qué evidencia tiene el/la autor/a para basar esas afirmaciones?

- ¿Cómo me hace sentir este documento?
- ¿Qué palabras utiliza para convencerme de que está en lo cierto?
- ¿Qué información omite el/la autor/a?

4. Corroboración

- ¿Qué dicen otras fuentes de evidencia?
- ¿Encuentro distintas versiones del suceso? ¿Por qué?
- ¿Qué evidencias son más creíbles?

Integrar información de distintas fuentes

Es muy razonable pensar que la comprensión de un tema complejo a partir de la integración de información procedente de distintas fuentes precisa de una buena comprensión de cada una de esas fuentes. Sin embargo, las habilidades que permiten comprender un texto no son suficientes para la comprensión de textos múltiples.

Las situaciones en que aprendemos o nos informamos a partir de varios textos que tratan sobre el mismo tema son bastante habituales: podemos leer una noticia en distintos medios, buscar nuevas fuentes para ampliar información sobre algo que nos ha interesado o seguir controversias en las que distintas personas presentan diferentes puntos de vista.

Integrar la información de distintas fuentes requiere percibir qué información es única, común, complementaria o contraria en ellas o valorar cuáles resultan más fiables o presentan los argumentos más válidos.

Una dificultad añadida es que la cantidad de información que se maneja en actividades de comprensión de textos múltiples puede ser mayor que la que se procesa en actividades con un único texto, aunque no siempre es así: leer tres artículos de opinión sobre un tema suele ser más costoso que leer un solo artículo, pero la extensión de los tres artículos puede ser más breve que la de un ensayo sobre ese tema.

Estas razones hacen que el trabajo escolar con textos múltiples tienda a ser tardío. Por ejemplo, en una revisión de investigación sobre enseñanza para la integración de textos múltiples, Barzilai et al. (2018) no encontraron estudios con participantes de cursos inferiores a 5.º de Educación Primaria.

Según esta revisión, la integración se ha utilizado sobre todo en áreas de Historia, Lengua y Ciencias Naturales en Educación Primaria y en los primeros cursos de Educación Secundaria. Posteriormente la mayoría de los estudios realizados se han hecho en la materia de Historia. Es común emplear extractos de libros de texto, extractos de libros, noticias y webs. La situación más frecuente es presentar textos con puntos de vista contradictorios y producir un escrito a partir de su contenido. Este escrito puede ser una argumentación, desarrollando y justificando una postura propia ante el tema trabajado; un resumen, una comparación, una narración u otras producciones que se han empleado esporádicamente (lista de preguntas, explicación, crítica, cronología, etc.).

En los estudios en que se enseñan habilidades para integrar información de fuentes diversas se han enseñado contenidos como estrategias de comprensión, estructuras textuales, valor e importancia de la integración o criterios para valorar la integración de información.

Las actividades que describen los estudios revisados son:

- enseñanza explícita de la integración;
- proporcionar recordatorios o indicaciones sobre la integración de información;

- tomar notas o resumir textos;
- utilizar organizadores gráficos;
- utilizar herramientas digitales para acceder a los textos, proporcionar indicaciones o realizar mapas conceptuales;
- proporcionar modelos sobre cómo leer e integrar textos múltiples;
- práctica individual;
- trabajo colaborativo en parejas o pequeños grupos;
- evaluación e información de los resultados alcanzados.

5

Cómo enseñar

En este capítulo se va a tratar lo que podríamos describir como formas de organización del trabajo, métodos (recientemente se ha popularizado el término «metodologías») o estrategias didácticas.

Algunas formas de trabajar la lectura y la competencia lectora ya han sido mencionadas en los capítulos anteriores. Se trata, por ejemplo, de:

- La lectura compartida: distintas actividades que tienen en común que el profesorado lee en voz alta un texto buscando la participación del alumnado en su lectura y comprensión por medio de preguntas, reforzando las intervenciones y leyendo el mismo texto en varias ocasiones para que el alumnado lo conozca cada vez mejor. Es un método que se suele dirigir a alumnado prelector o que se está iniciando en la decodificación y que puede ser útil para desarrollar el vocabulario, adquirir conocimientos sobre los textos y las convenciones de la lectura o iniciarse en la decodificación. Sus efectos son poco claros, pero podría ser útil para la mejora del vocabulario y la adquisición de conocimientos sobre el lenguaje escrito.
- Leer textos y responder preguntas sobre ellos: esta es la actividad para el trabajo de comprensión más popular y utilizada. Hay datos que respaldan su utilidad para mejorar la comprensión y convendría recordar que una buena selección o preparación de preguntas puede contribuir a profundizar en el texto, percibir su estructura, integrar información o valorarlo críticamente. Hay preguntas que favorecen el uso de estrategias de comprensión para poder responderlas. También conviene recordar que la utilidad de esta forma de trabajo puede estar condicionada por la información que el alumnado recibe sobre la calidad de sus respuestas. En preguntas complejas o que buscan una comprensión profunda conviene que el alumnado sepa si su respuesta es válida, qué tipos de respuestas podrían ser adecuadas y por qué motivo esas serían las respuestas adecuadas.
- Enseñanza de estrategias: los programas de enseñanza de estrategias suelen comenzar motivando o exponiendo la utilidad de las estrategias que se van a practicar, planteando ejemplos de su uso, en los que es muy común que el profesorado sirva como modelo, utilizando el pensamiento en voz alta mientras aplica la estrategia enseñada en un texto. Tras eso, el alumnado aplica las estrategias, al principio de forma muy dirigida y, posteriormente, con una reducción progresiva de la supervisión del profesorado.

A continuación, se presentan dos actividades de tipo grupal para la práctica de habilidades de lectura: los programas de tutoría entre iguales y los debates sobre los textos.

Programas de tutoría entre iguales

Entre las distintas formas que puede adoptar el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales ha mostrado hace tiempo ser útil para mejorar la lectura en la Educación Primaria (Slavin et al., 2009). En esta forma de organizar las actividades el alumnado trabaja en parejas y unos ejercen como ayudantes de otros. Los papeles de tutor y tutorizado pueden ser estables o intercambiables entre los/as componentes de la pareja, en ese segundo caso se habla de tutoría recíproca.

Es muy frecuente que se establezcan parejas entre toda la clase y que sean heterogéneas: el alumnado con mayor rendimiento en lectura trabaja con alumnado con rendimiento más bajo. La tutoría entre iguales se puede centrar en distintos aspectos de la lectura: precisión, fluidez o comprensión o trabajar varios de ellos.

Dos programas de tutoría entre iguales que han servido de modelo para muchas experiencias de este tipo son *Peer assisted learning strategies (PALS)* y *Classwide peer tutoring (CWPT)*. El programa PALS ha mostrado ser una práctica prometedora incluso en la mejora de la comprensión de adolescentes (WWC, 2012) y su eficacia está refrendada por Davis (2010) entre 4.º curso de Educación Primaria y 2.º de ESO.

En español se ha desarrollado el programa *Leemos en pareja* (Durán, 2011), que cuenta con algunos estudios sobre su eficacia. Lo que es común a todos los programas de lectura en parejas es que se establece un procedimiento en el que el/a tutorado/a realiza una actividad de lectura, normalmente, leer en voz alta, hacer predicciones sobre el texto, resumir la parte que ha leído o responder a una pregunta realizada por el/la tutor/a. Tras eso, el/la tutor/a valora su ejecución y le da ayudas para mejorar, por ejemplo, modela la lectura correcta, da pistas fonológicas o semánticas para leer correctamente una parte del texto, o indica qué información puede ser clave para responder a una pregunta o hacer una predicción.

El debate sobre los textos

En el debate sobre los textos el alumnado comenta el texto leído guiado por preguntas que favorecen su interacción. Se proponen tres grandes tipos de preguntas:

1. Preguntas iniciales que llevan al análisis del contenido, a exponer distintos puntos de vista e incluso a cuestionar las propuestas del autor (¿qué piensas acerca de...?; si el texto lo hubieras escrito tú, ¿cómo lo habrías escrito?; ¿qué te recuerda...?: ¿qué es lo más importante de...?).
2. Preguntas de seguimiento, que se realizan tras la respuesta a una pregunta anterior y tratan de promover el razonamiento y la elaboración de las respuestas (¿qué te hace pensar eso?, trata de explicar qué quieres decir con..., ¿qué dice el texto sobre eso que has mencionado?).
3. Preguntas que fomentan la participación: para que el debate no se convierta en una mera exposición de las interpretaciones personales del texto se anima a contrastar las aportaciones que se van haciendo (¿qué tienen en común esta respuesta y la de...?, ¿estás de acuerdo con lo que ha dicho...?, ¿podrías completar lo que ha propuesto...?, ¿hay algo en el texto que nos ayude a resolver este desacuerdo?).

En el debate sobre los textos se promociona una interacción responsable (*accountable talk*) o forma de intervenir en la que se da importancia a tres elementos:

- al conocimiento: las respuestas tratan de ser correctas y basadas en datos y en el texto;
- al razonamiento: las respuestas se justifican;
- a la comunidad: se escucha al resto de la clase y los intercambios son respetuosos.

El objetivo de los debates no es llegar a un consenso, sino profundizar en el significado de lo leído. Estos debates permiten la aplicación de estrategias y proporcionan modelos sobre cómo pensar y qué hacer ante un texto. Se pueden realizar en distintas materias y no tienen por qué centrarse en los textos didácticos, sino en cualquiera relacionado con los contenidos que se estén trabajando.

Son especialmente interesantes los textos que relatan cómo un personaje se enfrenta a un conflicto, un problema real o un dilema, presentan ideas provocativas, contienen distintos niveles de significado o pueden ser interpretados de distintas formas.

Los debates se pueden realizar en asamblea, pero cuando el alumnado está familiarizado con ellos es interesante realizarlos en pequeños grupos, facilitando algún tipo de estructura: procedimientos, roles o listado de preguntas modelo. Esto ayuda a una mayor participación del alumnado.

La agencia de educación basada en evidencias WWC considera que el debate sobre los textos es una intervención que muestra fundamento para el alumnado entre 3.^{er} curso de Educación Infantil y 3.^{er} curso de Educación Primaria (WWC, 2010). En adolescentes considera que se trata de una práctica prometedora, respaldada por una evidencia moderada (WWC, 2008).

6

Secuenciación de los aprendizajes

Este capítulo final propone una secuenciación de aprendizajes desde el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil hasta el final del Bachillerato.

Esto se presenta en varias tablas que tienen una organización similar. La columna de la izquierda presenta el listado de los aprendizajes, habilidades o contenidos. Estos siempre están acompañados por referencias a las fuentes donde se han encontrado recomendaciones o datos sobre su eficacia.

El resto de las columnas indica en qué cursos se han centrado las fuentes citadas. Una letra en la celda correspondiente a un curso nos informa de que la enseñanza del contenido que se menciona en la columna izquierda está respaldada por algún trabajo de investigación. Si la letra es M se trata de un metaanálisis, con un resultado positivo y que además sea estadísticamente significativo o sustancial (por ejemplo, que encuentre un tamaño del efecto mayor que 0.4). La letra R indica que la recomendación se ha obtenido a partir de una revisión sobre el tema, que cita estudios en los que se ha aplicado o recomendado ese contenido. La tercera letra que se puede encontrar es E; significa que hay alguna investigación con grupo de control que ofrece resultados positivos y significativos.

Para utilizar correctamente estas tablas conviene recordar que la organización de la enseñanza de la lectura es diferente en los países anglosajones, donde se han realizado la mayor parte de las investigaciones que se han considerado. Además, muchas veces, los meta-análisis o revisiones utilizan criterios de curso o edad muy extensos para la búsqueda de estudios y después son poco informativos en cuanto a los cursos en los que se encontraba el alumnado participante o en cuanto a la eficacia de la intervención analizada en distintos cursos.

Por ejemplo, un meta-análisis puede investigar la eficacia de una intervención en los cursos K-12, de 3.º de Educación Infantil a 2.º de Bachillerato, ofreciendo un resultado general positivo. Eso no quiere decir que esa intervención se haya estudiado en todos los cursos; quizá solo se localizaron estudios realizados con alumnado entre 4.º curso de Primaria y 2.º curso de ESO. Tampoco implica que la intervención haya sido eficaz en todos los cursos. Por ejemplo, el efecto general positivo puede haber sido obtenido combinando resultados que indican mejoras muy grandes en el alumnado de primaria, y resultados nulos en el alumnado de secundaria.

EDUCACIÓN INFANTIL			
Decodificación	1.º	2.º	3.º
Entrenamiento de la conciencia fonológica (NRP, 2000; Rice et al., 2022; Suggate, 2014)	M	M	M
Actividades de familiarización con el lenguaje escrito (EEF, 2023a)	M	M	M
Enseñanza explícita de características del lenguaje escrito (Johnson, 2015)		E	
Lectura compartida (Wasik et al, 2016; WWC, 2022a)	M	M	M
Trabajo equilibrado de lectura y escritura (Graham et al., 2018)	M	M	M
Escritura: escritura emergente y trazado de las letras (Hall et al., 2015)	M	M	
Conocimiento de las letras y de los sonidos (WWC, 2022a)	M	M	
Enseñanza sistemática de las relaciones entre letras y sonidos (Ehri et al., 2001, Suggate, 2014)			M
Trabajo de la fluidez lectora (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022)			M
Escritura manual (Ray et al., 2021)			E
Comprensión del lenguaje	1.º	2.º	3.º
Enseñanza implícita de vocabulario (Marulis y Neuman, 2010)	M	M	M
Enseñanza explícita o mixta de vocabulario (Elleman et al., 2009; Marulis y Neuman, 2010)	M	M	M
Enseñanza de morfología (Bowers et al., 2010; Goodwin y Ahn, 2013)	M	M	M
Enseñanza de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas (Cervetti et al., 2023)			M
Lectura compartida (Wasik et al, 2016; WWC, 2022a)	M	M	M
• Lectura compartida con comentarios y preguntas inferenciales (Ripoll, 2019)	R	R	R
Reconocimiento de la estructura del texto narrativo (WWC, 2010)			R
Actividad estratégica y motivación	1.º	2.º	3.º
Activación de conocimientos previos y predicciones (WWC, 2010)			R
Mejora de la motivación intrínseca para la lectura (McBreen y Savage, 2021)			M

EDUCACIÓN PRIMARIA INICIAL		
Decodificación	1.º	2.º
Entrenamiento de la conciencia fonológica (NRP, 2000; Rice et al., 2022; Suggate, 2014)	M	
Enseñanza sistemática de las relaciones entre letras y sonidos (Ehri et al., 2001, Suggate, 2014)	M	
Trabajo de la fluidez lectora (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022)	M	M
Comprensión del lenguaje	1.º	2.º
Enseñanza explícita o mixta de vocabulario (Elleman et al., 2009; Stahl y Fairbanks, 1986).	M	M
Enseñanza de morfología (Bowers et al., 2010; Goodwin y Ahn, 2013)	M	M
Enseñanza de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas (Cervetti et al., 2023)	M	M
Práctica de la construcción de inferencias (Elleman, 2017; WWC, 2010)		M

• Hacer asociaciones a partir de las palabras o combinaciones de palabras de una oración (Ripoll, 2019)	R	R
• Hacerse preguntas sobre el texto (Ripoll, 2019)	R	R
• Buscar palabras clave que ayuden a entender de qué está hablando el texto cuando el tema no se menciona explícitamente (Ripoll, 2019)		R
Reconocimiento de la estructura del texto narrativo (WWC, 2010)	R	R
Enseñanza de las estructuras de texto expositivo (Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017; WWC, 2010)		M
Actividad estratégica y motivación	1.º	2.º
Activación de conocimientos previos y predicciones (WWC, 2010)	R	R
Hacer predicciones (Brod, 2021)		R
Respuesta escrita a preguntas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)		M
Metacognición: planificación, autosupervisión y autoevaluación o reflexión sobre el proceso de lectura (De Boer et al., 2018)	M	M
Trabajo equilibrado de lectura y escritura (Graham et al., 2018)	M	M
Mejora de la motivación intrínseca para la lectura (McBreen y Savage, 2021; van der Sande et al., 2023)	M	M

EDUCACIÓN PRIMARIA AVANZADA

Decodificación	3.º	4.º	5.º	6.º
Trabajo de la fluidez lectora (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022)	M	M	M	M
Lectura extensiva (Swanborn y de Glopper, 1999).	M	M	M	M
Comprensión del lenguaje	3.º	4.º	5.º	6.º
Enseñanza explícita de vocabulario (Elleman et al., 2009; Stahl y Fairbanks, 1986)	M	M	M	M
• Uso de organizadores gráficos para trabajar el vocabulario (mapas semánticos, tablas de características semánticas) (WWC, 2008)		R	R	R
• Apoyo multimedia para el aprendizaje de vocabulario (WWC, 2008)		R	R	R
Enseñanza de morfología (Bowers et al., 2010; Goodwin y Ahn, 2013)	M	M	M	M
Enseñanza de estrategias para inferir el significado de palabras desconocidas (Cervetti et al., 2023; Fukkink y de Glopper, 1998)	M	M	M	M
Práctica de la construcción de inferencias (Elleman, 2017)	M	M	M	M
• Hacer asociaciones a partir de las palabras o combinaciones de palabras de una oración (Ripoll, 2019)	R	R		
• Hacerse preguntas sobre el texto (Ripoll, 2019)	R	R		R
• Buscar palabras clave que ayuden a entender de qué está hablando el texto cuando el tema no se menciona explícitamente (Ripoll, 2019)	R	R	R	
• Estrategia RPR (Ripoll, 2019)	R	R	R	R
• Responder preguntas inferenciales (Ripoll, 2019)	R	R	R	R
Enseñanza de las estructuras textuales (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017)	M	M	M	M
Reconocimiento de la estructura del texto narrativo (WWC, 2010)	R			

Actividad estratégica y motivación	3.º	4.º	5.º	6.º
Activación de conocimientos previos y predicciones (WWC, 2010)	R			
Hacer predicciones (Brod, 2021)	R	R	R	R
Autopreguntas guiadas (Brod, 2021)			R	R
Autoexplicaciones (Brod, 2021)				R
Respuesta escrita a preguntas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)	M	M	M	M
Escribir resúmenes (Graham y Hebert, 2011; WWC, 2008)	M	M	M	M
Tomar notas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)	M	M	M	M
Generar mapas conceptuales (Brod, 2021)		R	R	R
Dibujar el contenido de los textos (Cromley et al., 2020)				M
Enseñanza de estrategias de comprensión variadas (Davis, 2010; Okkinga et al., 2018)	M	M	M	M
• Enseñanza directa y explícita de estrategias (WWC, 2008)		R	R	R
Metacognición: planificación, autosupervisión y autoevaluación o reflexión sobre el proceso de lectura (De Boer et al., 2018)	M	M	M	M
Actividad estratégica y motivación (continuación)	3.º	4.º	5.º	6.º
• Autoevaluar el aprendizaje contestando preguntas (Brod, 2021)	R	R	R	R
Trabajo equilibrado de lectura y escritura (Graham et al., 2018)	M	M	M	M
Mejora de la motivación intrínseca para la lectura (McBreen y Savage, 2021; van der Sande et al., 2023)	M	M	M	M
Lectura digital	3.º	4.º	5.º	6.º
Realización de búsquedas de información en internet planteándose un objetivo y eligiendo palabras clave adecuadas (Kingsley et al., 2015).			E	
Utilizar información de la URL para inferir características de la información que se enlaza (Kingsley et al., 2015).			E	
Valorar la fiabilidad de un texto utilizando distintas informaciones (Kingsley et al., 2015; Macedo-Rouet et al., 2013; Zhang y Duke, 2011).		E	E	
• Utilizar la información sobre el autor de un texto y su relación con el tema para valorar la fiabilidad de su contenido (Brante y Strømsø, 2018).		R	R	
• Localizar información sobre el origen del texto, comprobar la precisión de su contenido, su actualidad, su propósito y detectar sesgos (Brante y Strømsø, 2018).		R	R	
Integrar información de distintas fuentes (Barzilai et al., 2018)			R	R

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA				
Decodificación	1.º	2.º	3.º	4.º
Trabajo de la fluidez lectora (Maki y Hammerschmidt-Snidarich, 2022)	M	M		
Lectura extensiva (Swanborn y de Glopper, 1999).	M	M	M	M
Comprensión del lenguaje	1.º	2.º	3.º	4.º
Enseñanza explícita de vocabulario (Elleman et al., 2009; Stahl y Fairbanks, 1986).	M	M	M	M
• Uso de organizadores gráficos para trabajar el vocabulario (mapas semánticos, tablas de características semánticas) (WWC, 2008)	R	R	R	R
• Apoyo multimedia para el aprendizaje de vocabulario (WWC, 2008)	R	R	R	R
Enseñanza de morfología (Bowers et al., 2010; Goodwin y Ahn, 2013)	M	M	M	
Averiguar el significado de nuevas palabras a partir del contexto en que aparecen y el análisis morfológico (Fukink y de Glopper, 1998).	M	M	M	M
Práctica de la construcción de inferencias (Elleman, 2017)	M	M	M	
• Hacerse preguntas sobre el texto (Ripoll, 2019)	R			
• Autoexplicaciones (Ripoll, 2019)				R
Enseñanza de las estructuras de texto expositivo (Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017)	M	M	M	M
Actividad estratégica y motivación	1.º	2.º	3.º	4.º
Hacer predicciones (Brod, 2021)	R	R	R	R
Autoexplicaciones (Brod, 2021)	R	R	R	R
Autopreguntas guiadas (Brod, 2021)	R	R	R	R
Respuesta escrita a preguntas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)	M	M	M	M
Escribir resúmenes (Graham y Hebert, 2011; WWC, 2008)	M	M	M	M
Tomar notas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)	M	M	M	M
Generar mapas conceptuales (Brod, 2021)	R	R	R	R
Dibujar el contenido de los textos (Cromley et al., 2020)	M	M	M	M
Enseñanza de estrategias de comprensión variadas (Davis, 2010; Okkinga et al., 2018)	M	M	M	M
• Enseñanza directa y explícita de la estrategia (WWC, 2008)	R	R	R	R
Metacognición: planificación, autosupervisión y autoevaluación o reflexión sobre el proceso de lectura (De Boer et al., 2018)	M	M		
• Autoevaluar el aprendizaje contestando preguntas (Brod, 2021)	R	R	R	R
Trabajo equilibrado de lectura y escritura (Graham et al., 2018)	M	M	M	M
Mejora de la motivación intrínseca para la lectura (McBreen y Savage, 2021; van der Sande et al., 2023)	M	M	M	M
Lectura digital	1.º	2.º	3.º	4.º
Búsqueda y selección de información en internet (Gerjets y Hellen-thal-Schorr, 2008).	E	E		

• Utilizar información semántica para identificar páginas web relevantes en la lista de resultados proporcionada por un buscador (Salmerón, García et al., 2018).		R	R	R
Valorar la credibilidad y actualidad de una fuente (Gerjets y Hellenthal-Schorr, 2008; Kammerer et al., 2016; Mason et al., 2014, Walraven et al., 2013).	E	E	E	E
Uso de un procedimiento completo de solución de problemas de información para el aprendizaje de contenidos en distintas asignaturas (Pifarré y Argelagós, 2020)	E	E	E	
Integrar información de distintas fuentes (Barzilai et al., 2018)	R	R	R	R

BACHILLERATO				
Decodificación			1.º	2.º
Lectura extensiva (Swanborn y de Glopper, 1999)			M	
Comprensión del lenguaje			1.º	2.º
Enseñanza explícita de vocabulario (Elleman et al., 2009; Stahl y Fairbanks, 1986)			M	M
• Uso de organizadores gráficos para trabajar el vocabulario (mapas semánticos, tablas de características semánticas) (WWC, 2008)			R	R
• Apoyo multimedia para el aprendizaje de vocabulario (WWC, 2008)			R	R
Enseñanza de las estructuras de texto expositivo (Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017)			M	M
Actividad estratégica y motivación			1.º	2.º
Hacer predicciones (Brod, 2021)			R	R
Autopreguntas guiadas (Brod, 2021)			R	R
Autoexplicaciones (Brod, 2021; Ripoll, 2019)			R	R
Respuesta escrita a preguntas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)			M	M
Escribir resúmenes (Graham y Hebert, 2011; WWC, 2008)			M	M
Tomar notas sobre los textos (Graham y Hebert, 2011)			M	M
Generar mapas conceptuales (Brod, 2021)			R	R
Dibujar el contenido de los textos (Cromley et al., 2020)			M	M
Enseñanza de estrategias de comprensión variadas (Okkinga et al., 2018)			M	M
• Enseñanza directa y explícita de la estrategia (WWC, 2008)			R	R
Autoevaluar el aprendizaje contestando preguntas (Brod, 2021)			R	R
Trabajo equilibrado de lectura y escritura (Graham et al., 2018)			M	M
Mejora de la motivación intrínseca para la lectura (McBreen y Savage, 2021; van der Sande et al., 2023)			M	M
Lectura digital			1.º	2.º
Valoración de fuentes, contextualización y corroboración de textos históricos (Britt y Aglinskias, 2002; De la Paz y Felton, 2010; Goldberg et al., 2011; Nokes et al., 2017; Reisman, 2012).			E	E
Integrar información de distintas fuentes (Barzilai et al., 2018)			R	R

Referencias

- Alegre, M. À. (2016). *¿Sirven los programas de verano para mejorar los aprendizajes y los resultados educativos de los alumnos?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/sirven-los-programas-de-verano-para-mejorar-los-aprendizajes-y-los-resultados>
- Alegre, M. À., y Ferrer-Esteban, G. (2015). *¿Qué funciona en educación? Agrupamientos en las aulas y tutorización individual.* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/que-funciona-en-educacion>
- Araújo, S., Domingues, M., y Fernandes, T. (2022). From hand to eye: a meta-analysis of the benefit from handwriting training in visual graph recognition. *Educational Psychology Review*, 34, 1577-1612. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09651-4>
- Barzilai, S., Zohar, A. R., y Mor-Hagani, S. (2018). Promoting integration of multiple texts: a review of instructional approaches and practices. *Educational Psychology Review*, 30, 973-999. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9436-8>
- Blasco, J. (2018). *¿Los programas para fomentar la implicación parental en la educación sirven para mejorar el rendimiento escolar?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/los-programas-para-fomentar-la-implicacion-parental-en-la-educacion-sirven-para-mejorar>
- Bisra, K., Liu, Q., Nesbit, J. C., y Winne, P. H. (2018). Inducing self-explanation: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 703-725. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9434-x>
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T. M., Evers-Vermeul, J., y van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bowers, P. N., Kirby, J. R., y Deacon, S. H. (2010). The effects of morphological instruction on literacy skills: a systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80(2), 144-179. <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>
- Brante, E.W., y Strømsø, H.I. (2018). Sourcing in text comprehension: a review of interventions targeting sourcing skills. *Educational Psychology Review*, 30, 773-799. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9421-7>
- Brimo, D., Lund, E., y Sapp, A. (2018), Syntax and reading comprehension: a meta-analysis of different spoken-syntax assessments. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 53, 431-445. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12362>
- Britt, M. A., y Aglinskis, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2004_2
- Brod, G. (2021). Generative learning: which strategies for what age? *Educational Psychology Review*, 33, 1295-1318. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09571-9>
- Burns, M. K., Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2023). Evaluating components of the active view of reading as intervention targets: implications for social justice. *School psychology*, 38(1), 30-41. <https://doi.org/10.1037/spq0000519>

- Capsada, Q., y Ferrer-Esteban, G. (2015). *¿Son efectivos los programas de educación socioemocional como herramienta para mejorar las competencias del alumnado? / Cómo trabajar la autorregulación y la metacognición en el aula: ¿qué funciona y en qué condiciones?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/son-efectivos-los-programas-de-educacion-socioemocional-como-herramienta-para-mejorar>
- Cervetti, G. N., Fitzgerald, M. S., Hiebert E. H., y Hebert, M. (2023) Meta-analysis examining the impact of vocabulary instruction on vocabulary knowledge and skill. *Reading Psychology*, 44(6), 672-709. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2179146>
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. McGraw-Hill.
- Comas, N. (2019). *¿Sirve la formación permanente del profesorado para mejorar los resultados educativos de los alumnos?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/sirve-la-formacion-permanente-del-profesorado-para-mejorar-los-resultados-educativos-de>
- Conecta (2023). *Hábitos de lectura y compra de libros en España. 2022*. Federación de gremios de editores de España. <https://www.federacioneditores.org/lectura-y-compra-de-libros-2022.pdf>
- Consejo Científico de Educación Nacional (2019). *Métodos y manuales de enseñanza para el aprendizaje de la lectura. ¿Cómo elegirlos?* Consejo Científico de Educación Nacional. https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Manuels_VDEF_ES.pdf
- Cromley, J. G. (2005). *Reading comprehension component processes in early adolescence* [Tesis doctoral, Universidad de Maryland]. ProQuest Dissertations Publishing, 3178579.
- Cromley, J. G., Du, Y., y Dane, A. P. (2020). Drawing-to-learn: does meta-analysis show differences between technology-based drawing and paper-and-pencil drawing? *Journal of Science Education and Technology*, 29, 216-229. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09807-6>
- Davis, D. S. (2010). *A meta-analysis of comprehension strategy instruction for upper elementary and middle school students*. [Tesis de doctorado. Vanderbilt University]. Vanderbilt University Institutional Repository. <https://ir.vanderbilt.edu/handle/1803/12592>
- De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., y van der Werf, G. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: a meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 98-115. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.03.002>
- De La Paz, S., y Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.03.001>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dykstra, R. (1984). Foreword. En R. Barr, M. L. Kamil y P. Mosenthal (Eds.). *Handbook of reading research* (p. XIX-XX). Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. K., y Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25-S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Durán, D. (2011). *Leemos en pareja. Tutoría entre iguales para la competencia lectora*. Horsori.

Education Endowment Foundation (2023a, 28 de abril). *Early years toolkit*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/early-years-toolkit>

Education Endowment Foundation (2023b, 28 de abril). *Teaching and learning toolkit*. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>

Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x>

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., y Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>

Elleman, A. M. (2017). Examining the impact of inference instruction on the literal and inferential comprehension of skilled and less skilled readers: a meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 761-781. <https://doi.org/10.1037/edu0000180>

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., y Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: a meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44. <https://doi.org/10.1080/19345740802539200>

Ferrer-Esteban, G. (2019). *Medidas y recursos de atención a las necesidades educativas y diversificación curricular: ¿qué funciona para mejorar los aprendizajes y reducir el abandono?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/publicacions/medidas-y-recursos-de-atencion-las-necesidades-educativas-y-diversificacion-curricular>

Fisher, D., Frey, N., y Hattie, J. (2016). *Visible learning for literacy*. Corwin.

Flack, Z. M., Field, A. P., y Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: a meta-analysis. *Developmental psychology*, 54(7), 1334- 1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Erlbaum.

Fukkink, R. G., y de Glopper, K. (1998). Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 68(4), 450-469. <https://doi.org/10.2307/1170735>

García, J. R., Sánchez, E., Cain, K., y Montoya, J. M. (2019). Cross-sectional study of the contribution of rhetorical competence to children's expository texts comprehension between third- and sixth-grade. *Learning and Individual Differences*, 71, 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.005>

Gerjets, P., y Hellenthal-Schorr, T. (2008). Competent information search in the world wide web: development and evaluation of a web training for pupils. *Computers in Human Behavior*, 24, 693-715. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.029>

Gillon, G. T. (2018). *Phonological awareness. From research to practice*. Guilford Press.

Goldberg, T., Schwarz, B. B., y Porat, D. (2011). «Could They Do It Differently?»: Narrative and argumentative changes in students' writing following discussion of «hot» historical issues. *Cognition and Instruction*, 29(2), 185-217. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.556832>

- Goodwin, A. P., y Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties. *Annals of Dyslexia*, 60(2), 183-208. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0041-x>
- González, S. (2016) *¿Qué impacto tienen las actividades extraescolares sobre los aprendizajes de los niños y los jóvenes?* Fundació Jaume Bofill e Ivàlua. <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/que-impacto-tienen-las-actividades-extraescolares-sobre-los-aprendizajes-de-los-ninos-y>
- Gonzalez-Frey, S. M., y Ehri, L. C. (2021) Connected phonation is more effective than segmented phonation for teaching beginning readers to decode unfamiliar words. *Scientific Studies of Reading*, 25(3), 272-285. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1776290>
- Gough, P. B., y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Graham, S., y Hebert, M. (2011). Writing to read: a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K.R., y Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: a meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304. <https://doi.org/10.1002/rrq.194>
- Grupo ERI Lectura y Ripoll, J. C. (2023). *Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula*. INTEF
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., y Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>
- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., y Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Johnson, C. (2015). *Concepts about print and literacy skill acquisition of preschool students* [Tesis doctoral, Universidad Walden]. Walden Dissertations and Doctoral Studies Collection. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1359/>
- Kammerer, Y., Meier, N., y Stahl, E. (2016). Fostering secondary-school students' intertext model formation when reading a set of websites: the effectiveness of source prompts. *Computers & Education*, 102, 52-64. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.001>
- Kiefer, M., Schuler, S., Mayer, C., Trumpp, N. M., Hille, K., y Sachse, S. (2015). Handwriting or typewriting? The influence of pen- or keyboard-based writing training on reading and writing performance in preschool children. *Advances in Cognitive Psychology*, 11(4), 136-146. <https://doi.org/10.5709/acp-0178-7>
- Kingsley, T. L., Cassady, J. C., y Tancock, S. M. (2015). Successfully promoting 21st century online research skills: interventions in 5th-grade classrooms. *Reading Horizons*, 54(2), 91-135.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T., y Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta Psychologica*,

119(1), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2004.10.019>

Macedo-Rouet, M., Braasch, J., Britt, M. A., y Rouet, J. F. (2013). Teaching fourth and fifth graders to evaluate information sources during text comprehension. *Cognition and Instruction*, 31(2), 204-226. <https://doi.org/10.1080/07370008.2013.769995>

Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadtler, M., Salmerón, L., y Rouet, J. F. (2019). How good is this page? Benefits and limits of prompting on adolescents' evaluation of web information quality. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321. <https://doi.org/10.1002/rrq.241>

Maki, K. E., y Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of school psychology*, 92, 148-165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>

Marulis, L. M., y Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300-335. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>

Mason, L., Junyent, A. A., y Tornatora, M. C. (2014). Epistemic evaluation and comprehension of web-source information on controversial science-related topics: Effects of a short-term instructional intervention. *Computers & Education*, 76, 143-157. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.03.016>

Martínez-Cubelos, J., y Ripoll, J. C. (2022). Adaptación del modelo de comprensión lectora directo y de la mediación inferencial para hispanohablantes: una revisión sistemática. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 186-193. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.05.001>

McBreen, M., y Savage, R. (2021). The impact of motivational reading instruction on the reading achievement and motivation of students: a systematic review and meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1125-1163. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09584-4>

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Nokes, J.D., Dole, J.A., y Hacker, D.J. (2007). Teaching high school students to use heuristics while reading historical texts. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 492-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.492>

OCDE (2018). *Marco teórico de lectura. PISA 2018*. OECD. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:2f1081a1-c1e4-4799-8a49-9bc589724ca4/marco%20teorico%20lectura%202018_esp_ESP.pdf

Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., y Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>

Petersen-Brown, S., Johnson, M. E., Bowen, J. A., Lundberg, A. R., Nelson, J. D., Williamson, A. A., y Wiswell, J. M. (2021) Is repeated reading evidence-based? A review of the literature. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 379-391. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1934376>

Pifarré, M., y Argelagós, E. (2020). Embedded information problem-solving instruction to foster learning from digital sources: longitudinal effects on task performance. *Sustainability*, 12(19), 7919. <https://doi.org/10.3390/su12197919>

- Ponce, H.R., Mayer, R.E., y Méndez, E.E. (2022). Effects of learner-generated highlighting and instructor-provided highlighting on learning from text: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 989-1024. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09654-1>
- Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Reutzel, D., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., y Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: a meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. _____
- Raphael, T. E., Highfield, K., y Au, K. H. (2006). *QAR now*. Scholastic.
- Ray, K., Dally, K., Colyvas, K., y Lane, A.E. (2021). The effects of a whole-class kindergarten handwriting intervention on early reading skills. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S193-S207. <https://doi.org/10.1002/rrq.395>
- Reisman, A. (2012). Reading like a historian: a document-based history curriculum intervention in urban high schools. *Cognition and Instruction*, 30(1), 86-112. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.634081>
- Rice, M., Erbeli, F., Thompson, C. G., Sallèse, M. R., y Fogarty, M. (2022), Phonemic awareness: a meta-analysis for planning effective instruction. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259-1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <http://hdl.handle.net/10630/10941>
- Ripoll, J. C. (2019). *Profe, eso no lo pone. La enseñanza de la comprensión inferencial*. Eunsa.
- Ripoll, J. C. (2021). Qué trabajar para mejorar la comprensión lectora. <https://www.fecyt.es/es/FECYTedu/que-trabajar-para-mejorar-la-comprension-lectora>
- Ripoll, J. C., y Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27-44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9001>
- Ripoll, J. C., Tapia, M. M., y Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>
- Roberts, T.A. (2021). Learning letters: evidence and questions from a science-of-reading perspective. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S171-S192. <https://doi.org/10.1002/rrq.394>
- Salmerón, L., García, A., y Vidal-Abarca, E. (2018). The development of adolescents' comprehension-based Internet reading activities. *Learning and Individual Differences*, 61, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.006>
- Salmerón, L., y García, V. (2011). Reading skills and children's navigation strategies in hypertext. *Computers in Human Behavior*, 7(3), 1143-1151. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.12.008>
- Salmerón, L., Strømsø, H. I., Kammerer, Y., Stadtler, M., y van den Broek, P. (2018). Comprehension processes in digital reading. En M. Barzillai, J. Thompson, S. Schroeder y P. van den Broek (Eds.), *Learning to read in a digital world* (pp. 91-120).
- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. En S. Neuman y D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press. John Benjamins.

Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., y Boomgaarden, H. G. (2022) No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779-796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>

Shanahan, T. (2022, 13 de agosto). Trying again -- what teachers need to know about sentence comprehension. *Shanahan on literacy*. <https://www.shanahanonliteracy.com/blog/trying-again-what-teachers-need-to-know-about-sentence-comprehension>

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., y Davis, S. (2009). Effective reading programs for the Elementary grades: a best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>

Snow, C. (2002). *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND Education.

Stahl, S. A., y Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: a model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110. <https://doi.org/10.2307/1170287>

Suárez-Coalla, P., Álvarez-Cañizo, M., y Cuetos, F. (2016). Orthographic learning in Spanish children. *Journal of Research in Reading*, 39(3), 292-311. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12043>

Suggate, S. P. (2014). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities* 49(1), 1-20. <https://doi.org/10.1177/0022219414528540>

Swanborn, M. S. L., y de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69(3), 261-285. <https://doi.org/10.2307/1170540>

Van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., y Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35, 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

Wasik, B. A., Hindman, A. H., y Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: a systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>

Walraven, A., Brand-Gruwel, S., y Boshuizen, H. P. (2013). Fostering students' evaluation behaviour while searching the internet. *Instructional science*, 41, 125-146. <https://doi.org/10.1007/s11251-012-9221-x>

What Works Clearinghouse (2007). *Effective literacy and English language instruction for english learners in the elementary grades*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/6>

What Works Clearinghouse (2008). *Improving adolescent literacy: effective classroom and intervention practices*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/8>

What Works Clearinghouse (2009). *Assisting students struggling with reading: response to intervention (RtI) and multi-tier intervention in the primary grades*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/3>

What Works Clearinghouse (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/14>

- What Works Clearinghouse (2012). *Peer-assisted learning strategies*. Institute of Education Sciences. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/interventionReports/wwc_pals_013112.pdf
- What Works Clearinghouse (2014). *Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/19>
- What Works Clearinghouse (2016). *Foundational skills to support reading for understanding in kindergarten through 3rd grade*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/21>
- What Works Clearinghouse (2022a). *Preparing young children for school*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/30>
- What Works Clearinghouse (2022b). *Providing reading interventions for students in grades 4-9*. Institute of Education Sciences. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/29>
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid*. Faber and Faber.
- Zhang, S., y Duke, N. K. (2011). The impact of instruction in the WWWDOT framework on students' disposition and ability to evaluate web sites as sources of information. *The Elementary School Journal*, 112(1), 132-154. <https://doi.org/10.1086/660687>

