

Curso 1

Competencia lectora: conceptualización, predictores y estrategias

Materiales del Itinerario Formativo del PCT de
Refuerzo de la Competencia Lectora

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Curso 1. Competencia lectora: conceptualización, predictores y estrategias.

Autores: Lucía Herrera Torres, Gracia Jiménez Fernández, Belinda Haro Castilla, Julián Palazón López, Nuria Calet Ruiz, Ana Isabel Montes Castillo, Juan Antonio Núñez Cortés, Elia Saneleuterio Temporal y Manuel Francisco Romero Oliva.

Maquetación: Eric A. Pavón Sánchez

Concepto gráfico de la colección: Eric A. Pavón Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, Madrid.

Edición: 2025

NIPO (línea): 164-25-171-2

1 Conceptualización de la competencia lectora: componentes y evolución

pp.4

¿Qué es la competencia lectora? ¿Qué son las prácticas educativas informadas desde la investigación?

pp.8

El modelo de visión simple de lectura: ¿por qué es indispensable para guiar la práctica docente en los centros educativos?

pp.13

El desarrollo de la competencia lectora

pp.23

¿Cómo saber si un método de enseñanza de la lectura es adecuado?

pp.35

2 Predictores y facilitadores de la competencia lectora

pp.41

Los predictores de la competencia lectora

pp.44

Aplicación en el aula de los predictores de la lectura: predictores vs. facilitadores

pp.52

Enseñanza de los facilitadores

pp.53

Otras habilidades y conocimientos relacionados con el aprendizaje lector

pp.69

Música y lenguaje: las canciones infantiles, las habilidades de procesamiento fonológico y su repercusión en el aprendizaje inicial de la lectura

pp.74

3 Las estrategias de lectura

pp.86

Conceptualización y clasificación de las estrategias de lectura

pp.90

Didáctica de las estrategias de lectura

pp.92

Las estrategias de lectura

pp.95

Conceptuali- zación de la competencia lectora: com- ponentes y evolución



Estructura del bloque

1

¿Qué es la competencia lectora? ¿Qué son las prácticas educativas informadas desde la investigación?

pp.8

2

El modelo de visión simple de lectura: ¿por qué es indispensable para guiar la práctica docente en los centros educativos?

pp.13

2.1

La comprensión del lenguaje: aspectos básicos

pp. 14

2.1.1 El vocabulario

pp.14

2.1.2 El desarrollo de las habilidades gramaticales

pp.15

2.1.3 La importancia de los conocimientos previos

pp.152

2.1.4 El desarrollo de las habilidades inferenciales

pp.15

2.2

La decodificación: conceptos esenciales

pp.17

2.2.1 El principio alfabético

pp.17

2.2.2 La conciencia fonológica

pp.17

2.2.3 Decodificación

pp.18

2.2.4 La teoría de fases de Linnea Ehri

pp.18

2.3

Dificultades en la lectura

pp.20

2.3.1 Dislexia

pp.20

2.3.2 Personas con dificultades en comprensión

pp.21

pp.23

pp.23

Actuaciones de éxito

3.1

pp.23

Desarrollo del lenguaje oral 3.1.1

pp.24

Conciencia fonológica 3.1.2

pp.24

Desarrollo del vocabulario 3.1.3

pp.26

Desarrollo y mejora de las habilidades narrativas 3.1.4

pp.26

Desarrollo de la comprensión lectora 3.1.5

pp.30

**La importancia de simultanear la enseñanza
de la lectura y la escritura 3.1.6**

pp.31

**La enseñanza directa o explícita: principios instruccionales para
una enseñanza de la lectura bien fundamentada**

3.2

pp.33

Enseñar a decodificar

3.3

pp.33

**La enseñanza de las correspondencias
entre letras y sonidos 3.3.1**

pp.33

Programar la secuencia de enseñanza de los grafemas 3.3.2

pp.35

**El vocabulario y el conocimiento previo:
elementos necesarios y transversales**

3.4

pp.35

**¿Cómo saber si un método de enseñanza
de la lectura es adecuado?**

4

1 ¿Qué es la competencia lectora? ¿Qué son las prácticas educativas informadas desde la investigación?

Posiblemente, la lectura es una de las habilidades más relevantes que aprendemos en nuestra infancia, puesto que no solo abre la puerta a innumerables aprendizajes, sino que además sienta las bases de la mayoría de la formación educativa futura. Esta habilidad, además, es importante para el desarrollo personal y social del individuo (National Early Literacy Panel, 2008). Para que nuestro alumnado aproveche al máximo este proceso, es esencial que desarrolle una sólida competencia lectora.

Para comprender mejor este complejo y dinámico proceso de aprendizaje, es importante detenernos en el concepto de competencia lectora, que en muchas ocasiones se confunde o reduce a otros. La competencia lectora es un concepto muy amplio que incluye y va más allá de la comprensión lectora. Es una habilidad que comporta tanto la práctica de la lectura y su comprensión como el uso de la misma, es decir, la capacidad de usar el conocimiento obtenido de ese texto en diferentes contextos. Aunque existen diferentes propuestas de conceptualización de la competencia lectora,

la que tomaremos como referencia la define como «la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interactuar con textos escritos con el objeto de alcanzar objetivos, desarrollar conocimientos y participar en la sociedad» (OECD, 2019: 34).

Por ello, mientras que la comprensión lectora se centra en el individuo —en sus habilidades cognitivas, metacognitivas y emocionales para interpretar el texto—, la competencia lectora añade una dimensión más social y pragmática, vinculada a la capacidad de aplicar lo comprendido en la vida cotidiana. De ese modo, la comprensión lectora se centra en procesos de la persona tales como la realización de inferencias, la interpretación y la construcción de significado. La competencia lectora, como ya señalábamos, incluye todo esto y, además, se amplía a otros aspectos, como la reflexión crítica, la evaluación del texto y la aplicación de lo aprendido en el mismo. En conclusión, entendemos que un lector competente, lo es porque tiene capacidad de descifrar, comprender e interpretar lo escrito en toda su magnitud —desde lo literal hasta lo inferencial o simbólico—, reflexionar al respecto, unirlo y compararlo con otros conocimientos adquiridos, y utilizar lo aprendido en relación con diferentes ámbitos de la vida (ver Figura 1).

Figura 1. Características y Relación entre Comprensión Lectora y Competencia Lector



Cuando hablamos de la competencia lectora, nos referimos a una habilidad compleja: mientras leemos, se ponen en marcha distintos procesos y conocimientos. Por ejemplo, el marco teórico de PISA señala:

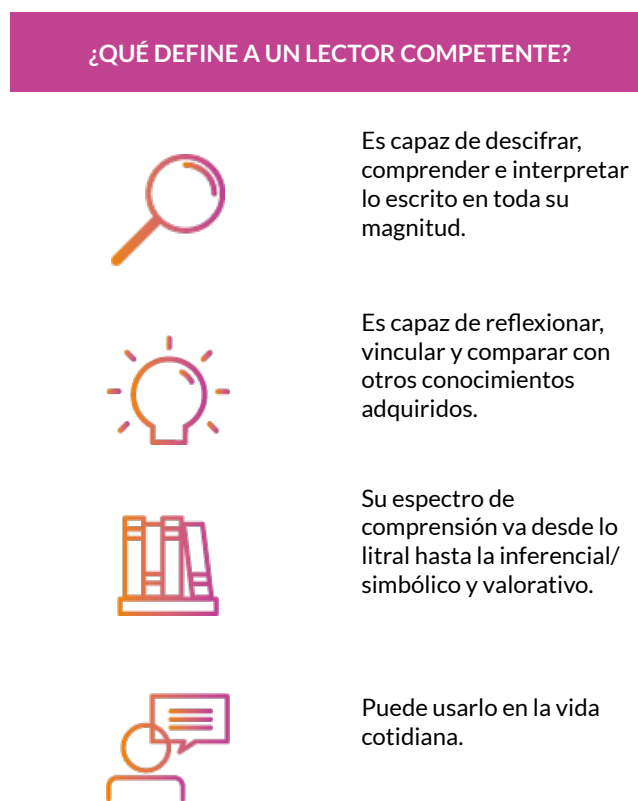
la competencia en lectura incluye una amplia gama de competencias cognitivas y lingüísticas, desde la decodificación básica hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye las competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias apropiadas al leer textos.

A partir de esta caracterización, resulta imprescindible subrayar que dichas habilidades no se desarrollan de forma espontánea ni automática. Por el contrario, requieren una enseñanza sistemática, intencional y explícita. Solo a través de una intervención educativa estructurada y deliberada es posible fomentar un desarrollo sólido y eficaz de la competencia lectora.

Como ya hemos comentado, el desarrollo de esa competencia lectora se considera una destreza esencial (ver Figura 2). Es fundamental para el aprendizaje de nuestro alumnado, ya que nos permitirá:

- Desarrollar lectores competentes, es decir, personas capaces de comprender, interpretar y extraer conclusiones de textos en función de distintos objetivos.
- Fomentar el pensamiento crítico, que es una habilidad clave para reconocer información engañosa y evaluar la fiabilidad de un texto.
- Potenciar el pensamiento autónomo, lo que les permitirá analizar la información y tomar decisiones fundamentadas por sí mismos.

Figura 2. Qué define a un lector competente



En este sentido, el desarrollo de una buena competencia lectora ayudará a que nuestro alumnado se convierta en individuos informados, reflexivos e independientes, capaces de desenvolverse con solvencia en contextos comunicativos y académicos cada vez más complejos y exigentes.

Esta habilidad se construye a lo largo de muchos años, o más bien durante toda la vida, y es fundamental cultivarla desde una edad temprana. Para ello, se hace imprescindible utilizar las mejores estrategias de enseñanza, aquellas que garanticen los aprendizajes más sólidos y duraderos. En este sentido, la práctica educativa informada desde la evidencia cobra especial importancia, ya que nos permite al profesorado facilitar la información acerca de los métodos respaldados por la investigación, asegurando que las decisiones educativas se tomen teniendo en cuenta también lo que la investigación nos corrobora que funciona. En definitiva, el profesorado tiene que considerar y tomar en valor la elección de los principios instruccionales que, escuchando a la práctica informada desde la investigación y teniendo presente su contexto, ha demostrado ser más eficaz.

Las prácticas educativas basadas en la investigación son aquellas estrategias y métodos

de enseñanza que se sustentan en fundamentos científicos y estudios suficientemente justificados. Su finalidad es mejorar la calidad de la educación, la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, es decir, se sirven de datos e investigaciones para guiar la toma de decisiones pedagógicas. Así, cuando el profesorado aplica estas prácticas basadas en la evidencia, puede tener la tranquilidad de saber que está utilizando estrategias efectivas basadas en la evidencia para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Cuando nos disponemos a enseñar una habilidad tan primordial y relevante como la competencia lectora a nuestro alumnado, queremos tener la certeza de que la estrategia que llevaremos a cabo en nuestra propuesta didáctica será útil y efectiva. Para ello, es importante que nuestras prácticas educativas se nutran de la evidencia, lo que significa que tienen que sostenerse en tres pilares fundamentales (ver Figura 3):

- **La investigación educativa:** la educación informada desde la investigación nos ayuda a conocer qué prácticas educativas han mostrado su efectividad en diversos contextos. Por ejemplo, en la enseñanza de la lectura, la educación informada desde la investigación nos dice que la enseñanza explícita de la conciencia fonológica y de las reglas de conversión grafema-fonema son eficaces para el aprendizaje inicial.
- **Nuestra experiencia como docentes:** a medida que desarrollamos nuestra práctica profesional, también vamos adquiriendo una serie de conocimientos sobre cómo aprendemos, cuáles son las estrategias que mejor se adaptan al aula y de qué manera podemos ajustarlas en cada caso. No todo lo que dice la investigación se puede aplicar de forma directa en el aula, y aquí nuestra experiencia y nuestro criterio profesional tienen un papel fundamental para ajustar y contextualizar la enseñanza a las diferentes situaciones que se pueden dar en el aula.

El profesorado tiene un papel crítico y activo durante la toma de decisiones, como no podía ser de otra manera, pero la investigación tiene un papel importante; no es que se usen las aportaciones de la misma como meras prescripciones. Son una fuente más de información junto con el conocimiento práctico y el juicio de los docentes (Ferrero, 2020). Por tanto, como

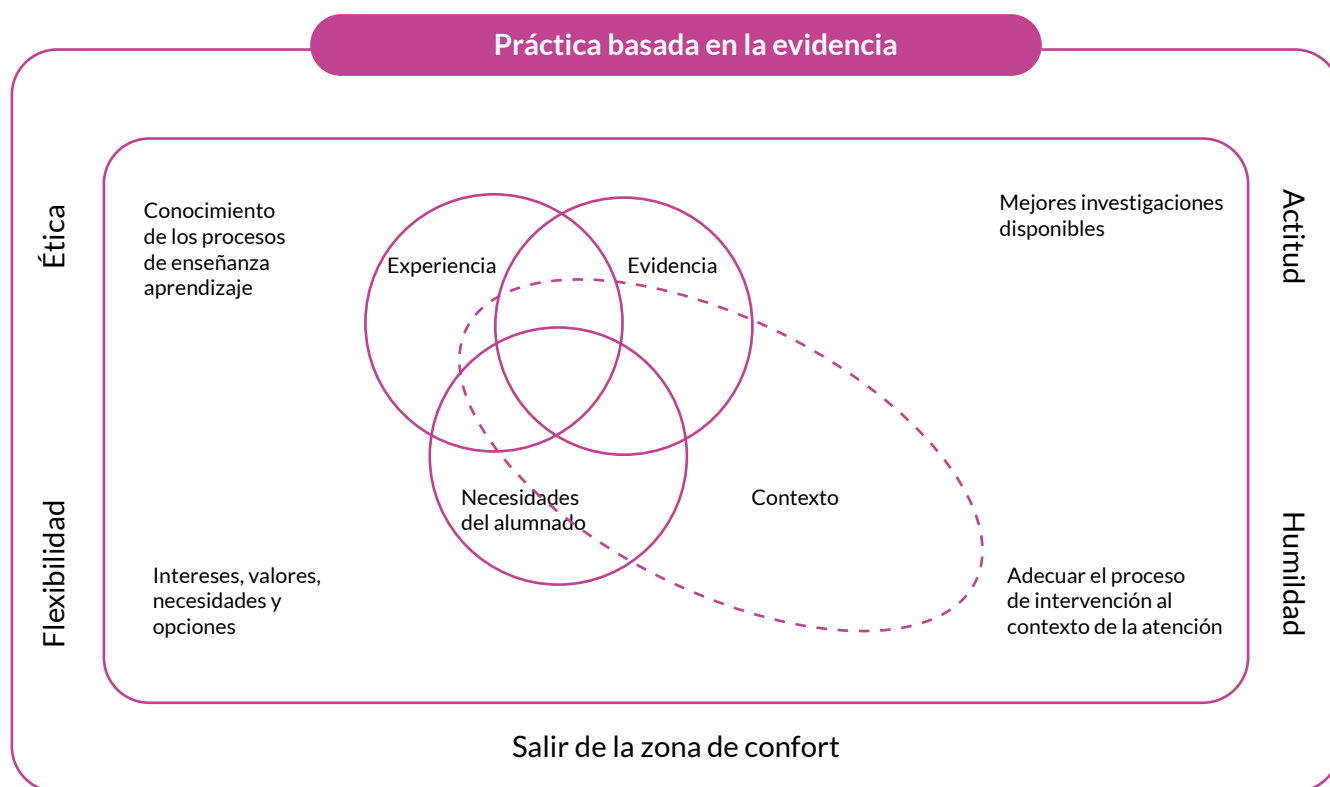
docentes necesitamos integrar los aportes de la investigación educativa a nuestra experiencia profesional. La investigación aporta conocimiento y una definición clara de los constructos que luego aplicamos en la enseñanza de la lectura.

- **Las necesidades y fortalezas del alumnado, así como el contexto:** si bien es cierto que cada aprendiz es único y, como consecuencia, también lo son sus intereses, preferencias, posibles desafíos en el aprendizaje etc. Los principios de la enseñanza-aprendizaje son generalmente comunes, salvo algunas cuestiones, que incluso esas, habría que ver hasta qué punto son de utilidad general. Y eso es una buena noticia ya que gran parte de las cuestiones que planteamos con alumnado entroncan con lo que ya sabemos que es bueno para la mayoría de los aprendices (Saldaña, 2022).

Por tanto, a la hora de atender la diversidad del aula, precisamos de conocimiento actualizado para que no suponga un coste de oportunidad. Conocer las características del grupo aula, así como el contexto donde se realiza la enseñanza (recursos, características del centro, apoyo familiar, etc.) son aspectos fundamentales para tomar las mejores decisiones en cuanto a la enseñanza de la lectura.

En definitiva, una escuela informada es una escuela capaz de tomar mejores decisiones y de llevar a cabo buenas prácticas.

Figura 3. Elementos de la práctica educativa basada en la evidencia (Benet y del Mar 2013; Briner et al., 2009; Dollaghan 2004; Sackett et al. 1996, 2000)



En el esquema anterior, podemos observar de qué manera se deben combinar los tres elementos antes descritos, para llegar así a tomar decisiones informadas en educación. No podemos únicamente atender la evidencia científica sin considerar la realidad del aula, pero tampoco podemos atender a la experiencia personal sin basarnos en lo demostrado como eficaz. También nos invita a tener ciertas actitudes necesarias para la enseñanza fundamentada en la investigación. Esas actitudes son, por un lado, la **ética** que nos permite reflexionar sobre lo mejor para nuestro alumnado; por otro lado la **flexibilidad**, generando la capacidad para variar las estrategias según las circunstancias; y **humildad** o receptividad para cambiar nuestra práctica si la investigación educativa muestra alternativas más eficaces. Finalizando con una **actitud de aprendizaje** continuo, dispuestos a explorar nuevos enfoques y a seguir creciendo profesionalmente.

Como se desprende del análisis de esta información, la educación informada por la evidencia no sostiene, en ningún caso, que la ciencia sea la única variable válida para tomar decisiones educativas, más bien destaca su importancia junto con otras fuentes de conocimiento, como la experiencia profesional y la adecuación al contexto. Esto es especialmente significativo en entornos educativos donde, hasta ahora, el uso de la evidencia científica ha sido

limitado.

En resumen, la enseñanza de la competencia lectora (y cualquier otra enseñanza) debe darse únicamente a partir de la combinación de la enseñanza informada desde la investigación, la experiencia docente y el contexto del alumnado. Solo así seremos capaces de hacer intervenciones realmente eficaces y acordes al aula y al alumnado con el que se desarrollan. A este respecto, como señala Héctor Ruiz Martín, «que haya personas que aprendan a leer con independencia del método que usemos no significa que todos los métodos sean igual de eficaces. Los métodos más eficaces son los que dejan menos niños y niñas atrás».

Antes de tomar decisiones sobre el aprendizaje de la lectura, deberíamos plantearnos cuáles son sus cimientos, es decir, ¿qué habilidades tenemos que desarrollar para conseguir que nuestro alumnado tenga una buena competencia lectora?

Aunque es un punto en el que se profundizará más adelante, hemos de mencionar al menos aquellas «habilidades previas» que es necesario que el alumnado domine. Estas habilidades han sido ampliamente estudiadas por expertos en la lectura y respaldadas por el *National Reading Panel* (2000) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Aspectos clave para el aprendizaje de la lectura (National Reading Panel, 2000)

ASPECTOS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA (NATIONAL READING PANEL, 2000)	
Conciencia fonológica	Fundamentalmente la conciencia fonémica, que es la habilidad para identificar y manipular los sonidos del habla y que va a facilitar el aprendizaje del principio alfabético.
Enseñanza explícita del código alfabético	Identificar las correspondencias entre grafemas y fonemas. Los fonemas son las unidades más pequeñas del lenguaje hablado y los grafemas son las letras que se les asignan.
Vocabulario	Ampliación del léxico, en amplitud y sobre todo en profundidad, para facilitar la comprensión de los textos y conectar con conocimientos previos.
Fluides lectora	Desarrollar una lectura precisa, rápida y con entonación adecuada hará que se liberen recursos cognitivos que nos permita centrarnos en la comprensión de lo leído.
Comprensión	Es una habilidad cognitiva compleja que implica interpretar y entender la información de un texto.

2

El modelo de visión simple de lectura: ¿por qué es indispensable para guiar la práctica docente en los centros educativos?

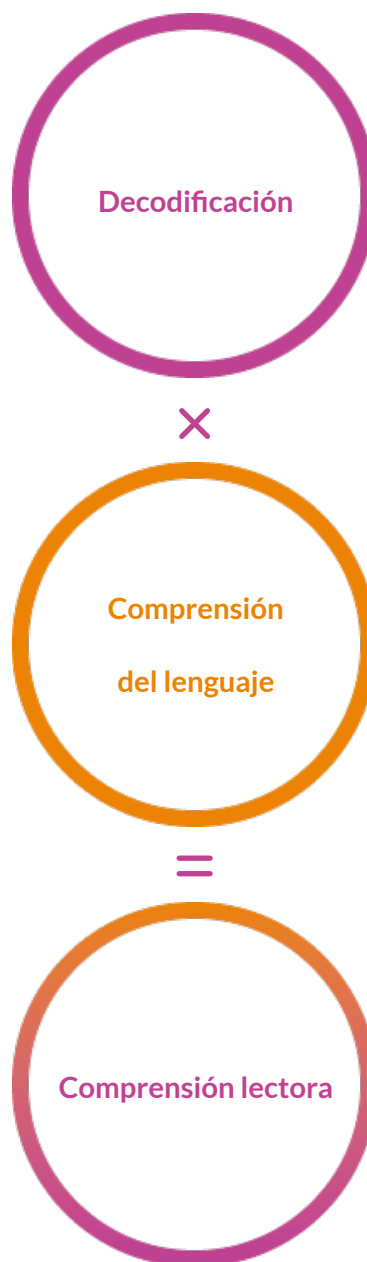
Quizá lo primero que se necesita para que un centro educativo desarrolle adecuadamente la competencia lectora en su alumnado es que todo el profesorado comparta un modelo común sobre qué es la comprensión lectora y cómo se puede contribuir a su desarrollo. Con esa finalidad, probablemente, el modelo más adecuado de comprensión lectora —el más útil y eficaz para guiar la labor profesional del docente— es el modelo de visión simple de la lectura (Gough y Tunmer, 1986). Este modelo sostiene que nuestro alumnado necesita dos habilidades fundamentales para comprender lo que lee: la comprensión del lenguaje y la decodificación. Ambas habilidades se multiplican una por la otra y el resultado de esta operación es el nivel de comprensión lectora del alumnado. Puede verse una representación del modelo en la Figura 4.

Para desarrollar bien el modelo, es importante entender qué habilidades contribuyen a él:

- La decodificación se refiere a la capacidad de reconocer palabras escritas de forma precisa y fluida. Es decir, aprender a conectar eficazmente las letras con sus sonidos para, con la práctica, llegar a leer palabras escritas de manera automatizada y sin errores. Contribuyen al desarrollo de la decodificación tanto el conocimiento que el alumnado posee sobre las correspondencias entre letras y sonidos, como su capacidad para manipular y representar mentalmente los segmentos que componen el lenguaje oral; es decir, la conciencia fonológica.
- La comprensión del lenguaje se refiere a la capacidad de entender el lenguaje hablado. Es un término amplio que incluye aspectos como el vocabulario y la capacidad para comprender oraciones complejas desde el punto de vista sintáctico y morfológico, así como el conocimiento general del mundo. También podríamos incluir aquí las habilidades inferenciales, que implican manejar la información implícita en el texto.

Este modelo es útil en los centros educativos

Figura 4. Modelo de visión simple de lectura

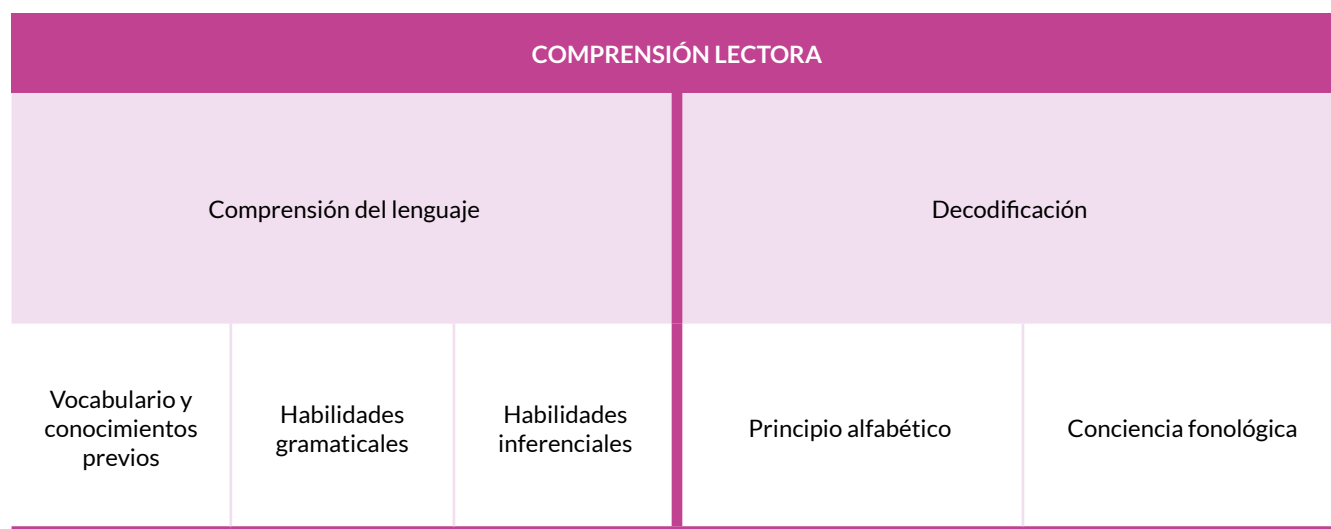


al menos por dos motivos. En primer lugar, nos informa de qué tipo de prácticas podemos llevar a cabo a lo largo de la escolaridad para favorecer la competencia lectora. En segundo lugar, como posteriormente veremos, ayuda a entender que en todos los colegios hay tres tipos de dificultades de lectura: a) las dificultades en la decodificación, b) las dificultades en la comprensión del lenguaje, y c) las dificultades en ambas habilidades (Nation, 2019). Al respecto, es importante tener en cuenta que las dificultades se sitúan en un continuo de gravedad, desde las más graves hasta las más leves.

En la Figura 5 se representa una pequeña casita para facilitar el entendimiento de las habilidades

que contribuyen a la comprensión de lo leído. En el tejado se sitúa la comprensión lectora, ya que se trata del objetivo final a alcanzar. Está sostenida por dos pilares fundamentales: la comprensión del lenguaje y la decodificación. En el nivel inferior, se encuentran los cimientos que hacen posible el desarrollo de ambos pilares. Por un lado, los fundamentos de la decodificación incluyen la conciencia fonológica y el conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos. Por otro lado, los cimientos de la comprensión del lenguaje abarcan aspectos como el vocabulario, el conocimiento previo y las habilidades gramaticales e inferenciales (Kim et al., 2021). Tratemos ahora de desglosar todas estas habilidades de manera algo más detenida.

Figura 5. Desglosando el modelo de visión simple de lectura



2.1. La comprensión del lenguaje: aspectos básicos

Como hemos indicado antes, la comprensión del lenguaje tiene que ver con la capacidad de entender el lenguaje hablado. Contribuyen a la comprensión del lenguaje aspectos como el vocabulario, las habilidades gramaticales, los conocimientos previos y el desarrollo de las habilidades inferenciales.

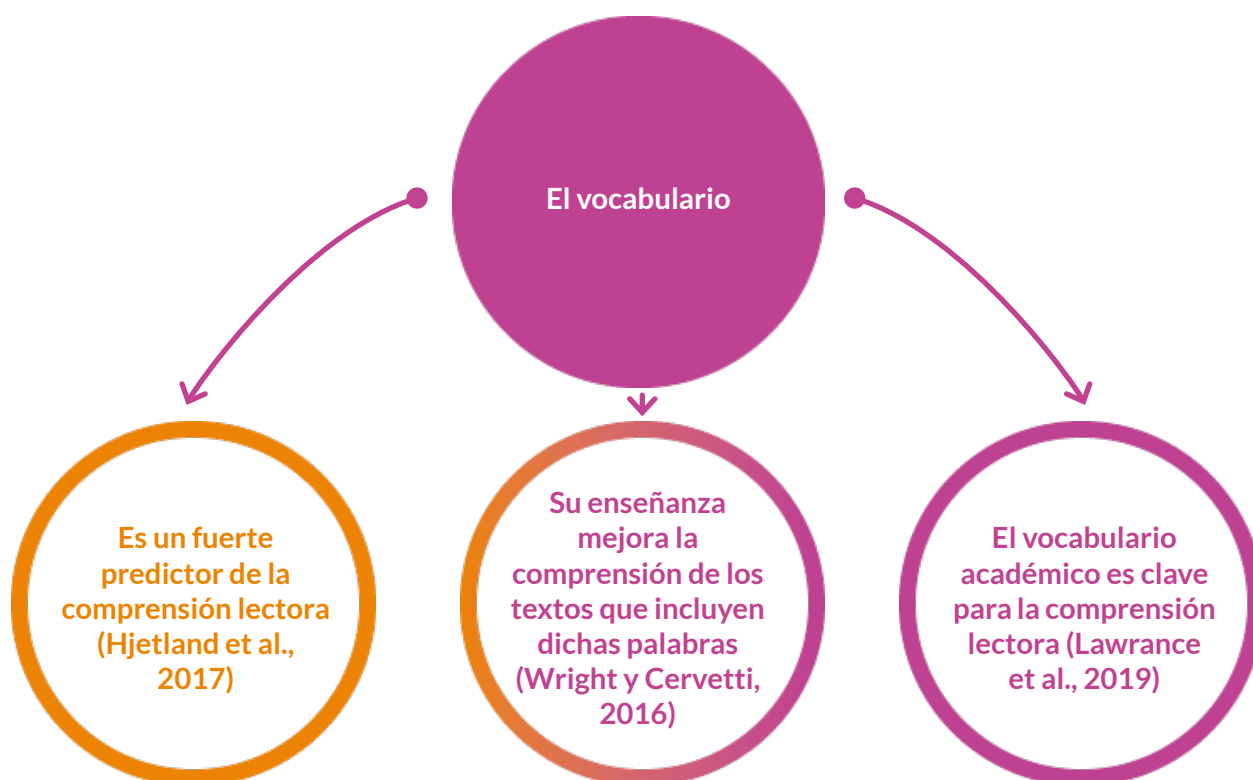
2.1.1. El vocabulario

Sabemos que el vocabulario es un fuerte predictor de la comprensión lectora. Por ejemplo, el vocabulario adquirido a los cinco años predice, de forma razonable, la comprensión lectora a los ocho (Hjetland et al., 2017). Algunos estudios clásicos han demostrado que, si una persona

desconoce el significado de tan solo el 10% de las palabras que componen un texto, resulta bastante difícil que logre comprender lo que está leyendo (Nagy, 1995). Especial relevancia parece tener el vocabulario académico, es decir, el conocimiento de términos que no son frecuentes en el habla cotidiana, pero que resultan transversales a la comprensión de textos pertenecientes a distintas áreas o asignaturas (Lawrence et al., 2019).

No es de extrañar, por tanto, que algunas de las principales recomendaciones dirigidas a mejorar la comprensión lectora del alumnado insistan en la necesidad de una enseñanza explícita de vocabulario académico, ya que este facilita el acceso y la comprensión de los textos escritos. En la Figura 6 se recogen algunas evidencias relacionadas con la enseñanza del vocabulario en el marco de la comprensión lectora.

Figura 6. Evidencias sobre la relación entre vocabulario y comprensión lectora



2.1.2. El desarrollo de las habilidades gramaticales

Las habilidades gramaticales están relacionadas con la capacidad de comprender frases morfológica y sintácticamente complejas (por ejemplo, «Iremos a pasear por el parque, aunque llueva mucho, cuando terminen las clases»). La habilidad para entender oraciones subordinadas, pasivas o con múltiples cláusulas guarda una estrecha relación con la comprensión lectora que presenta el alumnado, especialmente en etapas escolares más avanzadas, cuando los textos a los que se enfrentan se vuelven más exigentes. No es de extrañar, por tanto, que hayan surgido propuestas educativas orientadas a ayudar al alumnado a comprender este tipo de estructuras oracionales, con el objetivo de mejorar tanto su comprensión lectora como sus habilidades de composición escrita.

2.1.3. La importancia de los conocimientos previos

Los conocimientos previos explican una parte muy significativa de las habilidades de comprensión lectora (Catts, 2021). De hecho, basta con que nos enfrentemos a un texto jurídico, científico o humanístico altamente especializado para percatarnos de la importancia que tiene el

conocimiento previo en la comprensión. Acciones como leer textos infantiles informativos a alumnado de Educación Infantil —sobre las partes del cuerpo, los animales o las plantas— o enseñar contenidos de forma estructurada y conectada en el contexto escolar, constituyen una forma eficaz de apoyar la comprensión lectora. De hecho, numerosos autores respaldan propuestas integradas que fomentan simultáneamente la decodificación y la enseñanza temprana de conocimientos, entendiendo que esta combinación refuerza notablemente la comprensión lectora desde las primeras etapas educativas (Kim et al., 2024).

2.1.4. El desarrollo de las habilidades inferenciales

Todo texto incluye información que está presente de forma explícita, así como información que no aparece directamente y que quien lo lee debe deducir; es decir, información implícita. Las habilidades inferenciales están relacionadas, precisamente, con la capacidad de manejar esa información implícita durante el proceso de comprensión lectora (Hall, 2016). Observemos la siguiente frase:

Los bomberos acudieron a apagar el fuego de la vivienda, pero, debido al viento, los

profesionales no pudieron salvar el inmueble.

En esta frase, debemos inferir que la palabra «profesionales» hace referencia a los bomberos, mencionados previamente, y que la palabra «inmueble» alude a la vivienda ya señalada. Además, es necesario recurrir a conocimientos previos para inferir que el viento intensificó las llamas, lo cual impidió que los bomberos pudieran actuar con eficacia. Es fácil comprobar, a partir de cualquier texto, cómo la capacidad de manejar la información implícita es fundamental para comprender lo que se lee.

Sabemos que las habilidades inferenciales explican una parte importante del nivel de comprensión lectora que presenta el alumnado. Además, enseñar de forma explícita estrategias que ayuden al alumnado a identificar y manejar dicha información implícita puede ser una práctica muy eficaz para mejorar su comprensión lectora (Elleman, 2017; Fritschmann et al., 2007).

En la Figura 7 se presenta una clasificación propuesta por Hall (2016), en la que se detallan distintos tipos de inferencias que podemos identificar y, posteriormente, abordar en nuestro trabajo con el alumnado.

Figura 7. Subtipos de inferencias

SUBTIPOS DE INFERENCIAS		
Inferencias conectivas Suelen hacer referencia a un antecedente. Por ejemplo: «Me gusta ese juguete, ¿me lo das?». Interpretar que la palabra "lo" hace referencia a "juguete" es una inferencia conectiva.	Inferencias que rellenan huecos Dentro de estas se distinguen dos tipos, las "necesarias" para la comprensión del texto y las "no necesarias" para la comprensión.	
	Necesarias: «A Juan no le gusta colorear. Su madre encontró las ceras escondidas detrás del sofá». Es necesario entender que fue Juan quien escondió las ceras para dar pleno significado al texto	No necesarias: «Pedro llegó a casa, se quitó los guantes, la bufanda y se sentó frente al fuego». Es posible inferir que Pedro vive en un país frío o que debe ser invierno allá donde él vive. Sin embargo, no es necesario para comprender.

2.2. La decodificación: conceptos esenciales

La decodificación, como hemos señalado, se refiere a la capacidad para reconocer las palabras escritas de manera precisa y fluida. Si el reconocimiento de las palabras no está automatizado, es decir, si alguien no puede leer con precisión y fluidez, deberá emplear tantos recursos cognitivos para conectar letras y sonidos y reconocer las palabras, que no podrá dedicar suficiente atención a la comprensión del texto (Hudson et al., 2022). Por lo tanto, la enseñanza de la decodificación es fundamental para desarrollar la competencia lectora. Habilidades como el principio alfabético y la conciencia fonológica son clave en este proceso.

2.2.1. El principio alfabético

Para que alguien aprenda a leer, debe comprender que las letras representan los sonidos que forman las palabras. A este concepto se le llama «principio alfabético», y es uno de los aprendizajes fundamentales en la lectura (Rowe et al., 2024). Una vez que el alumnado adquiere este principio, puede avanzar progresivamente en el aprendizaje de las relaciones entre letras y sonidos, lo cual es esencial para la lectura. En todos los idiomas alfabéticos, los métodos de enseñanza de la lectura deben centrarse en la instrucción explícita de estas relaciones para ser más efectivos, especialmente con el alumnado más vulnerable (Sargiani et al., 2021). Volveremos sobre este tema más adelante, cuando tratemos la enseñanza de la decodificación.

2.2.2. La conciencia fonológica

La conciencia fonológica se define como la capacidad de reconocer y manipular mentalmente

las unidades que componen el lenguaje oral, independientemente de su significado (Gillon, 2017). De manera más sencilla, se refiere a la habilidad de identificar y manipular los segmentos que forman el lenguaje hablado. Es una habilidad relacionada con el lenguaje oral, no con el escrito, y puede trabajarse con o sin letras. Generalmente, se trabaja sin letras antes de la enseñanza de la lectura y con letras durante el proceso de aprendizaje lector.

Es importante entender la conciencia fonológica como un término amplio que engloba una serie de etapas (De la Calle et al., 2016). Los programas de conciencia fonológica ayudan de manera sistemática al alumnado a descomponer y manipular el lenguaje oral en segmentos cada vez más pequeños. Inicialmente, se manipulan y segmentan las palabras que componen las frases, lo que denominamos conciencia léxica. Luego, se desarrolla la capacidad de manipular y representar mentalmente las sílabas que forman las palabras, lo que se conoce como conciencia silábica. Finalmente, se toma conciencia de los fonemas que componen las palabras, lo que se llama conciencia fonémica. En la figura 8 se pueden ver todos estos conceptos desglosados.

La conciencia fonológica no es un fin en sí misma, sino un medio para adquirir una habilidad fundamental. Esta habilidad permite descomponer el lenguaje oral en segmentos cada vez más pequeños: las frases en palabras, las palabras en sílabas y, finalmente, las palabras en fonemas. Es crucial el desarrollo de la sensibilidad hacia los fonemas de las palabras, es decir, poder identificar y distinguir los sonidos. Por ejemplo, el alumnado debe reconocer que la palabra «sol» tiene tres sonidos o identificar el primer sonido de la palabra «foca». Esta capacidad es esencial porque ayuda a aprender los sonidos de las letras y a aplicar este conocimiento para leer y escribir (Ehri, 2020).

Figura 8. Componentes de la conciencia fonológica

LA CONCIENCIA FONOLÓGICA		
Conciencia léxica	Conciencia silábica	Conciencia fonémica
Descripción de la conciencia léxica: capacidad de manipular y representar mentalmente las palabras que componen las frases.	Descripción de la conciencia silábica: capacidad de manipular y representar mentalmente las sílabas que componen las palabras.	Descripción de conciencia fonémica: capacidad de manipular y representar mentalmente los fonemas que componen las palabras.
¿Cuántas palabras hay en la frase «María come tomates»?	¿Cuántas sílabas escuchas en «patata»?	¿Suena /s/ en «sopa»?

2.2.3. Decodificación

Enseñar a decodificar correctamente es fundamental por varios motivos. Permite acceder al significado de los textos, mejorar el vocabulario y ampliar los conocimientos. Además, una enseñanza adecuada de la lectura ayuda a detectar a tiempo al alumnado que se queda atrás y es especialmente beneficiosa para mitigar el impacto de dificultades de aprendizaje, como la dislexia (Miciak y Fletcher, 2020).

Al enseñar a decodificar, es importante abordar aspectos como explicar de manera estructurada y racional cómo suenan las letras (Piasta y Hudson, 2021). Presentar las letras de forma aislada, activar las características articulatorias de los fonemas y enseñar la escritura de las letras son buenas prácticas avaladas por la investigación (Roberts et al., 2019). Como docentes, debemos enfocarnos más en el sonido que en el nombre de la letra. Además, es útil enseñar a leer señalando las letras con el dedo y alargando todos los sonidos (González-Frey y Ehri, 2021), como se muestra en la Figura 9.

Figura 9. Ejemplo para enseñar a decodificar



Fíjate en cuántos trocitos tiene la palabra y luego léela seguida (sssoool)



sol
→

Un buen programa de enseñanza de la lectura organiza de manera secuencial la presentación de las letras. En primer lugar, una enseñanza adecuada no debe proponer leer ni escribir palabras que contengan letras cuyo sonido aún no se ha enseñado. Es recomendable comenzar con letras frecuentes, es decir, aquellas que permiten leer rápidamente, que sean estables (que no tengan múltiples pronunciaciones) y que sean fácilmente pronunciables. Además, se debe presentar más de una letra por semana y tratar de que, el mismo día que se enseñen los sonidos

de las letras, el alumnado pueda transferir ese conocimiento a la decodificación (Savage et al., 2018; Vadasy y Sanders, 2020). Simultanear tareas de lectura y escritura es una excelente estrategia, ya que ambas habilidades se conectan y se retroalimentan (Kim y Zagata, 2024). En la Figura 10 se pueden observar algunos aspectos clave respecto a la enseñanza de la decodificación.

Figura 10. Aspectos importantes en la enseñanza de la decodificación

1	Es necesario enseñar las correspondencias entre letras y sonidos.
2	Hay que trabajar con los sonidos de las letras y no con el nombre.
3	Hay que enseñar a los niños a decodificar conectando los sonidos sin cortar la fonación.
4	Es preciso secuenciar los grafemas de forma adecuada.
5	El aprendizaje de los sonidos de las letras hay que conectarlo, rápidamente, con tareas de decodificación.
6	Debemos introducir conocimiento, vocabulario y comprensión de forma transversal.
7	Conviene enseñar varias letras a la semana y dar revisiones acumulativas de las ya vistas.
8	Es bueno ayudar a los niños a tomar conciencia de las características articulatorias de los fonemas.
9	Que los niños aprendan a escribir las letras favorece correspondencias entre letras y sonidos.

2.2.4. La teoría de fases de Linnea Ehri

La teoría de fases de línea de Ehri (2020) sostiene que el aprendizaje de la lectura transcurre en una serie de etapas bien diferenciadas. Esta teoría es fundamental y útil para la enseñanza de la lectura, como veremos más adelante (ver Figura 11).

Al principio, se da una fase llamada *prealfabética*. En esta etapa, se reconocen algunas palabras como si fueran dibujos o logogramas, de manera similar a como nosotros podemos identificar el símbolo de una marca comercial y pronunciarlo en voz alta. Sin embargo, esto no es leer, ya que los aprendices ven las palabras como imágenes y no entienden la relación entre las letras y los sonidos.

Posteriormente, el alumnado entra en la *fase alfabética parcial*. En esta etapa, conoce algunos sonidos de las letras, pero aún no tiene suficiente conocimiento para decodificar palabras que no ha visto antes. Un ejemplo típico es el de un niño que sabe el sonido de la letra inicial de su nombre

y, por lo tanto, cree que todas las palabras que comienzan con esa letra representan su nombre.

Con el tiempo, ya sea porque lo descubren por su cuenta o porque se lo enseñamos explícitamente, nuestro alumnado aprende la mayoría de las correspondencias entre letras y sonidos, lo que le permite comenzar a decodificar palabras nuevas por su cuenta. En esta fase, la lectura consiste principalmente en convertir cada grafema en su fonema, es decir, cada letra en su sonido. Por eso es común escuchar leer silabeando despacio, decodificando y relacionando símbolos y sonidos. A esta fase se le llama *fase alfabética completa*.

A continuación viene la *fase alfabética consolidada*. Cuando alguien ha decodificado una palabra varias veces aplicando las correspondencias entre letras y sonidos, comienza a reconocerla de forma automática. Ya no necesita aplicar el proceso de decodificación, sino que reconoce todas las letras simultáneamente. Puede ver la palabra «pelota» y, rápidamente, reconocer cada letra, asociarla con la pronunciación de la palabra y acceder al significado almacenado en su memoria.

Finalmente, después de muchas horas de lectura y de haber internalizado las correspondencias entre letras y sonidos, el alumnado inicia la *fase alfabética automatizada*. En esta etapa, el reconocimiento de las palabras escritas se vuelve completamente automático, y se puede leer con fluidez y entonación.

Figura 11. Fases en el aprendizaje de la decodificación (Ehri, 2020)



Esta teoría es fundamental para informarnos sobre cómo enseñar a leer. Es muy sencilla, pero clave: cualquier profesional dedicado a la alfabetización debe entender que el alumnado no aprende a reconocer las palabras de forma global. A esa edad nadie puede memorizar visualmente, como si fueran dibujos, las 300 000 palabras que tiene un diccionario en castellano. Lo más eficiente es aprender cómo suenan las letras para poder aplicar secuencialmente las correspondencias entre letras y sonidos a palabras desconocidas. Con la práctica, se irá automatizando progresivamente el reconocimiento de las palabras escritas. Por lo tanto, esta teoría muestra claramente que, si nuestro alumnado no sabe cómo suenan las letras, no puede aprender a leer.

2.3. Dificultades en la lectura

Otra de las ventajas de la concepción simple de la lectura es que, como se mencionó anteriormente, ayuda a identificar al menos tres tipos de dificultades de lectura en todos los centros educativos (Nation, 2019). Fijémonos en la Figura 12. Imaginemos que en el eje horizontal representamos la habilidad de comprensión del lenguaje y, en el eje vertical, la decodificación, es decir, las dos habilidades que configuran el modelo simple de lectura.

Figura 12. Tres tipos de dificultades de lectura en base a la concepción simple de la lectura

DECODIFICACIÓN	Alta	Dificultades en la lectura (1) (Ejemplo: hiperlexia)	Buena comprensión lectora
	Baja	Dificultades en la lectura (2) (Dificultad mixta)	Dificultades en la lectura (3) (Ejemplo: dislexia)
		Baja	Alta
		COMPRENSIÓN DEL LENGUAJE	

Las personas con buena decodificación y habilidades lingüísticas deberían tener una buena comprensión lectora, lo cual sería lo ideal. Sin embargo, cuando encontramos estudiantes que decodifican adecuadamente, pero tienen una baja comprensión del lenguaje, estaríamos ante el primer tipo de dificultad en la lectura. Aunque lean de forma precisa y fluida, no logran comprender lo que leen debido a la falta de vocabulario, conocimientos previos o estructuras sintácticas.

Este patrón es característico de algunas personas con trastorno del espectro del autismo que presentan hiperlexia, es decir, leen de manera precisa y fluida, pero sin una comprensión completa del texto (Davidson y Ellis-Weismer, 2014). Sin embargo, no son las únicas que podrían encajar en este grupo. También puede tener dificultades de este tipo el alumnado que proviene de entornos desfavorecidos con poca

exposición cultural, aquel cuyas familias hablan un idioma diferente al de la escuela o el que presenta trastornos del desarrollo del lenguaje —una dificultad grave y persistente para comprender y producir el lenguaje—. A este grupo, que presenta problemas de comprensión lectora junto a una buena decodificación, se les denomina «malos comprendedores» (por la traducción del término inglés, *poor comprehenders*).

Siguiendo el gráfico, el caso contrario se daría en las personas que, pese a tener una buena comprensión del lenguaje, presentan dificultades en la decodificación. Este sería el caso típico del alumnado con dislexia, que tiene una dificultad grave y persistente para aprender las relaciones entre letras y sonidos, y, por lo tanto, no puede decodificar las palabras escritas de manera precisa y fluida.

Finalmente, encontramos a quienes tienen dificultades tanto en la decodificación como en la comprensión: el grupo con una dificultad mixta o generalizada. Este conjunto es muy heterogéneo (Capin et al., 2021). Incluye a personas con discapacidad intelectual ligera o inteligencia límite, y a aquellas que provienen de familias que hablan un idioma diferente al que se usa en la escuela y que están experimentando dificultades transitorias tanto para aprender las relaciones entre letras y sonidos como para adquirir el vocabulario académico básico necesario para comprender los textos. Un porcentaje importante de personas con trastorno del espectro autista también tiene dificultades tanto para comprender el lenguaje como para decodificar de forma precisa y fluida. Además, entre el 17% y el 35% del alumnado con dislexia cumple también los criterios para el diagnóstico de trastorno del desarrollo del lenguaje (Snowling y Hulme, 2020). Todos estos grupos encajarían en esta categoría.

2.3.1. Dislexia

El alumnado con dislexia tiene dificultades para aprender las relaciones entre letras y sonidos, y para automatizar el reconocimiento rápido y fluido de las palabras escritas (Fletcher et al., 2019). La dislexia no es una enfermedad, sino un problema grave y persistente para adquirir una habilidad cultural como es la lectura.

La dislexia no está relacionada con rotar las letras ni con confundir las palabras al hablar, tampoco con la confusión entre izquierda y derecha, ni es un don o talento especial que implique mayor

creatividad. Es un problema grave y persistente para la decodificación, que puede ser abordado mediante prácticas educativas de calidad. En el mejor de los casos, estas intervenciones pueden reducir el impacto de esta dificultad de aprendizaje en quienes la padecen. En la Figura 13 se pueden observar algunos de los mitos más comunes sobre la dislexia, los cuales, lamentablemente, están bastante extendidos.

El alumnado con dislexia se beneficia especialmente de programas preventivos aplicados en Educación Infantil que refuercen habilidades como la conciencia fonológica, así como de programas de enseñanza de la lectura bien estructurados, que incluyan revisiones acumulativas y enseñen de forma explícita y sistemática las relaciones entre letras y sonidos. También es beneficioso introducir en los centros educativos sistemas universales para detectar rápidamente a estudiantes que comienzan a quedarse atrás en el aprendizaje de la lectura, y aplicar intervenciones rápidas, intensivas y focalizadas que ofrezcan una atención temprana cuando aún están en riesgo y empiezan a presentar dificultades (Miciak y Fletcher, 2020).

decir, a pesar de reconocer las palabras escritas de forma precisa y fluida. Estas dificultades en la comprensión suelen pasarnos más desapercibidas que las dificultades en la decodificación y tienen un impacto más tardío, ya que se hacen más evidentes conforme se alcanzan cursos superiores, en los que los textos son más exigentes, tienen un vocabulario académico más complejo y requieren un mayor dominio del lenguaje para la comprensión. En la Figura 14 se pueden observar algunos datos relacionados con las personas con baja comprensión.

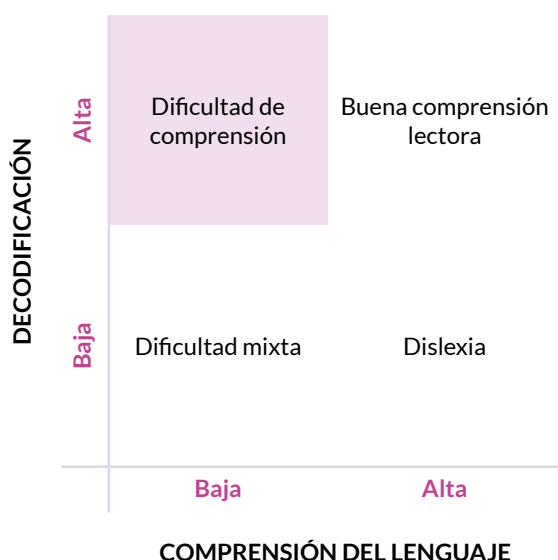
2.3.2. Personas con dificultades en comprensión

Ya hemos definido previamente a las personas con baja comprensión como aquellas personas que presentan dificultades en la comprensión lectora, a pesar de tener una buena decodificación, es

Figura 13. Cinco mitos en torno a la dislexia

CINCO MINUTOS SOBRE LA DISLEXIA	
1	Mito 1: la dislexia es un problema de comprensión lectora La dislexia no es un problema de comprensión lectora. Es un problema para leer las palabras escritas de forma precisa y fluida. Algunos niños y niñas con dislexia pueden tener una comprensión lectora que se sitúa dentro de la media.
2	Mito 2: la dislexia es un problema de visión La dislexia no es un problema de visión. Los niños con dislexia no se caracterizan por rotar los números al escribir ni por confundir la izquierda y la derecha. Las terapias visuales tampoco son una respuesta bien fundamentada.
3	Mito 3: la dislexia implica una mayor creatividad La dislexia no implica una mayor creatividad. No parece conveniente entenderla como un regalo o un don. Es necesario atenderla de forma temprana y efectiva para evitar problemas académicos y emocionales.
4	Mito 4: es necesario esperar hasta tercer curso para intervenir La dislexia no requiere esperar hasta segundo o tercer curso para intervenir. Los niños con dislexia se benefician de intervenciones educativas tempranas, intensivas y focalizadas cuando aparecen los primeros indicadores de riesgo.
5	Mito 5: la intervención en dislexia pertenece al ámbito clínico La dislexia no es una dificultad que se trata específicamente desde el ámbito clínico. Los niños con dislexia se benefician de programas educativos que, aplicados en la escuela, mejoren sus habilidades de lectura y escritura.

Figura 14. Algunos datos en torno a las personas con baja comprensión



- Suele definirse a las personas con «dificultad de comprensión» como aquellas que, pese a que pueden leer de forma precisa y fluida las palabras escritas, tienen dificultades para comprender lo que leen (Snowling y Hulme, 2011)
- Estos estudiantes constituyen un grupo amplio y heterogéneo que parece pasar mucho más desapercibido que aquellos que tienen dificultades para decodificar (Catts et al., 2006)
- Según una pequeña revisión de diversos trabajos hecha por Kelso et al. (2020) muestra que parece razonable esperar que «aproximadamente un 7% de niños y niñas entre 7 y 9 años tengan problemas de comprensión lectora en presencia de adecuadas habilidades para leer de forma precisa y fluida».

3 El desarrollo de la competencia lectora

3.1. Actuaciones de éxito

Las actuaciones de éxito para el desarrollo de la competencia lectora deben adaptarse tanto a las características evolutivas y educativas propias de cada etapa —Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria— como al momento particular de desarrollo lector de cada estudiante. Aunque algunas estrategias son específicas de cada fase, muchas se mantienen a lo largo del proceso lector, dado que este se construye de forma progresiva desde los primeros años de escolarización. Por tanto, resulta esencial identificar y aplicar estrategias informadas en evidencia científica, ajustándolas a la edad y nivel lector del alumnado para maximizar su impacto.

En este sentido, a lo largo de este apartado, se abordarán aquellas actuaciones que han mostrado ser eficaces para el desarrollo lector, desde la etapa de Educación Infantil hasta Educación Secundaria, muchas de las cuales crean una base sólida que fortalece las habilidades lectoras de etapas posteriores.

Desde los primeros años, es prioritario centrarse en estrategias informadas por la investigación que promuevan el desarrollo de habilidades clave como el lenguaje oral, conciencia fonológica, vocabulario, fluidez y conocimiento alfabético. Estas habilidades forman la base sobre la que se construye la competencia lectora.

3.1.1. Desarrollo del lenguaje oral

El lenguaje oral es fundamental para adquirir competencias lectoras, ya que influye directamente en la comprensión lectora, el desarrollo de la conciencia fonológica y el acceso al significado de los textos. Investigaciones como las de Tobia y Bonifacci (2015) han mostrado que la comprensión del lenguaje oral es un predictor significativo de la comprensión lectora en etapas posteriores. El modelo de concepción simple de la lectura (Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, 1990) refuerza esta idea, al señalar que muchas de las habilidades implicadas en la construcción del significado del texto escrito son, en esencia, habilidades generales de comprensión lingüística.

El lenguaje oral es una habilidad formada por muchas subhabilidades y engloba aspectos diferentes, entre los que destacan el vocabulario, las habilidades narrativas y otros que se verán a continuación.

Asimismo, la exposición temprana a textos escritos mediante la lectura en voz alta e interactiva ofrece múltiples beneficios: facilita el aprendizaje de vocabulario, mejora la comprensión y fortalece la conexión con el lenguaje escrito y por tanto, es una estrategia que debemos abordar desde edades tempranas. Los cuentos, en consecuencia, generan un entorno óptimo para favorecer el desarrollo del lenguaje oral. Una estrategia eficaz en este contexto es *Strive for five* (Cabell y Zucker, 2023), que organiza conversaciones significativas para responder a las necesidades lingüísticas del alumnado y promover el pensamiento complejo, favoreciendo tanto la comprensión del lenguaje como la comprensión lectora futura (ver Figura 15).

Figura 15. *Strive for five* (Cabell y Zucker, 2023)

STRIVE FOR FIVE (EJEMPLO PRÁCTICO)				
1. Pregunta del docente	2. Respuesta del alumnado	3. Pregunta evocadora	4. Respuesta del alumnado	5. Expansión del docente
P. Ej. ¿Qué ha pasado en esta imagen?	P. Ej. Ellos se han enfadado	P. Ej. Sí, ellos están muy enfadados. ¿Cómo crees que debió actuar ella cuando se molestó?	P. Ej. Ella debió haberse explicado	P. Ej. Estoy de acuerdo; podría haber elegido explicarse con palabras en lugar de tirar la torre.

3.1.2. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una habilidad fundamental para el desarrollo de la lectura y la escritura. El desarrollo de la conciencia fonológica ha de ser entendido no como un fin en sí mismo, sino como una habilidad instrumental clave para el aprendizaje lector y escritor. Se trata de un conjunto de habilidades metalingüísticas que permite al alumnado reconocer y manipular los sonidos del habla en distintos niveles: palabras (conciencia léxica), sílabas (conciencia silábica) y fonemas (conciencia fonémica). Esta habilidad es especialmente relevante para la adquisición del principio alfabético, es decir, la comprensión de que las letras representan sonidos individuales y que las palabras están formadas por combinaciones de estos sonidos. Es posible mejorar las habilidades de conciencia fonológica mediante actividades que, además, pueden ser implementadas en el aula aunque, seguramente, las intervenciones individualizadas sean más eficaces (Ripoll et al., 2024).

Dado el vínculo fundamental entre lectura y conciencia fonológica, resulta pertinente abordar esta última de forma explícita, sistemática y estructurada desde las primeras etapas educativas. En concreto, la conciencia fonológica está incluida como parte de los saberes básicos en las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil, dentro del área de Comunicación y Representación de la Realidad, según establece nuestra normativa vigente. Además, como se ha mencionado, actúa como un facilitador clave para el aprendizaje de la lectura, lo que justifica su integración en las prácticas educativas de Primaria, especialmente en contextos donde puedan surgir desafíos en este proceso.

La conciencia fonológica permite al alumnado reconocer y manipular los sonidos del lenguaje oral, avanzando desde las unidades más grandes, como las palabras (conciencia léxica), pasando por las sílabas (conciencia silábica), hasta llegar a los fonemas (conciencia fonémica), que son las unidades mínimas del habla. Es importante destacar que, aunque todas estas habilidades son esenciales, son precisamente la conciencia fonémica y, posteriormente, la comprensión del principio alfabético las que tienen un impacto más directo en el inicio del aprendizaje lector.

En definitiva, el desarrollo explícito, estructurado y secuenciado de estas habilidades durante la

Educación Infantil y los primeros años de Primaria no solo facilita la adquisición de la competencia lectora, sino que también permite identificar de forma temprana posibles dificultades que podrían comprometer el aprendizaje futuro.

3.1.3. Desarrollo del vocabulario

El vocabulario es otro eje esencial en el desarrollo lector, tanto en su dimensión de amplitud (número de palabras conocidas) como en profundidad (calidad de la información asociada a ellas). Enseñar vocabulario de manera explícita es una práctica eficaz en todas las etapas educativas, dado que, como señalan Cunningham y Stanovich (1998), un vocabulario limitado puede afectar negativamente tanto a la comprensión lectora como al rendimiento académico y, además, afectar al autoconcepto como aprendiz (Carballo, 2017). Intervenciones tempranas y bien diseñadas pueden prevenir estas dificultades y reducir las desigualdades lingüísticas (Snow et al., 1998; Torgesen, 2002).

La elección del vocabulario que se debe enseñar debe centrarse en palabras que no se aprenden solo por inmersión contextual, que sean clave para la comprensión oral y que se usen en distintos temas o áreas. Hjetland et al. (2017) muestran cómo el nivel de vocabulario en Educación Infantil predice la comprensión lectora a los ocho años, al facilitar tanto la decodificación como la comprensión. Además, trabajar el vocabulario desde edades tempranas contribuye a reducir las desigualdades lingüísticas y evitar el denominado «efecto Mateo» (Stanovich, 1986), un fenómeno que explica cómo aquel alumnado que tiene un buen desarrollo del lenguaje desde edades tempranas tiende a beneficiarse de forma progresiva de nuevas oportunidades de aprendizaje, mientras que quienes tienen un desarrollo del lenguaje más limitado se encontrarán con mayores dificultades, que se agravan con el tiempo. Esto genera una brecha creciente entre el alumnado con buen desarrollo lingüístico y aquel que no lo tiene. El objetivo, por tanto, es reducir las desigualdades lingüísticas de manera precoz. El modelo antiguo de «esperar al fracaso» (en inglés *wait to fail*, conocido en España como «ya hablará») no muestra eficacia, ya que agrava aún más la brecha; tradicionalmente, la escuela se ha centrado en un modelo terapéutico, que espera a que la dificultad sea muy evidente para intervenir de manera explícita. Sin embargo, este modelo no es el que ha mostrado mejores resultados, por lo que hemos de girar hacia un

modelo preventivo. Esto implica una detección temprana de aquellos aprendices que presentan riesgo, sin que todavía se haya convertido en una dificultad, y proporcionar una respuesta educativa desde el inicio. Tal y como señala Gerardo Aguado, del alumnado que presenta riesgo, un porcentaje acabará desarrollando dificultades, pero ¿podemos saber con certeza quiénes serán? Dado que responder a esta pregunta sería algo muy complejo y podríamos equivocarnos, la única forma de actuar de manera eficaz es intervenir con todo el alumnado desde los primeros años, asegurando una enseñanza explícita, sistemática y estructurada. Adoptar este enfoque no solo favorece el desarrollo del lenguaje de quienes tiene dificultades, sino que beneficia a todo el alumnado, reduciendo desigualdades y fortaleciendo la base para futuros aprendizajes. ¿Qué intervenciones han resultado eficaces para desarrollar el vocabulario en Educación Infantil?

- Protocolo VAULT (Vocabulary Acquisition and Usage for Late Talkers, desarrollado en Alt et al., 2020).
- Protocolo VALE-K (Vocabulary and Language Enhancement-Kindergarten, expuesto en Kappus, 2022).
- Modelo de anclado de vocabulario, estudiado por Silverman (2007).

Como venimos desarrollando, la mejora del vocabulario está relacionada tanto con el éxito académico como con la comprensión lectora; esto es así porque el alumnado que tiene un vocabulario amplio puede entender conceptos e ideas más rápidamente que aquel que tiene un vocabulario más limitado. También conviene recordar que, más que el número de palabras que el alumnado conoce, lo que impacta más en la comprensión lectora es la profundidad con la que las conoce (Vaughn et al, 2015). La alta correlación del conocimiento de las palabras con la comprensión lectora indica que, si el alumnado no aumenta de manera adecuada y constante su vocabulario, la comprensión lectora se verá afectada agravando la brecha (Tapia, 2018).

En general, la intervención en vocabulario es fundamental en todas las etapas educativas y por eso hemos de tener presentes los componentes que podría tener un programa de vocabulario efectivo. Para ello, nos centraremos en lo que propone Graves (2000):

- Lectura independiente amplia o extensa para ampliar el conocimiento de las palabras
- Instrucción en palabras específicas para mejorar la comprensión de los textos que contienen esas palabras
- Instrucción en estrategias independientes de aprendizaje de palabras, y
- Actividades de conciencia de palabras y juegos de palabras para motivar y mejorar el aprendizaje

¿Qué estrategias han sido probadas como efectivas para enseñar vocabulario de manera explícita y sistemática? Marzano (2004) y Tapia (2018) describen seis pasos para ayudar a aprender vocabulario específico:

- Paso 1: ofrecemos una descripción, explicación o ejemplo de la nueva palabra
- Paso 2: el alumnado hace una descripción o explicación usando sus propias palabras
- Paso 3: el alumnado hace un gráfico, dibujo o esquema (representación no lingüística) que describa el término.
- Paso 4: brindamos oportunidades para que el alumnado realice actividades de ampliación de forma periódica (identificando sinónimos, antónimos, metáforas, analogías, raíz de la palabra, etc.).
- Paso 5: el alumnado comenta periódicamente el vocabulario aprendido, en parejas o en grupos pequeños.
- Paso 6: involucramos al alumnado periódicamente en juegos donde pueda usar los términos aprendidos.

Beck et al. (2022) proponen una clasificación para elegir el vocabulario que debe instruirse según tres niveles:

- Primer nivel: palabras de uso frecuente y cotidiano
- Segundo nivel: palabras que, sin ser de uso tan frecuente, se usan en muchas situaciones, ayudando a la comprensión en diferentes contextos; aquí englobaríamos el vocabulario académico (aquel

vocabulario necesario para aprender, por ejemplo, palabras como averiguar, alterar, diverso, inmediatez, etc.)

- Tercer nivel: vocabulario específico, con términos que no son transferibles a otros aprendizajes como lo puedan ser las palabras del nivel dos (por ejemplo, fotosíntesis, termómetro, materia, etc.)

3.1.4. Desarrollo y mejora de las habilidades narrativas

La capacidad para contar y recontar historias, por un lado, mejora la estructura y la coherencia en la expresión oral, y por otro lado, refuerza la adquisición de vocabulario y la capacidad para comprender secuencias lógicas. Según Spencer y Petersen (2020), las intervenciones centradas en las habilidades narrativas no solo han mostrado que mejoran las habilidades lingüísticas y narrativas, sino que también han revelado que ayudan a comprender la macroestructura de un texto (las partes de la historia) y la microestructura (uso del vocabulario y estructuras gramaticales).

Un ejemplo de intervención en habilidades narrativas lo tenemos en *Story Champs* (Spencer y Petersen, 2016) o en *SKILL* (*Supporting Knowledge in Language and Literacy*). Son dos programas diseñados para mejorar las habilidades lingüísticas a partir del contado y recontado de cuentos, de los que existe amplia investigación sobre su uso y beneficios. Están diseñados para trabajar estas habilidades en niños y se centran en enseñar al alumnado a organizar y contar historias de manera efectiva.

Story Champs se centra en un enfoque de enseñanza explícita y en la práctica intensiva mediante actividades grupales y personalizadas, según los casos. De forma muy resumida: la dinámica consistiría en que contemos una historia sencilla, secuenciada con imágenes y usando, además, apoyo de símbolos o pictogramas que van marcando los elementos (personaje, problema, emoción, solución...). Estas estructuras comienzan siendo muy sencillas y poco a poco se van ampliando.

De la misma forma, *SKILL* enseña la estructura narrativa y usa secuencias de historias sencillas, con apoyos gráficos para los elementos fundamentales (personaje, escenario, evento

inicial, emociones, plan, acción...) para ayudar al alumnado a dar una estructura a sus relatos. Por ejemplo, en clase ayudamos a crear una historia usando el organizador gráfico con los elementos que antes hemos mencionado, vertebrando la actividad con preguntas clave como: ¿quién es el personaje?, ¿qué problema surge?, ¿cómo se siente?, ¿cómo lo soluciona?... Poco a poco, se va avanzando hacia estructuras más complejas, incluyendo más detalles y elementos.

Estos dos programas trabajan la conciencia metalingüística, ya que ayudan al alumnado a pensar sobre el lenguaje y cómo funciona mientras cuenta las historias; no solo se aprende a narrar, sino que también se reflexiona sobre los elementos que puede incluir una historia.

3.1.5 Desarrollo de la comprensión lectora

Si bien en las primeras etapas del aprendizaje lector hemos de priorizar la enseñanza de la decodificación y potenciar la comprensión oral, ya desde estas etapas tempranas podemos iniciar las actuaciones que van encaminadas a la profundización en la comprensión lectora.

En este desarrollo y profundización de la competencia lectora, cobran relevancia la profundidad léxica, los conocimientos previos sobre el tema, el dominio de los diferentes textos y estructuras, la prosodia y la lectura fluida, así como el disponer de estrategias de autorregulación de la lectura. Todo lo anterior requiere de una enseñanza explícita y sistemática, del mismo modo que también debemos dotar al alumnado de herramientas que hagan visible aquello que está implícito en el texto. Un ejemplo de ello son actividades que enseñen los distintos tipos de información que pueden encontrar (ver Figura 16).

Figura 16. Ejemplo de estrategias para la mejora de la comprensión

ESTRATEGIAS PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN TEXTOS INFORMATIVOS (ADAPTADO DE PATTON ET AL., 2020)		
Antes de la lectura	Durante la lectura	Tras la lectura
1. Vocabulario Identificamos y buscamos el significado de palabras desconocidas. 2. Características del texto Revisamos título, encabezados e ilustraciones para obtener pistas de características importantes del texto. 3. Estructura del texto Indicamos si el texto: a) describe algo, b) narra una historia, c) contrasta varias ideas. 4. Conocimientos previos Recordamos lo que ya conocemos sobre el tema.	1. Clarificar El docente ayuda al niño a reconocer conceptos que le resultan confusos. Para ello, usa una de las siguientes estrategias: • Relectura del texto. • Activación de conocimientos previos. • Revisión de vocabulario. • Buscar ayuda externa. 2. Conectar El docente fomenta la comprensión profunda del texto dando los siguientes apoyos: • ¿Te gustaría saber más sobre...? • ¿Qué te hace pensar esta parte?	1. Idea principal Resume cada párrafo en una frase. Resume todo el texto en una frase. 2. Responder preguntas literales e inferenciales Buscamos información en el texto para resolver las preguntas literales. Conectamos el texto con lo que sabemos y no está en este para resolver las preguntas inferenciales.

Desde las etapas iniciales a las más avanzadas, se hace necesario un trabajo sistemático en las habilidades y estrategias para mejorar la comprensión lectora, lo que implica planificaciones específicas en inferencias, conexión con los conocimientos previos y desarrollo del pensamiento crítico. Como ya avanzamos al inicio, no solo pretendemos conseguir que nuestro alumnado entienda lo que dice el texto; además, hemos de conseguir que sea capaz de interpretarlo, establecer relaciones y aplicar esa información y aprendizaje en diferentes contextos.

Una de las intervenciones fundamentales en relación con la comprensión lectora consiste en dotar al alumnado de estrategias para desarrollar tanto la comprensión literal (información explícita) como la comprensión inferencial (información implícita). Esto resulta crucial para un desarrollo lector efectivo.

Ya desde el lenguaje oral (y también en el escrito) hay una habilidad que se considera «piedra angular de la comprensión» (Orcutt et al., 2023). Cuando alguien hace una inferencia, activa el conocimiento previo y luego integra

ese conocimiento con la nueva información que recibe para darle sentido (Cabell y Zucker, 2023). En este sentido, desarrollar actividades explícitas para desarrollar el pensamiento inferencial ayuda al alumnado a elaborar conexiones, establecer relaciones, deducciones y a la resolución de problemas (ver Figura 17). Además

Figura 17. Ejemplo de actividades inferenciales

Actividad de inferencias. Lee la frase:

Los visigodos carecían de un ejército profesional y bien entrenado. Los musulmanes fueron conquistando territorios de forma rápida a partir del año 711.

Responde a la pregunta:

¿Por qué fueron conquistando territorios de forma rápida a partir del año 711?

Fijate en que falta información entre las dos frases que nosotros podemos añadir para que el texto se entienda mejor.

Frase 1

Los visigodos carecían de un ejército profesional y bien entrenado.

Frase 2

Los musulmanes fueron conquistando territorios de forma rápida a partir del año 711.

Solución

El ejército de los visigodos no pudo defender la península ibérica de los musulmanes.



al fortalecer esta capacidad, se promueve entre nuestro alumnado un pensamiento crítico y una comprensión, en general, más profunda.

Otro aspecto fundamental es la lectura en voz alta y el modelado por parte del docente. Supone una estrategia eficaz, sobre todo para abordar textos más complejos o especializados en determinados aprendizajes académicos. Si proporcionamos un modelo, leyendo en voz alta y guiando al alumnado mediante estrategias de comprensión (realizando preguntas, explicando partes del texto...), este integrará estos procesos y los aplicará de forma autónoma.

Del mismo modo, hay que prestar atención a estrategias como el aprendizaje cooperativo, puesto que leer y debatir en grupo puede favorecer el intercambio de ideas y de formas de interpretar el texto; además, mejora el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico. En este sentido, la práctica de realizar discusiones guiadas en relación a un texto concreto ayuda al alumnado a construir significados de forma conjunta y también a mejorar su competencia comunicativa.

Y, para finalizar, quizás el más complejo de todos los aspectos, conseguir desarrollar el hábito lector. Para ello, es necesario proporcionar entornos ricos en textos en los que se fomenten lecturas variadas y que, en la medida de lo posible, estén relacionados con intereses personales del alumnado. Disfrutar de la lectura fomenta el interés por la misma, lo que supone un pilar importante para el desarrollo integral de la competencia lectora.

El desarrollo de la competencia lectora depende en gran medida de tres habilidades fundamentales: la precisión, la exactitud y la fluidez. Estas habilidades no solo permiten al alumnado descifrar las palabras con rapidez, sino

también comprender y disfrutar plenamente del texto que leen. Aunque en la etapa de Educación Infantil el objetivo no es alcanzar la automatización lectora, como indica el currículo vigente, es esencial sentar las bases para un futuro desarrollo lector sólido. Esto se logra trabajando de forma específica desde los primeros años aspectos como la conciencia fonológica, la velocidad en el reconocimiento de palabras y la organización del discurso, preparando así al alumnado para las demandas lectoras de etapas posteriores.

En el informe del *National Reading Panel* (2000), uno de los más influyentes en el área, la fluidez lectora se define como la habilidad para leer un texto continuo de manera precisa, automática y con una entonación expresiva o prosódica. Tradicionalmente, esta capacidad se ha evaluado mediante el número de palabras correctamente leídas por minuto (Hudson et al., 2022). La fluidez lectora es esencial desde los primeros años escolares, ya que se ha identificado como un factor determinante en la comprensión del texto (Fuchs y Fuchs, 1992). Hudson y colaboradores (2022) comparan una fluidez deficiente con la fiebre: señala que hay un problema, pero no revela por sí sola cuál es su origen. Por esta razón, es fundamental conocer en profundidad los distintos elementos que la componen (ver Figura 18).

- **Precisión:** para alcanzar una lectura fluida, es imprescindible que el alumnado comprenda correctamente la relación entre letras y sonidos y sea capaz de unir estos sonidos de forma adecuada al leer (Ehri, 2020). Si alguien presenta dificultades en estos procesos, es poco probable que logre una buena fluidez. Por ejemplo, el alumnado con dislexia suele tener problemas significativos en esta área (Fletcher et al., 2018). En estos casos, es necesario implementar intervenciones que

identifiquen qué correspondencias entre grafemas y fonemas no han sido adquiridas y que las enseñen de manera explícita. Estas intervenciones deben incluir la conciencia fonémica, la decodificación de palabras complejas y la práctica con textos conectados.

- **Automaticidad:** otro pilar de la fluidez lectora es la automaticidad, que hace referencia a la capacidad para reconocer palabras escritas de manera rápida y sin esfuerzo consciente (Hudson et al., 2022). Una vez que el alumnado logra identificar palabras automáticamente, su mente queda libre para centrarse en entender el contenido del texto (Kuhn et al., 2010). Hay estudiantes que logran decodificar con precisión, pero no llegan a automatizar este proceso, lo que puede limitar su comprensión (Hudson et al., 2022).
- **Prosodia:** la prosodia es el tercer componente clave de la fluidez lectora. Kuhn y sus colegas (2010) la describen como la capacidad de leer con la entonación y expresividad adecuadas. Esta habilidad implica identificar correctamente la sílaba tónica, entonar las frases de manera apropiada y hacer pausas cuando corresponde. La evidencia sugiere que hay una relación de doble vía entre prosodia y comprensión lectora: una buena comprensión favorece la lectura expresiva y viceversa; especialmente en textos extensos, una lectura prosódica mejora la comprensión (Benjamin y Schwanenflugel, 2010). Aunque menos frecuentes,

Figura 18. ¿Qué es y qué no es la fluidez lectora?

FLUIDEZ LECTORA	
Es	No es
• Decodificar de forma precisa • Reconocer las palabras de forma automatizada • Leer con prosodia	• Leer rápido

existen herramientas de evaluación e intervenciones diseñadas específicamente para fortalecer la prosodia (Hudson et al., 2022).

Enseñar a elaborar el patrón grafomotor de las letras ayuda a recordar su forma y puede contribuir al aprendizaje de las correspondencias entre letras y sonidos (Berninger et al., 2006; Longcamp et al., 2005).

3.1.6. La importancia de simultanear la enseñanza de la lectura y la escritura

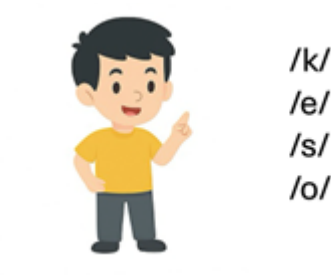
Las habilidades de decodificación (la capacidad de leer las palabras escritas de forma precisa y fluida) y la escritura de palabras (entendida como la capacidad de escribir las palabras de forma correcta) están íntimamente ligadas (Kim, 2022). Algunos estudios han mostrado, por ejemplo, que las habilidades tempranas para escribir palabras sencillas predicen las habilidades de decodificación que el alumnado presentará años después (Clemens et al., 2014). No es de extrañar, ya que las habilidades de escritura de palabras a edades tempranas necesitan de otras habilidades como la conciencia fonémica y el conocimiento de las relaciones entre letras y sonidos, que son también indispensables para decodificar las palabras. Algunos consejos prácticos para combinar la enseñanza de la lectura y la escritura son:

Algunos metaanálisis recientes han mostrado que las intervenciones que mejoran la escritura de palabras pueden generar beneficios que se transfieran a las habilidades de decodificación (Galuschka et al., 2020). Otros estudios han mostrado, por su parte, que esta relación puede darse también de forma inversa (Hatcher et al., 2020). Por ello, no es de extrañar que se recomiende combinar actividades de lectura y escritura junto al trabajo y el desarrollo de las habilidades fonológicas (Fletcher et al., 2019). Puede verse un ejemplo de una actividad que combina escritura y decodificación en la siguiente imagen (van Rijthoven et al., 2021)

Figura 19. Un ejemplo de actividad para combinar la escritura y la práctica de decodificación

1. Repito la palabra: queso.

2. Digo sus sonidos: /k/e/s/o.



3. Conecto cada sonido con su grafema aplicando las reglas.

4. Leo la palabra en voz alta.



3.2. La enseñanza directa o explícita: principios instruccionales para una enseñanza de la lectura bien fundamentada

Esencialmente,

la enseñanza directa o explícita se caracteriza por una serie de apoyos o andamios, mediante los cuales se guía a los estudiantes a través del proceso de aprendizaje, por medio de verbalizaciones claras del propósito y las razones para aprender la nueva habilidad, explicaciones y demostraciones claras del objeto a aprender, y práctica guiada con retroalimentación hasta que se logre el dominio independiente. (Archer y Hughes, 2011, p. 1)

A pesar de su eficacia comprobada, la enseñanza explícita a menudo es mal interpretada e incluso despreciada. Es preciso aclarar que no se trata de una enseñanza magistral centrada únicamente en la transmisión de contenidos por parte del docente. Según Fernández, autor del blog *Investigación docente*, la enseñanza explícita es una enseñanza estructurada en la que la actividad del profesorado, mediante explicaciones claras, demostraciones y prácticas guiadas, busca fomentar la participación del alumnado y una mejor comprensión del objeto de aprendizaje.

La enseñanza explícita no se basa en un aprendizaje pasivo por parte del alumnado. Al contrario, como docentes, nuestra función es proporcionar una buena guía que solicite constantemente su participación y reflexión. Esta guía debe hacer que el alumnado se cuestione aquello sobre lo que está trabajando, lo anime y proporcione retroalimentación para que revise su propia comprensión del objeto del aprendizaje.

En las prácticas educativas de algunos centros, está muy arraigado un enfoque constructivista y de aprendizaje por descubrimiento en la enseñanza de la lectura, pero hemos de conocer también cuáles son sus limitaciones. Estos enfoques pueden obtener beneficios en contextos donde el alumnado ya ha adquirido una base sólida de conocimientos, pero no sucede así cuando se está iniciando en el proceso lector o manifiesta dificultades (ver Figura 20).

La psicología cognitiva ha mostrado que la enseñanza sin una orientación adecuada puede sobrecargar la memoria de trabajo de quienes aprenden, lo que haría más difícil la adquisición efectiva de nuevas habilidades. La instrucción explícita, al proporcionar un conjunto de prácticas de enseñanza guiadas, claras y estructuradas, apoya el aprendizaje de una forma más eficiente, sobre todo en población que está iniciando el aprendizaje, que presenta dificultades o que está en riesgo de presentarlas. Algunos de esos principios instruccionales son: proporcionar objetivos claros, segmentar las habilidades complejas en otras más sencillas, determinar claramente los pasos que hay que seguir para una determinada tarea, ofrecer descripciones, definiciones amigables, explicaciones e incluso modelado. La prioridad es promover la participación activa del alumnado, aumentando así las posibilidades para interactuar con el profesorado, que será el encargado de proporcionar la retroalimentación necesaria, y el que guiará la práctica de forma sistemática, intensiva y repetida.

La investigación pedagógica en el aula lo confirma: los niños a quienes enseñamos de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos aprenden más rápido a leer y comprenden mejor los textos que otros niños que deben descubrir por sí solos el principio alfabético (Byrne y Fielding-Barnsley, 1995).

Figura 20. Enseñanza explícita y por descubrimiento (Tapia, 2022)

Enseñanza explícita

Estudiantes noveles
Estudiantes con dificultades de aprendizaje

Por descubrimiento

Estudiantes con habilidades y conocimientos ya adquiridos

En lo que respecta al aprendizaje de la competencia lectora, podríamos hablar de unos principios instruccionales para la enseñanza explícita:

- Segmentación de habilidades: dividir los aspectos que se van a enseñar. Por ejemplo, primero se enseña a identificar las vocales, luego se pasa a la enseñanza de las primeras consonantes y, conseguido esto, se enseña cómo se combinan las letras para ir formando sílabas y posteriormente palabras.
- Explicitación del objetivo de aprendizaje.
- Modelado claro: por ejemplo, un/a docente puede ejemplificar, mostrar cómo se lee un texto, con la entonación, las pausas... o puede reflexionar modelando el sonido de las letras y explicar cómo se producen y articulan esos sonidos y cómo se diferencian auditivamente.
- Práctica guiada: el alumnado puede leer en voz alta y, si alguien tiene dificultades con la lectura de alguna palabra, podemos intervenir para apoyarlo.
- Participación activa: hacemos que el alumnado se implique de forma dinámica en la lectura, haciendo preguntas interactivas que le permitan conectar con el texto. Por ejemplo, podemos pedirle que lea una parte específica del texto y luego proponerle reflexionar al respecto: «En esta parte del cuento, el lobo está tratando de engañar a la abuela. ¿Cómo crees que se siente la abuela? ¿Por qué piensas eso?». De este modo, además de estar involucrado en la lectura, el alumnado también ha de pensar de manera crítica sobre el texto, reflexionar sobre sus emociones y realizar predicciones.
- Retroalimentación efectiva y centrada en la tarea: tras la lectura por parte del alumnado, ofrecemos comentarios: «Has leído muy bien, pero recuerda que cuando hay una coma tenemos que hacer una pequeña pausa. Y si hay un punto la pausa ha de ser mayor.»
- Práctica independiente: cuando el alumnado ha demostrado que domina un aprendizaje, por ejemplo, leer oraciones con fluidez, se

le anima a leer de forma autónoma en clase y en casa.

Figura 21. Principios instruccionales para la enseñanza explícita de la competencia lectora

PRINCIPIOS INSTRUCCIONALES	
Segmentación de habilidades	Secuenciar los aprendizajes, por ejemplo, iniciar la enseñanza de vocales, después, primeras consonantes y posteriormente, enseñanza de la combinación de letras para formar sílabas y a continuación, palabras.
Explicitación del objetivo del aprendizaje	Explicar de forma clara y comprensible la finalidad de lo que se va a aprender, por ejemplo, usando definiciones amigables, evitar ambigüedades en las explicaciones, explicar qué esperamos de nuestros aprendices, etc.
Modelo claro	Presentar con exactitud modelos relacionados con: fluidez, disposición para leer, estrategias de comprensión (haciendo visible lo invisible en la lectura) así como el pensamiento en voz alta.
Práctica guiada	Estructurar los apoyos (andamiaje) para favorecer el aprendizaje, por ejemplo, ofreciendo modelo claro de cómo se lee una palabra si los aprendices tienen dificultades en su lectura.
Participación activa	El docente alenta a los estudiantes a intervenir de forma dinámica durante la lectura, por ejemplo, haciendo preguntas interactivas que permitan conectar con el texto.
Retroalimentación	El feedback es óptimo cuando incluye sugerencias de mejora, está ajustado a la tarea, es constructivo, puede usarse a su vez como preparación para próximas tareas y está enmarcado en la evolución formativa.
Práctica independiente	Cuando los estudiantes han demostrado que dominan un aprendizaje, como puede ser leer oraciones con fluidez, se les anima a leer de forma autónoma en clase y en casa.

La enseñanza explícita tiene un respaldo robusto en la adquisición de las habilidades lectoras. Este enfoque beneficia especialmente a aquel alumnado que está aprendiendo conceptos nuevos y presenta dificultades de aprendizaje.

3.3. Enseñar a decodificar

3.3.1 La enseñanza de las correspondencias entre letras y sonidos

El conocimiento de las correspondencias entre letras y sonidos conlleva habilidades tales como que se conozca el sonido, la forma de la letra, memoria motora que implica el trazo, la discriminación con otros con los que comparten rasgos, conocimiento del nombre, el reconocimiento visual...). En la enseñanza de la decodificación conviene:

- Un trabajo sistemático, explícito y sin errores.
- En cuanto a la retroalimentación (*feedback*) que demos al alumnado durante la enseñanza, ha de ser explícita, inmediata y centrada en la tarea que estemos desempeñando.
- Conviene hacer revisiones acumulativas y frecuentes de la enseñanza.
- Respecto a los recursos, conviene que sean variados y que promuevan la estimulación multisensorial (aspectos visuales, acústicos, táctiles, articulatorios o motores).
- El aprendizaje ha de ser transferible a situaciones nuevas.

Ripoll et al. (2024) proponen las siguientes estrategias para ayudar a recordar los sonidos que representan las letras:

- Relacionar el grafema con una palabra o imagen de una palabra familiar que comience por el fonema que representa.
- Crear historias sobre las letras, en las que se muestre su relación con el sonido que representan y aparezcan varias palabras que comiencen por ese sonido.
- Asociar el grafema con un gesto que recuerde el fonema que representa.
- Vincular el grafema con una representación de la boca (un «articulema») en la posición de pronunciación del fonema que

representa.

3.3.2. Programar la secuencia de enseñanza de los grafemas

En la Tabla 2 se presentan, a modo orientativo, algunos criterios que pueden permitirnos elegir el orden de presentación de las letras (Ehri, 2020; Piasta y Hudson, 2021).

Figura 22. Tres criterios para secuenciar las letras en un programa de enseñanza de la lectura

CRITERIOS PARA DECIDIR EL ORDEN DE PRESENTACIÓN DE LAS LETRAS	
Criterio	Prioridad o forma de secuenciar
Frecuencia	Enseñar antes los grafemas con los que podemos leer y escribir la mayor cantidad de palabras.
Estabilidad de la correspondencia entre grafema y fonema	Enseñar antes los grafemas cuya correspondencia con el fonema es unívoca, es decir, que representan un único fonema.
Posibilidad de alargar el sonido	REVISAR

Por su parte, la Figura 22 incluye un ejemplo de secuenciación basado en los criterios anteriores.

Figura 23. Una propuesta para secuenciar el orden de las letras, basada en tres criterios: frecuencia, estabilidad entre grafema y fonema, y posibilidad de alargar el sonido del fonema

ORDEN	LETRA	FRECUENTE	UNÍVOCA	SONIDO EXTENSIBLE
1	a	Sí	Sí	Sí
2	e	Sí	Sí	Sí
3	i	Sí	Sí	Sí
4	o	Sí	Sí	Sí
5	u	Sí	Sí	Sí
6	s	Sí	Sí	Sí
7	l	Sí	Sí	Sí
8	m	Sí	Sí	Sí
9	n	Sí	Sí	Sí
10	f	No	Sí	Sí
11	b	Sí	Sí	Sí
12	p	Sí	Sí	No
13	t	Sí	Sí	No
14	d	No	Sí	Sí
15	v	No	Sí	Sí
16	j	No	Sí	Sí
17	h	No	Sí	
18	ch	No	Sí	No
19	c /k/ c /θ/	Sí	No	No Sí
20	qu	No	Sí	No
21	z	No	Sí	Sí
22	r, rr /r/ r /r/	Sí	No	Sí Sí
23	ñ	No	Sí	No
24	y /i/ y /ʎ/	No	No	Sí Sí
25	ll	No	Sí	Sí
26	g /g/ g /x/ gu	No	No	Sí Sí Sí
27	k	No	Sí	No
28	x /s/ x /ks/	No No	Sí Sí	Sí No
29	w	No	No	Sí

3.4. El vocabulario y el conocimiento previo: elementos necesarios y transversales

La relación entre lenguaje oral y comprensión lectora es esperable: para comprender lo que se lee, se debe entender el lenguaje en su forma hablada (Cain y Oakhill, 2007). Sin embargo, la comprensión lingüística es una habilidad compleja que engloba varias otras (vocabulario, gramática y habilidades inferenciales) (Kim et al., 2015; Lervåg et al., 2017). Entre estas habilidades, el vocabulario y la gramática son aspectos importantes del lenguaje que probablemente influyen en el desarrollo de la lectura (Brimo et al., 2017). Por ejemplo, se cree que el conocimiento del vocabulario tiene un impacto tanto en el aprendizaje de palabras individuales como en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos (Cain y Oakhill, 2007).

Cain y Oakhill (2007) enfatizaron el papel del vocabulario y las habilidades gramaticales, pero es necesario remarcar que conocer el significado de las palabras y las estructuras gramaticales no siempre es suficiente para entender los textos. En la lectura, a veces la información está implícita, por lo que necesitamos utilizar conocimientos previos, así como habilidades de razonamiento, para descubrir lo que no se dice de forma explícita. Por tanto, el conocimiento previo y las habilidades inferenciales también representan aspectos importantes en la comprensión lectora (Hjetland y Melby-Lervåg, 2017).

4

¿Cómo saber si un método de enseñanza de la lectura es adecuado?

La lectura es uno de los procesos más elementales en Educación Infantil y Primaria, y a través de ella se desarrolla la escritura. El método utilizado para su enseñanza ha de fundamentarse en principios científicos que permitan dar cuenta de su éxito. Para que un método pueda considerarse adecuado, debe cumplir una serie de criterios relevantes y necesarios.

Carácter sistemático y estructurado

Un buen método para la enseñanza de la lectura ha de ser estructurado y seguir un enfoque claro. Es decir, ha de ir explicando las diferentes partes según un progreso lógico. Esto implica que los fonemas y los grafemas deben presentarse de forma ordenada, de modo que el alumnado adquiera primero los más sencillos antes de poder llegar a las estructuras más complejas.

Enseñanza explícita y directa

El alumnado ha de tener una enseñanza explícita de las letras, los fonemas y la forma en que estos se relacionan, es decir, una instrucción basada en el principio alfabético. Como docentes, hemos de poner en práctica un modelado, una explicación y guiar su aprendizaje a partir de ejemplos, prácticas dirigidas y otras actividades que permitan comprender la forma en que se construyen las palabras.

Uso del método fonético

«La enseñanza de habilidades fonológicas y de las relaciones entre letras y sonidos es la intervención, no solo más investigada, sino la única que ha sido confirmada estadísticamente» (Ripoll y Aguado, 2015: n.º pág.). La evidencia científica muestra que la enseñanza fonética sistemática es la estrategia más efectiva para enseñar a leer con eficacia. Es muy importante que el alumnado aprenda los sonidos de la lengua y cómo estos se representan por escrito (la escritura), pues así se favorece la decodificación y la automatización de la lectura.

Práctica continua y supervisada

El aprendizaje de la lectura precisa práctica habitual y el acompañamiento del docente. El alumnado ha de estar en contacto con textos adaptados a su nivel para poder conseguir una adecuación en sus procesos de decodificación, de fluidez y de comprensión. Corregir los errores de forma inmediata durante la lectura permite reforzar aprendizajes y, de este modo, evitar la fijación de malos hábitos.

Atención a la comprensión lectora

Aprender a leer no es solo aprender a decodificar, sino que debe ir acompañado del desarrollo de la comprensión lectora. Un buen método incluye estrategias de comprensión, como la predicción, la inferencia y la extracción de ideas principales, para garantizar que el alumnado comprenda el significado del texto. Así, Calero (2011) afirma

Los lectores competentes establecen un objetivo para su lectura y saben cómo utilizar estrategias para comprender... saben que la activación de sus ideas previas y el contraste posterior con lo leído mejorará su comprensión; siendo además capaces de plantearse a sí mismos preguntas sobre la lectura, para darle sentido. Igualmente, valoran la importancia de establecer conexiones entre lo que leen y lo que saben; a la vez que se detienen a reparar la comprensión perdida, y muestran un cierto nivel de reflexión sobre su propia competencia en el manejo de aquellas estrategias más útiles para comprender. (p. n.º)

Motivación y disfrute por la lectura

Por último, un buen método no solo enseña a leer, sino que también hace que el alumnado disfrute leyendo. La selección de textos atractivos, la lectura en voz alta y la creación de momentos de interacción con los textos, hacen que se desarrollen buenos hábitos lectores.

En conclusión, un método apropiado para la enseñanza de la lectura debe ser estructurado, explícito y fonético, con práctica, con atención a la comprensión y con evaluación continuada. Debemos combinar, por lo tanto, la ciencia de la lectura con la motivación para que el alumnado aprenda a leer eficazmente.

Evaluación y retroalimentación constante

El seguimiento del trabajo del alumnado constituye una de las prácticas más importantes para identificar o detectar las dificultades y adaptar la enseñanza a las necesidades del propio alumnado en los diferentes momentos del proceso de aprendizaje. Un buen método para la enseñanza de la lectura debe hacer responsable al docente, utilizando herramientas de evaluación formativa para realizar adecuadamente la intervención en cada momento de manera oportuna.

Referencias

- Alt, M., Mettler, H. M., Erikson, J. A., Figueroa, C. R., Etters-Thomas, S. E., Arizmendi, G. D. y Oglivie, T. (2020). Exploring input parameters in an expressive vocabulary treatment with late talkers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(1), 216-233. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00219
- Archer, A. L. y Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. The Guilford Press.
- Benjamin, R. G. y Schwanenflugel, P. J. (2010). Text Complexity and Oral Reading Prosody in Young Readers. *Reading Research Quarterly*, 45(4), 388-404. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., AndersonYoungstrom, M., Shimada, S. y Apel, K. (2006). Early Development of Language by Hand: Composing, Reading, Listening, and Speaking Connections; Three Letter-Writing Modes; and Fast Mapping in Spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92. https://doi.org/10.1207/S15326942DN2901_5
- Brimo, D., Apel, K. y Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050>
- Byrne, B. y Fielding-Barnsley, R. (1995). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 2-and 3-year follow-up and a new preschool trial. *Journal of Educational Psychology*, 87(3), 488-503. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.488>
- Cabell, S. Q. y Zucker, T. A. (2024). Using Strive for Five Conversations to Strengthen Language Comprehension in Preschool through Grade One. *The Reading Teacher*, 77(4), 522-532. <https://doi.org/10.1002/trtr.2266>
- Cain, K. y Oakhill, J. (Eds.). (2007). *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective*. The Guilford Press.
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora. Estrategias para lograr lectores competentes*. Wolters Kluwer.
- FECYT ciencia. (27 de enero de 2022). *Debate: Por qué hablar sobre alumnado con distintas necesidades y no sobre estilos de aprendizaje* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=P5lkjf2upg0>
- Capin, P., Cho, E., Miciak, J., Roberts, G. y Vaughn, S. (2021). Examining the Reading and Cognitive Profiles of Students With Significant Reading Comprehension Difficulties. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 183-196. <https://doi.org/10.1177/0731948721989973>
- Carballo, A. (2017, 9 de marzo). *El aprendizaje de la lectura desde la neuroeducación* [Ponencia]. II Congreso Internacional de Comprensión Lectora Infantil y Primaria (CICLIP).
- Catts, H. W. (2022). Rethinking How to Promote Reading Comprehension. *American Educator*, 45(4), 26-33, Artículo 40. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1322088.pdf>
- Clemens, N. H., Oslund, E. L., Simmons, L. E. y Simmons, D. C. (2014). Assessing spelling in kindergarten: Further comparison of scoring metrics and their relation to reading skills. *Journal of School Psychology*, 52(1), 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.12.005>
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1998). The impact of print exposure on word recognition. En J. L. Metsala y L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 235-262). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Davidson, M. M. y Ellis Weismer, S. (2014). Characterization and Prediction of Early Reading Abilities in Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 828-845. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1936-2>
- De la Calle, A.M., Aguilar, M. y Navarro, J. I. (2016). Desarrollo evolutivo de la conciencia fonológica: ¿Cómo se relaciona con la competencia lectora posterior? *Revista de Investigación en Logopedia*, 6(1), 22-41. <https://doi.org/10.5209/rlog.58553>
- Ehri, L. C. (2020). *The Science of Learning to Read Words*:

A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>

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>

Fernández, J. (2022, 9 de agosto). Enseñanza explícita: ¿qué es, por qué funciona y en qué condiciones? Investigación Docente. <https://investigaciondocente.com/2022/08/09/ensenanza-explicita-que-es-por-que-functiona-y-en-que-condiciones/>

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. y Barnes, M. A. (2019). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (2.ª ed.). The Guilford Press.

Fritschmann, N. S., Deshler, D. D. y Schumaker, J. B. (2007). The Effects of Instruction in an Inference Strategy on the Reading Comprehension Skills of Adolescents with Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 30(4), 245-262. <https://doi.org/10.2307/25474637>

Galuschka, K., Görgen, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. y SchulteKörne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A metaanalysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.165979>

Gillon, G. T. (2017). *Phonological Awareness: From Research to Practice* (2.ª ed.). The Guilford Press.

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(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Hall, C. S. (2016). Inference Instruction for Struggling Readers: a Synthesis of Intervention Research. *Educational Psychology Review*, 28, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9295-x>

Hatcher, P. J., Hulme, C., Miles, J. N. V., Carroll, J. M., Hatcher, J., Gibbs, S., Bowyer-Crane, C. y Snowling, M. J. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading delay: A randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01559.x>

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. y MelbyLervåg,

M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>

Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Hudson, R. F., Anderson, E. M., McGraw, M., Ray, R. y Wilhelm, A. (2022). Structured Literacy Interventions for Reading Fluency. En L. Spear-Swerling (Ed.), *Structured Literacy Interventions: Teaching Students with Reading Difficulties*, Grades K-6 (pp. 95-113). The Guilford Press.

Hulme, C., Snowling, M. J., West, G., Lervåg, A. y Melby-Lervåg, M. (2020). Children's Language Skills Can Be Improved: Lessons From Psychological Science for Educational Policy. *Current Directions in Psychological Science*, 29(4), 372-377. <https://doi.org/10.1177/0963721420923684>

Kappus, E. (mayo-junio 2022). Research-based approach for target vocabulary instruction: A seven-step routine. *The Reading League*, 49-53. <https://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2024/01/TRL-ES-TRLJ-Kappus-Vocabulary.pdf>

Kim, Y.-S. (2015). Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence From Multivariate Analysis. *Journal of Child Development*, 86(1), 128-144. <https://doi.org/10.1111/cdev.12293>

Kim, Y. S. G. y Petscher, Y. (2023). Do Spelling and Vocabulary Improve Classification Accuracy of Children's Reading Difficulties Over and Above Word Reading? *Reading Research Quarterly*, 58(2), 240-253. <https://doi.org/10.1002/rrq.496>

Kim, Y. S. G. y Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>

Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relyea, J. E., Fitzgerald, J. y Elmore, J. (2021). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 3-26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. y Meisinger, E. B. (2010). Aligning Theory and Assessment of Reading Fluency: Automaticity, Prosody, and Definitions of Fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>

Lawrence, J. F., Hagen, A. M., Hwang, J. K., Lin, G. y

- Lervåg, A. (2019).** Academic vocabulary and reading comprehension: Exploring the relationships across measures of vocabulary knowledge. *Reading and Writing*, 32, 285-306. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9865-2>
- Lervåg, A., Hulme, C. y Melby-Lervåg, M. (2017).** Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <http://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- 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>
- Marzano, R. J. (2004).** *Building Background Knowledge for Academic Achievement: Research on What Works in Schools* (ED489049). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED489049>
- Miciak, J. y Fletcher, J. M. (2020).** The Critical Role of Instructional Response for Identifying Dyslexia and Other Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353. <https://doi.org/10.1177/0022219420906801>
- Nagy, W. E. (1995).** *On the role of context in first- and second-language vocabulary learning* (Technical Report No. 627). University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading. <https://www.ideals.illinois.edu/items/31549>
- Nation, K. (2019).** Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- National Early Literacy Panel. (2008).** *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000).** *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction* (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Piasta, S. B. y Hudson, A. K. (2022).** Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>
- Piasta, S. B., Logan, J. A., Farley, K. S., Strang, T. M. y Justice, L. M. (2022).** Profiles and Predictors of Children's Growth in Alphabet Knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1871617>
- Petersen, D. B. y Spencer, T. D. (2016).** Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000078>
- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015).** *Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes* (2.ª ed.). Giunti Psychometrics.
- Ripoll, J. C., Ávila, V. y GómezMerino, N. (2024).** *Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura*. SM Ediciones.
- Roberts, T. A., Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2018).** Preschoolers' alphabet learning: Letter name and sound instruction, cognitive processes, and English proficiency. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 257-274. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.011>
- Rowe, M. L., Romeo, R. R. y Leech, K. A. (2023).** Early Environmental Influences on Language. En S. Q. Cabell, S. B. Neumna y N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (pp. 23-31). The Guilford Press. https://www.silvereye.com.au/documents/sample_pages/prod11226.pdf
- Ruiz Martín, H. (2020, 21 de julio).** *La ciencia puede ayudar a mejorar la educación, esto es algo más que una moda* [Entrevista]. Otras Voces en Educación. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/354751>
- Sargiani, R. de A., Ehri, L. C. y Maluf, M. R. (2022).** Teaching Beginners to Decode Consonant-Vowel Syllables Using Grapheme-Phoneme Subunits Facilitates Reading and Spelling as Compared With Teaching Whole-Syllable Decoding. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 629-648. <https://doi.org/10.1002/rrq.432>
- Savage, R., Georgiou, G., Parrila, R. y Maiorino, K. (2018).** Preventative Reading Interventions Teaching Direct Mapping of Graphemes in Texts and Set-for-Variability Aid At-Risk Learners. *Scientific Studies of Reading*, 22(3), 225-247. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1427753>
- Silverman, R. (2007).** A comparison of three methods of vocabulary instruction during read-alouds in kindergarten. *The Elementary School Journal*, 108(2), 97-113. <https://doi.org/10.1086/525549>
- Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (Eds.) (1998).** *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/6023>

Spencer, T. D. y Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language Speech Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>

Tapia Montesinos, M. M. (2018, 5 de febrero). El vocabulario: una habilidad crítica en la comprensión lectora. De la evidencia al aula. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2018/02/05/el-vocabulario-una-habilidad-critica-en-la-comprension-lectora-2/>

Tapia Montesinos, M. M. (2022). ¿A qué nos referimos cuando hablamos de una enseñanza explícita? De la evidencia al aula. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/>

Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: The stronger role of oral comprehension. *Reading and Writing*, 28, 939-957. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>

Torgesen, J. K. (2002). The Prevention of Reading Difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)

Vadasy, P. F. y Sanders, E. A. (2021). Introducing grapheme-phoneme correspondences (GPCs): exploring rate and complexity in phonics instruction for kindergarteners with limited literacy skills. *Reading and Writing*, 34, 109-138. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10064-y>

van Rijthoven, R., Kleemans, T., Segers, E. y Verhoeven, L. (2021). Response to Phonics Through Spelling Intervention in Children With Dyslexia. *Reading & Writing Quarterly*, 37(1), 17-31. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1707732>

Vaughn, S., Roberts, G., Wexler, J., Vaughn, M. G., Fall, A.-M. y Schnakenberg, J. B. (2014). High School Students With Reading Comprehension Difficulties: Results of a Randomized Control Trial of a Two-Year Reading Intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 48(5), 546-558. <https://doi.org/10.1177/0022219413515511>

Predictores y facilitado- res de la com- petencia lectora



1 Los predictores de la competencia lectora pp.44

1.1 Habilidades fonológicas pp.46

1.2 La velocidad de denominación pp.47

1.3 El conocimiento alfabético pp.49

1.4 Vocabulario y habilidades gramaticales orales pp.49

2 Aplicación en el aula de los predictores de la lectura: predictores vs. facilitadores pp.52

3 Enseñanza de los facilitadores pp.53

3.1 Conciencia fonológica pp.53

3.1.1 Niveles en la conciencia fonológica pp.53

3.1.2 Tipo de actividades para implementar en el aula pp.54

3.1.3 Programas que trabajan las habilidades de conciencia fonológica pp.61

3.2 Conocimiento alfabético pp.61

3.3 Desarrollo de programas para la mejora del lenguaje oral pp.62

3.3.1 Programas para el desarrollo del vocabulario pp.62

3.3.2 Programas para el desarrollo de las habilidades narrativas pp.67

**Otras habilidades y conocimientos
relacionados con el aprendizaje lector**

4

pp.69

Habilidades fonológicas suprasegmentales

4.1

pp.69

**Niveles en las habilidades de
fonología suprasegmental**

4.1.1

pp.70

**Recomendaciones para trabajar la
conciencia suprasegmental**

4.1.2

pp.71

Enseñando conocimientos clave sobre el texto impreso

4.2

pp.73

**Música y lenguaje: las canciones infantiles, las habilidades de
procesamiento fonológico y su repercusión en el aprendizaje inicial de
la lectura**

pp.74

5

Estructura del bloque

1 Los predictores de la competencia lectora

Conceptualización. El término «predictor» o «precursor» hace referencia a habilidades o conocimientos que el alumnado presenta antes y durante el inicio del aprendizaje lector y que se relacionan con el nivel de competencia lectora posterior. De este modo, se considera que un predictor es una variable que correlaciona significativamente con el rendimiento lector en etapas posteriores, es decir, a mayor puntuación en ese predictor en los momentos iniciales del aprendizaje lector, mejor rendimiento en lectura en etapas posteriores (ver Figura 1).

Figura 1. Correlación entre predictores y rendimiento en competencia lectora

Alto rendimiento en predictores antes y durante el inicio de aprendizaje de la lectura	Alto nivel de competencia lectora en etapas posteriores
Bajo rendimiento en predictores antes y durante el inicio de aprendizaje de la lectura	Bajo nivel de competencia lectora en etapas posteriores

¿Por qué son importantes? El conocimiento de los predictores es fundamental para ofrecer una **adecuada respuesta preventiva**. Funcionan como «señales de alerta», al igual que ocurre en otros ámbitos; por ejemplo, el conocimiento de los predictores de una inundación o de un terremoto ofrecen la posibilidad de realizar acciones de evacuación de la población y así evitar muchas pérdidas irreparables. En el caso del aprendizaje de la lectura, los predictores permiten identificar de forma temprana al alumnado que tiene riesgo de presentar problemas futuros en la competencia lectora. Esta anticipación proporciona una excelente oportunidad para ofrecer una respuesta educativa preventiva a todo el alumnado con riesgo y, así, reducir la probabilidad de que esos problemas aparezcan. Esta respuesta consiste en la implementación de programas preventivos basados en una enseñanza de calidad, estructurada y sistemática. Por tanto, es fundamental conocer los principales predictores de la competencia lectora para detectar y reducir la incidencia de dificultades de aprendizaje.

¿Qué nos dice la evidencia científica sobre los predictores de la lectura? Los estudios dedicados a

examinar las conexiones entre variables evaluadas en los primeros momentos de aprendizaje de la lectura y el rendimiento lector posterior son numerosos. Algunos ejemplos son: De la Calle et al., 2019; Hjetland et al., 2017; Hjetland et al., 2020; Lyytinen et al., 2008; Onochie-Quintanilla et al., 2017; Suárez-Coalla et al., 2013; Westberg y NELP, 2008.

Los resultados generales de este grupo de investigaciones han mostrado de forma robusta y consistente (han sido replicados) que existe un grupo de variables con gran poder predictivo del rendimiento lector. Estas variables predictoras se pueden agrupar en dos grandes ámbitos relacionados con los dos mecanismos propuestos según el modelo simple de lectura:

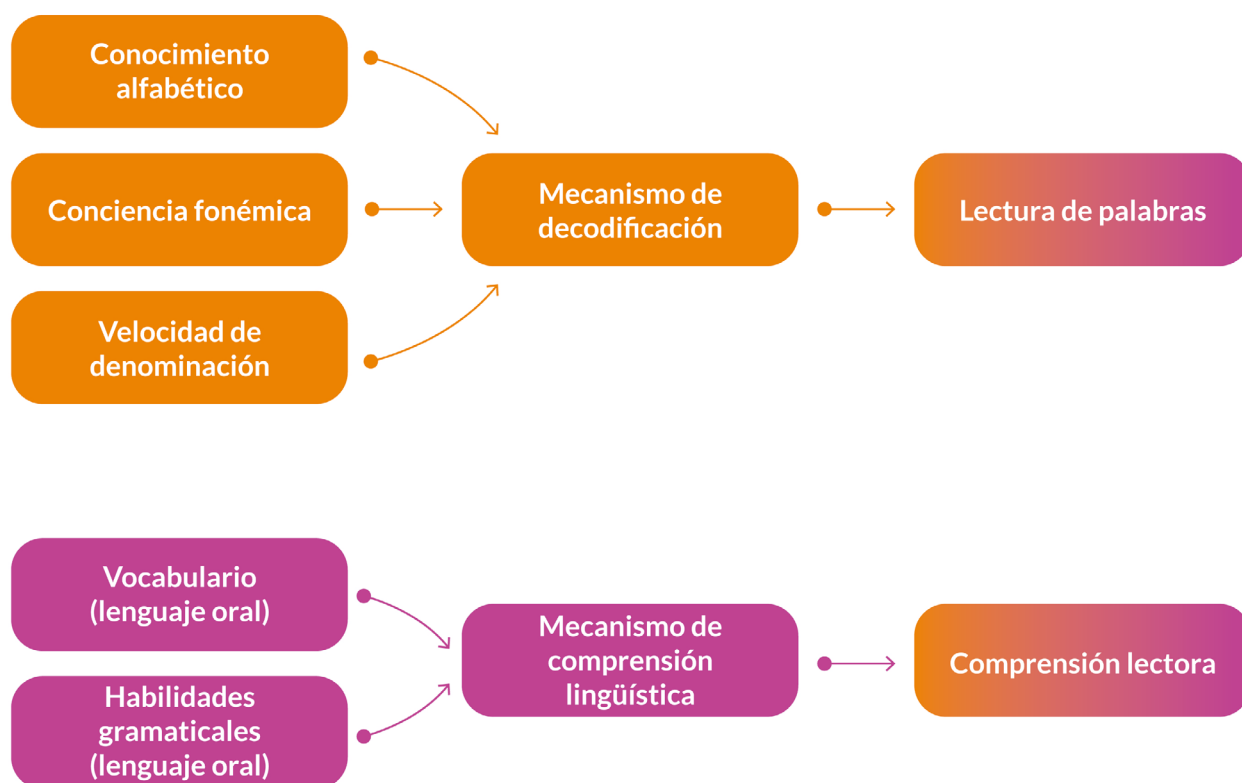
- Los principales precursores relacionados con el mecanismo de **decodificación o reconocimiento de palabras** son: conciencia fonológica, velocidad de denominación y aprendizaje del código alfabético. Aunque los tres cuentan con resultados robustos sobre su implicación, la investigación no se muestra concluyente sobre qué variable de las tres tiene un mayor poder predictivo frente a las otras (ver revisión en De la Calle et al., 2019).
- Los principales precursores relacionados con el mecanismo de **comprensión lingüística** son: vocabulario y habilidades gramaticales (lenguaje oral). No obstante, los conocimientos previos y las habilidades de inferencia (deducción de información) representan también aspectos importantes en la comprensión lingüística pero no se ha realizado suficiente investigación que los haya evaluado en la etapa prelectora.

De forma general, lo que se evidencia de forma consistente en los estudios realizados es que el rendimiento en estos precursores, cuando se evalúan antes de los 6 años, predice el rendimiento futuro en diferentes pruebas de lectura.

Como se puede observar en la Figura 2, el conocimiento alfabético, la conciencia fonológica y la velocidad de denominación incidirían en el mecanismo de decodificación y, por lo tanto, en una buena lectura de palabras. Por su parte, el vocabulario y las habilidades gramaticales implicarían un buen mecanismo de comprensión lingüística, lo que, unido a unas buenas habilidades

en lectura de palabras, daría lugar a un buen desarrollo de la comprensión lectora.

Figura 2. Principales predictores de la lectura en función del mecanismo con el que se relacionan y los resultados en lectura



Aunque los predictores más estudiados son los mencionados anteriormente, hay otro grupo de variables que también han mostrado un papel predictivo destacable. Algunas de ellas son los conocimientos sobre el lenguaje escrito, la fonología suprasegmental, la fluidez verbal semántica, el conocimiento visual-ortográfico y la memoria fonológica. En ese sentido, una revisión realizada por el National Early Literacy Panel (2009) indicó que los conocimientos sobre el lenguaje escrito (*concepts about print*, en inglés) eran un importante predictor de la comprensión lectora. Es decir, el conocimiento sobre las normas, reglas, convenciones o usos del lenguaje escrito —como, por ejemplo, saber que se lee de izquierda a derecha o discriminar las letras de otros símbolos— mostraba una estrecha relación con el rendimiento lector. No obstante, nos centraremos en profundizar en aquellos que cuentan con una mayor evidencia científica acumulada.

Por otro lado, es importante destacar la diferencia entre predictor y facilitador, siendo este último la variable que, si se enseña, mejorará el rendimiento en lectura. Todas las variables

que predicen no pueden considerarse también variables facilitadoras, ya que no existe suficiente investigación que indique que su intervención mejore la lectura. Por la importancia de esta diferencia, se tratará de forma específica en el apartado 2.

1.1. Habilidades fonológicas

El desarrollo de la lectoescritura se apoya en las habilidades del lenguaje oral, que constituyen un pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura (Kim y Zagata, 2024). En particular, la capacidad para reconocer y procesar los sonidos del lenguaje, conocida como «procesamiento fonológico», está estrechamente relacionada con el desarrollo de la lectura. Tener representaciones fonológicas precisas y bien definidas de los sonidos—es decir, un buen conocimiento de los sonidos del habla— facilita la correspondencia entre esos sonidos y las letras que los representan, esto es, la asociación entre fonemas y grafemas. Dentro de este conjunto de habilidades fonológicas, podemos distinguir entre las habilidades de fonología segmental y suprasegmental.

Las habilidades de **fonología segmental**, comúnmente englobadas bajo el término «conciencia fonológica» (CF), nos permiten reflexionar sobre el lenguaje oral e identificar los sonidos de la propia lengua. Gracias a esta capacidad, podemos reconocer que palabras como «camino» y «camisa» comienzan por el mismo sonido inicial /k/, o contar las cuatro sílabas en la palabra «mariposa». Esta habilidad se considera un requisito previo fundamental para el aprendizaje exitoso de la lectura, ya que, para aprender a leer, es necesario conocer el sonido que corresponde a cada letra (p. ej., Anthony y Lonigan, 2004; Defior y Tudela, 1994; Ehri et al., 2001; Hatcher, 2000;

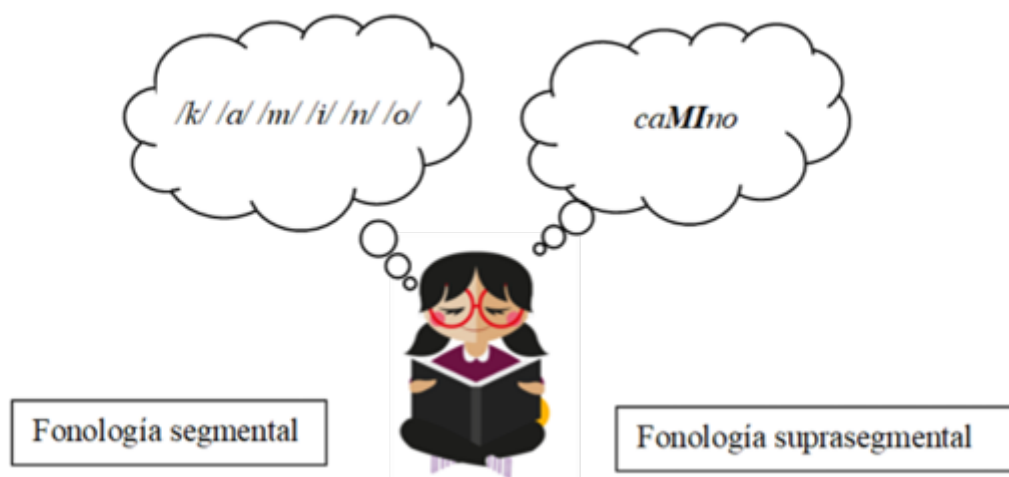
National Reading Panel, 2000; Soriano et al., 2011; Suárez-Coalla et al., 2013).

Por otro lado, se encuentra la **fonología suprasegmental**, también conocida como «prosodia» o «melodía del lenguaje». Se refiere a aspectos más amplios del habla, como el acento, la entonación y las pausas (Holliman et al., 2014). Contar con buenas habilidades de fonología suprasegmental también influye en el aprendizaje de la lectura, puesto que leer correctamente no implica solo conocer la relación entre los sonidos y sus letras, sino también aplicar el acento adecuado, emplear la entonación apropiada y respetar las pausas. Estas habilidades nos permiten, por ejemplo, distinguir entre «camino» y «camino» o diferenciar entre dos o tres elementos en las frases: «balón, cesto y pera» y «baloncesto y pera».

En la Figura 3 se muestra un ejemplo donde podemos observar los dos tipos de información fonológica que necesitamos para leer. No solo debemos reconocer cada uno de los sonidos (fonología segmental) que se asocian con sus respectivas letras (grafemas) en la palabra /k/ /a/ /m/ /i/ /n/ /o/, sino que también debemos identificar qué sílaba se acentúa (fonología suprasegmental) para poder leerla correctamente. Así, para leer la palabra «camino» con fluidez, es necesario también pronunciar la sílaba /MI/ con mayor fuerza e intensidad que el resto de sílabas (caMIno).

La **conciencia fonológica** ha sido, durante décadas, el principal foco de investigación en

Figura 3. Ejemplo de la información fonológica que necesitamos para leer



el ámbito del aprendizaje de la lectura, dada su importancia central en el desarrollo de las habilidades lectoras iniciales. A diferencia de otros componentes fonológicos como la prosodia, cuya investigación es más reciente, el estudio de la conciencia fonológica cuenta con un recorrido mucho más amplio y consolidado. Numerosos trabajos han mostrado de forma consistente que la capacidad para identificar y manipular conscientemente los sonidos del lenguaje oral constituye un predictor robusto del éxito en lectura y escritura. Esta atención prioritaria a la fonología segmental se justifica por su estrecha relación con la adquisición del principio alfabético y la formación de representaciones fonológicas precisas. Si bien investigaciones más recientes han comenzado a explorar la influencia de la fonología suprasegmental, sigue siendo la conciencia fonológica —y en particular, la conciencia fonémica— el componente que ha mostrado una mayor solidez empírica en su impacto sobre la lectoescritura (p. ej., Anthony y Lonigan, 2004; Defior, 2008; Jiménez et al., 2005; Suárez-Coalla et al., 2013).

La relación entre la conciencia fonológica y las habilidades de lenguaje escrito ha sido ampliamente demostrada en numerosos trabajos (se puede ver una revisión en Defior, 2008). En ellos, se ha constatado que quienes muestran un mayor rendimiento en tareas de conciencia fonológica durante la etapa prelectora, posteriormente presentan un mayor éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito, mientras que quienes muestran baja conciencia fonológica tienen dificultades para iniciarse en la lectura (Suárez et al., 2013). Por tanto, la conciencia fonológica es un excelente predictor del rendimiento en lectura y escritura. Concretamente, el nivel que muestra una mayor capacidad predictiva es la conciencia fonémica (Cuadro y Trías, 2008; Jiménez et al., 2005). En este sentido, la inclusión de actividades de enseñanza que se focalicen en los fonemas (o sonidos) que componen las palabras constituye una pieza fundamental para el desarrollo lector, considerándose otros niveles de conciencia fonológica (por ejemplo, el silábico) como pasos previos a trabajar hasta llegar al nivel fonémico.

Además, se ha demostrado que el aprendizaje del lenguaje escrito contribuye, a su vez, a desarrollar la conciencia fonológica, de modo que, con la adquisición del código alfabético, aumentan todos los niveles de conciencia fonológica, especialmente la conciencia fonémica. Por tanto,

este conjunto de resultados pone de manifiesto una relación mutua y recíproca entre ambas habilidades: la conciencia fonológica y la lectura.

En lo que se refiere a las investigaciones centradas en examinar las habilidades de conciencia fonológica en alumnado con dificultades, se ha evidenciado que quienes tienen dislexia presentan déficits específicos en este tipo de actividades (Defior y Serrano, 2011). En ese mismo sentido, la aplicación de programas de intervención basados en la conciencia fonológica en población con dislexia muestra mejoras significativas en las habilidades lectoras de dicha población (Defior, 2008; Suárez Coalla, 2009).

En definitiva, hay un amplio consenso en la comunidad científica para considerar que el aprendizaje de la lectura se construye en buena parte gracias al desarrollo de la conciencia fonológica, especialmente, de la conciencia fonémica (identificar cada uno de los sonidos/ fonemas de una palabra). Por ello, la inclusión de este tipo de actividades es fundamental para un adecuado abordaje de la enseñanza de la lectura y la prevención de las dificultades de aprendizaje.

1.2. La velocidad de denominación

La velocidad de denominación, también llamada «velocidad de nombrado», «denominación automática rápida» o, en inglés, *rapid automatized naming* (RAN), es considerada la habilidad para nombrar de forma rápida elementos familiares como dibujos, colores, letras o números. Se suele evaluar a través de la presentación de láminas en las que estos elementos aparecen en orden aleatorio, y hay que nombrarlos en voz alta lo más rápido posible y sin errores (ver ejemplos en la Figura 4). Por supuesto, para una evaluación adecuada es fundamental asegurarse, antes de iniciar el nombrado, de que la persona que valoramos conoce el nombre de los estímulos que se le van a presentar.

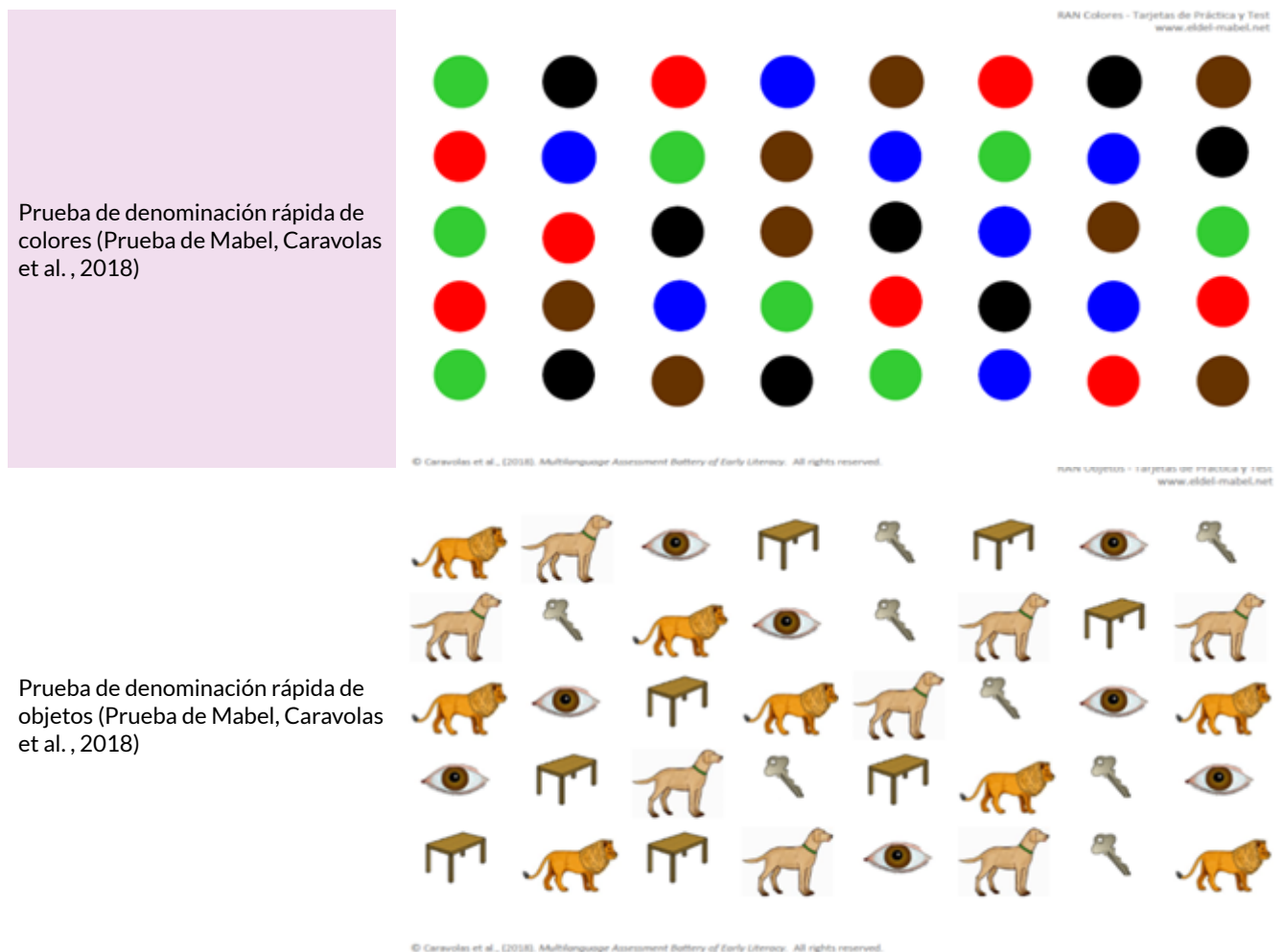
Los estudios que han analizado las relaciones entre esta habilidad y el aprendizaje de la lectura han mostrado, de forma consistente, una fuerte relación. De este modo, el alumnado de Educación Infantil que tarda más tiempo y comete más errores tiene una fluidez lectora menor en

Educación Primaria. Este poder predictivo de la capacidad de lectura futura se ha evidenciado en lenguas opacas, como el inglés (p.ej., Kirby et al., 2003), y en lenguas transparentes, como el español (p.ej., Caravolas et al., 2012; De la Calle et al., 2019).

el motivo del poder explicativo que ha mostrado sobre la lectura. Una hipótesis que se baraja es que ambas reflejan la eficiencia con la que un individuo recupera información de la memoria a largo plazo, aunque todavía quedan por averiguar los vínculos exactos de esta relación.

Asimismo, esta habilidad ha sido muy investigada en su relación específica con la dislexia, observándose que los grupos de participantes con dislexia mostraban una velocidad de denominación menor y cometían un mayor número de errores (ver metaanálisis de Araújo y Faísca, 2019).

Figura 4. Ejemplos de láminas usadas para evaluar velocidad de denominación en la prueba de denominación rápida (Prueba de Mabel, Caravolas et al., 2018)



No obstante, es importante aclarar que la velocidad de denominación es un constructo controvertido porque aún no existe un consenso claro en la comunidad científica sobre cómo se relacionan esta habilidad y la lectura. Es evidente que comparten procesos comunes, como es la asignación de una etiqueta verbal ante un estímulo que se presenta, pero aún no está claro

1.3. El conocimiento alfabético

El conocimiento alfabético o conocimiento de las letras es el fundamento del aprendizaje del lenguaje escrito y se refiere al conocimiento de las relaciones entre las letras y los sonidos que representan. Es lo que también se conoce como reglas de conversión grafema-fonema/fonema-grafema (RCGF/RCFG). Se considera grafema a una o dos letras que representan un sonido (fonema). En Figura 5 se presentan ejemplos de grafemas compuestos por una o dos letras.

Figura 5. Ejemplos de grafemas de una o dos letras

Grafemas de una letra	S, T, M, N, L
Grafemas de dos letras (dígrafos)	QU, GU (con e, i), CH, LL, RR

Asimismo, como destacan Ripoll et al. (2024), el conocimiento alfabético no solo incluye las relaciones entre un sonido y su letra, sino que implica más tipos de información, como reconocerla cuando se presenta en diferentes tipografías, diferenciarla visualmente de otros símbolos que puedan ser parecidos, conocer su nombre o tener la habilidad para trazarla en la escritura (ver representación en Figura 6).

Figura 6. Representación de algunos de los conocimientos sobre las letras



En este sentido, aunque la enseñanza del conocimiento alfabético debe partir de las relaciones entre grafemas y fonemas, ofrecer otra información, como el nombre de la letra, es complementario y puede ser considerado como parte adicional para reforzar su aprendizaje.

Las investigaciones sobre predictores han mostrado de manera consistente que el conocimiento alfabético tiene una fuerte relación con el aprendizaje de la decodificación y la escritura inicial, tanto en inglés (p.ej., Caravolas et al., 2001; Schatschneider y Torgensen, 2004) como en español (p.ej., Casillas y Goikoetxea, 2007; Ferroni et al., 2006). De hecho, algunas investigaciones señalan al conocimiento de las letras como el mejor precursor de la lectura temprana en español (p.e.: De la Calle Cabrera, 2019).

Los resultados suelen indicar que el conocimiento de las letras, en un primer momento de evaluación, es un potente predictor del rendimiento posterior en lectura y escritura. Por tanto, el aprendizaje explícito e intencional de las reglas que relacionan los sonidos con las letras se convierte en una clave fundamental para el aprendizaje de la lectura. En ese sentido, la importancia del aprendizaje de las RCGF/RCFG nos da pautas claras para su enseñanza, señalando que los métodos fónicos en la enseñanza de la lectura son clave porque se focalizan en la enseñanza explícita y organizada de estas reglas. Este enfoque explícito permite decodificar palabras nuevas y desconocidas. En contraste, los métodos globales, que se centran en el reconocimiento de palabras completas sin descomponerlas en sus componentes fonéticos, son menos efectivos por no hacer énfasis de forma explícita en las RCGF. Por consiguiente, si bien es cierto que parte del aprendizaje de las letras se realiza de forma incidental por la exposición diaria al lenguaje escrito en nuestro entorno, lo que muestra la investigación es la necesidad de hacer una enseñanza explícita y sistemática de las RCGF/RCFG.

1.4. Vocabulario y habilidades gramaticales orales

La evidencia científica es consistente en señalar que las habilidades relacionadas con el lenguaje oral sustentan el proceso de adquisición de la lectura (Kendeou et al. 2009; Silvén et al., 2007; Storch y Whitehurst, 2002; Tobia y Bonifacci, 2015).

No obstante, el lenguaje oral es un constructo complejo y muy amplio y, como comentábamos anteriormente, no se ha incluido totalmente en las investigaciones sobre predictores. En este sentido, si bien las habilidades inferenciales o

de conocimientos previos son importantes, las variables que más atención han recibido han sido el vocabulario y las habilidades gramaticales. Algunos de los resultados sobre estos dos predictores son:

- El nivel de vocabulario comprensivo y expresivo a los 4-5 años determina, en parte, el rendimiento lector de los 6 a los 8 años (Whitehurst, 1996).
- Las habilidades de vocabulario y gramática a los 4-5 años determinan la decodificación en 2.º curso de Educación Primaria (Catts et al., 2015).
- El conocimiento morfosintáctico expresivo y comprensivo a los 5-6 años predice el rendimiento lector a los 7-8 años (Schatschneider et al., 2004).

En definitiva, el nivel de vocabulario oral y las habilidades gramaticales orales se han evidenciado como aspectos particularmente importantes del lenguaje que están influyendo en el desarrollo de la competencia lectora (Brimo et al., 2017). En ese sentido, el conocimiento del vocabulario tiene un impacto tanto en el reconocimiento de palabras (decodificación) como en el desarrollo de la comprensión lectora. De forma similar, las habilidades gramaticales, como el conocimiento sintáctico y morfológico, contribuyen a la comprensión lectora, ya que permiten detectar y corregir errores en la decodificación e inferir el significado de palabras desconocidas (Cain y Oakhill, 2007).

A pesar de que en otros sistemas lingüísticos, como el inglés, hay abundante literatura científica (véase la revisión en Hjetland et al., 2020), en el caso del español no hay demasiados estudios que hayan incluido como objetivo analizar el papel predictivo de dichas habilidades del lenguaje en la lectura. Por ello, es interesante profundizar en el trabajo realizado por De la Calle-Cabrera et al. (2019). En este estudio, además de los principales predictores mencionados en los apartados anteriores (conciencia fonológica, velocidad de denominación y conocimiento de letras), se incluyó el abordaje del lenguaje oral como predictor. El estudio tuvo 362 participantes, procedentes de dos grupos, que fueron evaluados en dos momentos: el primero, cuando estaban en 2.º y 3.º de Educación Infantil, respectivamente; y el segundo, dos años después, es decir, cuando cursaban 1.º y 2.º de Educación Primaria.

El *vocabulario* fue evaluado a través de la denominación de ocho imágenes (por ejemplo, se presentaban imágenes de una playa, un puente o una granja). Para la evaluación del *conocimiento gramatical*, se usó una tarea en la que había que identificar si la concordancia de los enunciados que se presentaban era adecuada (por ejemplo, se les leían frases como «El coche cayó tienda» o «El niño dibuja una casa» para valorar si estaban bien o mal formuladas). Los *conceptos básicos* se evaluaban con la presentación, mediante dibujos, de frases para que identificaran conceptos como «encima», «casi» o «mitad». Por último, las *habilidades articulatorias* fueron evaluadas con una prueba de repetición de palabras de dos a cinco sílabas (por ejemplo, «carta» o «ardilla»). Todas estas pruebas pertenecen a la Batería de Inicio de la Lectura BIL 3-6 (Sellés et al., 2008).

Los resultados de esta investigación originaron un modelo, denominado ALICIA, con los principales precursores tempranos de la lectura. Como se puede observar en la Figura 7, este modelo propone que las variables relacionadas con el lenguaje oral tienen tanto una influencia directa sobre la comprensión lectora como una influencia indirecta a través de su relación con las habilidades articulatorias y la conciencia fonológica. Concretamente, los predictores relacionados con el mecanismo de decodificación (velocidad de denominación, conocimiento de letras y conciencia fonológica) incidirían en la comprensión lectora a través de su influencia directa en la eficiencia lectora, es decir, el mecanismo de decodificación.

Figura 7. Representación de las relaciones entre predictores y rendimiento en comprensión lectora y eficiencia lectora



Para finalizar este apartado de predictores de la competencia lectora, es importante destacar dos ideas importantes resultantes del metaanálisis realizado por Hjetland et al. (2017):

- La capacidad predictiva de las variables estudiadas cambia según el momento evolutivo. En ese sentido, los predictores relacionados con el mecanismo de decodificación (conciencia fonológica, conocimiento alfabético y velocidad de denominación) contribuyen significativamente en las primeras etapas de aprendizaje, pero pierden poder predictivo posteriormente. Sin embargo, los predictores relacionados con el mecanismo de comprensión lingüística (vocabulario y gramática) contribuyen aún más cuando se adquiere mayor experiencia lectora. Es decir, la comprensión oral es más importante en cursos superiores que en las primeras fases de aprendizaje. De este modo, el impacto de la comprensión lingüística en la comprensión lectora aumenta con la edad y se vuelve más importante cuando se ha alcanzado un buen nivel en decodificación.
- Existe una alta y significativa correlación entre los predictores relacionados con la decodificación y los predictores relacionados con la comprensión lingüística. De este modo, el alumnado

que muestra buena conciencia fonológica, conocimiento de letras y velocidad de denominación también suele mostrar evidencia de buen vocabulario y buenas habilidades gramaticales. Este hecho muestra la importancia de considerar la lectura competente como un producto final donde son muchas las variables importantes para que se produzca un desarrollo adecuado.

2 Aplicación en el aula de los predictores de la lectura: predictores vs. facilitadores

Como hemos comentado previamente, el conocimiento de los predictores de la lectura es relevante, ya que permite detectar de forma temprana a estudiantes en riesgo de presentar dificultades en el futuro y, por tanto, la posibilidad de poner en marcha una respuesta educativa adecuada. Al mismo tiempo, nos ofrece claves de los aspectos que debería incluir un programa de enseñanza inicial de la lectura. No obstante, es importante evitar confusiones entre la capacidad predictiva de una habilidad y su capacidad para mejorar el aprendizaje de la lectura si se entrena. Por ello, es fundamental abordar estas diferencias para saber qué variables podemos utilizar para realizar una evaluación temprana de la habilidad lectora (predictores) y qué variables podemos estimular dentro de un programa de intervención para mejorar el aprendizaje de la lectura (facilitadores). A continuación, profundizaremos en estos conceptos.

Diferenciando predictores y facilitadores de la lectura

Hasta el momento, hemos abordado algunos de los principales predictores o precursores del rendimiento lector, es decir, variables que nos permiten anticipar el rendimiento en tareas de lectura en momentos posteriores. No obstante, es necesario diferenciar la capacidad predictiva de una variable frente a su capacidad de mejorar o facilitar el aprendizaje si se estimula adecuadamente. Esto nos lleva al concepto de «facilitadores» de la lectura, es decir, habilidades que, si las entrenamos de forma adecuada, facilitan o mejoran el rendimiento en lectura (ver Figura 8).

De los predictores que hemos abordado, no todos cuentan con un respaldo científico suficiente para ser considerados facilitadores. Esto no quiere decir que no puedan serlo pero, actualmente, no hay suficiente evidencia que nos indique que, además de ser predictores, son facilitadores. El ejemplo claro es la velocidad de denominación, variable que, de forma consistente, se ha evidenciado como predictor; sin embargo, hasta la fecha no existen estudios que nos permitan delimitar su efecto de forma individual.

En ese sentido, si bien muchos estudios de intervenciones efectivas la han incluido, lo cierto es que iba siempre acompañada de actividades de conciencia fonológica y de conocimiento alfabético. Este hecho nos lleva a concluir que la velocidad de denominación debe incluirse en la evaluación temprana de los precursores de la lectura, pero no debería formar parte de la intervención, ya que ese «papel causal» no está demostrado aún.

Figura 8. Los predictores y facilitadores del aprendizaje lector

PREDICTORES VS FACILITADORES	
Predictores	Facilitadores
- Variables asociadas con el rendimiento lector futuro. - Fundamental evaluarlos de forma temprana.	- Variables cuya estimulación mejora el aprendizaje de la cultura. - Fundamental intervenirlos de forma temprana y en alumnado con dificultades.

Un ejemplo de variable que se puede considerar tanto predictora como facilitadora de la lectura es la conciencia fonológica, ya que hay investigación suficiente como para afirmar que su entrenamiento mejora las habilidades lectoras tanto en alumnado con desarrollo típico como con dislexia (ver la revisión en Defior, 2008). Otras variables que se consideran facilitadoras son el lenguaje oral (vocabulario y habilidades gramaticales) y el conocimiento de las letras. Por tanto, es fundamental que sean incluidas en los programas de intervención.

3 Enseñanza de los facilitadores

La **conciencia fonológica**, entendida como la capacidad de reflexionar y manipular los sonidos del habla, constituye uno de los pilares fundamentales en la adquisición de la lectoescritura (Goswami y Bryant, 1990). Por su parte, el **conocimiento alfabético**, que abarca el reconocimiento de letras y la comprensión de las relaciones grafema-fonema, es esencial para establecer conexiones entre el lenguaje oral y el escrito (Ehri, 2005). Finalmente, el **desarrollo del lenguaje oral**, incluyendo el vocabulario y las habilidades narrativas, no solo favorece la comprensión lectora, sino que también potencia el acceso al significado de las palabras escritas (Dickinson y Tabors, 2001; Biemiller, 2003).

En este apartado se presentan los principales enfoques y programas dirigidos a la enseñanza y estimulación de estos facilitadores, así como sus implicaciones educativas en el contexto de la alfabetización inicial.

3.1. Conciencia fonológica

Para enseñar eficazmente la conciencia fonológica, es fundamental comprender cómo se desarrolla esta habilidad y cómo puede ser estimulada de forma adecuada. Esto implica no sólo diferenciar los niveles que la componen, sino también conocer su progresión a lo largo del desarrollo infantil y seleccionar actividades acordes a cada etapa, ya que no todas requieren el mismo nivel de dificultad. Además, es importante considerar cuidadosamente las características de los estímulos utilizados en dichas actividades, ya que estos pueden influir en la eficacia del aprendizaje.

3.1.1. Niveles en la conciencia fonológica

Desarrollar habilidades de conciencia fonológica significa aprender a reconocer, dividir y manipular intencionadamente los sonidos del lenguaje oral. En sentido amplio, se refiere al conocimiento explícito de que el habla puede dividirse en unidades. Estas habilidades, por tanto, permiten

identificar que en la oración «Lola bebe» hay dos palabras (conciencia léxica), que tanto «Lola» como «bebe» tienen dos sílabas (conciencia silábica) y que los sonidos o fonemas de «Lola» son /l/, /o/, /l/ y /a/ (conciencia fonémica) (ver Figura 9). Estas habilidades son esenciales para el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que ayudan a comprender la estructura sonora del lenguaje antes de relacionarla con las letras y palabras escritas (Defior y Serrano, 2011).

Figura 9. Niveles de la conciencia fonológica y ejemplos

CONCIENCIA FONOLÓGICA		
Conciencia léxica	Conciencia silábica	Conciencia fonémica
/Lola/ /bebe/	/Lo/ /la/ /be/ /be/	/L/ /o/ /l/ /a/ /b/ /e/ /b/ /e/

Además de los tres niveles que aparecen en la Figura 9, está el nivel de conciencia intrasilábica referida a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes de ataque y rima (Jiménez et al., 2019). El ataque se refiere a la parte de la sílaba formada por la/s consonante/s inicial/es, mientras que la rima es la parte de la sílaba constituida por la/s vocal/es y/o consonante/s final/es (por ejemplo, en la palabra «flor» el ataque sería «/fl/» y la rima «/or/»). Incluir actividades con rimas puede ser interesante, ya que podría ayudar al alumnado a identificar similitudes sonoras al final de las palabras. Esto puede mejorar la percepción y conciencia de las estructuras fonológicas similares de las palabras, y, en definitiva, las habilidades de conciencia fonológica.

No obstante, es importante considerar que, aunque se haya demostrado la importancia de trabajar la conciencia intrasilábica en inglés, la discriminación de estas unidades no parece ser tan determinante en lenguas transparentes y con límites silábicos tan claros, como el español (Jiménez, 1997; Serrano et al., 2005). Por ello, en español el trabajo suele centrarse en la sílaba y el fonema (Ripoll, 2010).

Para orientar adecuadamente el trabajo en conciencia fonológica, resulta fundamental comprender cómo se desarrolla esta habilidad. Nuestro alumnado aprende a percibir y manipular los sonidos del lenguaje oral de manera progresiva, comenzando por unidades más grandes y avanzando hacia otras más pequeñas (De la Calle et al., 2016; Piasta y Hudson, 2022). Así, alrededor de los 3 años, puede empezar

dividiendo las frases en palabras (conciencia léxica), para, posteriormente, avanzar hacia la manipulación de las sílabas que componen las palabras (conciencia silábica), una habilidad que suele consolidarse en torno a los 4 años.

Finalmente, en el nivel más avanzado se encuentra la **conciencia fonémica**, que implica identificar y manipular los sonidos individuales de las palabras. Este proceso es más complejo y no suele ser fácil para muchas personas hasta los cinco años o más. Alcanzar la capacidad de manipular fonemas resulta crucial, ya que permite la adquisición del principio alfabético, es decir, la correspondencia entre grafemas y fonemas, base fundamental para iniciar el proceso de lectura (Anthony y Lonigan, 2004; Defior, 2004; Ehri, 2020). De hecho, la conciencia fonémica se ha identificado como el **nivel de conciencia fonológica que mejor predice el desarrollo lector**, especialmente en las etapas iniciales, al facilitar la decodificación y el reconocimiento preciso de las palabras (ver Figura 10).

Figura 10. Desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica

Sílabas	Palabras	Fonemas
3 - 4 años	4 - 5 años	5 - 6 años

El propósito de las actividades de conciencia fonológica con palabras y sílabas es preparar al alumnado para el desarrollo de la conciencia fonémica. Es crucial que comprenda que las palabras pueden descomponerse en fonemas y que estos sonidos se representan mediante letras (grafemas) (Willingham, 2017). Alcanzar este nivel de conciencia es clave, ya que se relaciona directamente con el éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Una adecuada conciencia fonémica facilita la comprensión de las correspondencias entre letras y sonidos, lo que, a su vez, contribuye significativamente al proceso de aprender a leer (Sargiani et al., 2022). Sin una conciencia clara de los sonidos de las letras, leer y escribir se convierte en un desafío mucho mayor (Defior, 2008; Melby-Lervåg et al., 2012). Imaginemos, por ejemplo, una actividad escolar en la que la clase debe escribir palabras que dictamos. Para poder escribirlas correctamente, hay que descomponer mentalmente cada palabra en sus sonidos (fonemas) y traducir cada uno en la letra correspondiente (grafema). Pero ¿qué ocurriría si el alumnado no fuera consciente de esos sonidos individuales? Sin esa conciencia fonémica, el

proceso de lectura y escritura se complica mucho.

No obstante, **estas habilidades no se desarrollan de forma natural**, sino que requieren una estimulación específica (Morais et al., 1999). Por ello, deben ser enseñadas de manera explícita, sistemática y estructurada. En el siguiente apartado se abordan estos aspectos en mayor detalle.

3.1.2. Tipo de actividades para implementar en el aula

Para desarrollar las habilidades de conciencia fonológica en el aula, es fundamental avanzar de lo sencillo a lo complejo. Por ello, es necesario conocer el nivel de dificultad que implican las distintas actividades. En este sentido, deben considerarse inicialmente dos dimensiones: el **nivel de conciencia** (léxica, silábica y fonémica) y el **tipo de actividad** propuesta (Wolff y Gustafsson, 2015).

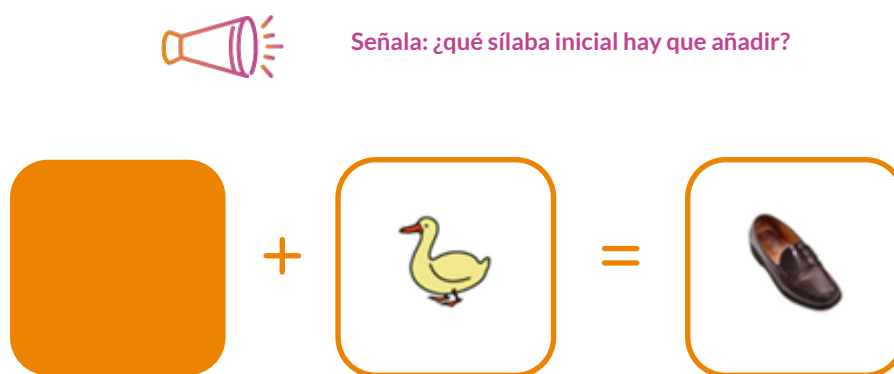
En cuanto al nivel de conciencia, como se ha mencionado previamente, el desarrollo de la conciencia fonológica es un proceso gradual. Comienza con la identificación y manipulación de unidades más amplias del lenguaje, como las palabras y las sílabas, y avanza hacia estructuras más pequeñas, como los fonemas. Este aspecto debe tenerse en cuenta al diseñar las actividades, por lo que se recomienda comenzar con tareas centradas en la conciencia léxica, continuar con la conciencia silábica y, finalmente, abordar la conciencia fonémica.

Respecto al tipo de actividad, es importante tener en cuenta que no todas presentan el mismo nivel de dificultad. Por lo general, las tareas que implican identificar o contar sonidos —como señalar cuántas sílabas tiene una palabra— son más sencillas que aquellas en las que los niños y niñas deben manipular sonidos, ya que estas últimas requieren un mayor esfuerzo cognitivo (ver Figura 11). Un ejemplo de actividad más compleja sería añadir una sílaba y decir la palabra resultante.

Por eso, se recomienda comenzar con actividades que impliquen identificación y conteo, y avanzar gradualmente hacia tareas de manipulación de sonidos, a medida que el alumnado desarrolle mayor conciencia fonológica. En la Figura 12 se muestran los distintos tipos de actividades en orden de dificultad para trabajar a nivel silábico y fonémico, así como ejemplos de actividades.

En cuanto a la conciencia léxica, es recomendable comenzar con frases sencillas e ir aumentando la complejidad poco a poco. Al inicio, es mejor utilizar oraciones que no incluyan palabras de función, ya que resultan más fáciles de analizar. Por ejemplo, se puede proponer la frase: «Juan come» y preguntar: ¿Cuántas palabras hay en esta frase? Este tipo de actividades ayuda a tomar conciencia de que las oraciones están formadas por palabras separadas. Además, en el trabajo escolar de la conciencia fonológica se incluyen otras actividades de conciencia léxica, como distinguir una palabra concreta dentro del habla, añadir palabras a una frase o trabajar con rimas, como percibir, repetir y crear rimas (Ripoll, 2010).

Figura 11. Ejemplo de actividad de manipulación (añadir sílabas) tomado del programa Comunicarnos



Por eso, se recomienda comenzar con actividades que impliquen identificación y conteo, y avanzar gradualmente hacia tareas de manipulación de sonidos, a medida que el alumnado desarrolle mayor conciencia fonológica. En la Figura 12 se muestran los distintos tipos de actividades en orden de dificultad para trabajar a nivel silábico y fonémico, así como ejemplos de actividades.

En cuanto a la conciencia léxica, es recomendable comenzar con frases sencillas e ir aumentando la complejidad poco a poco. Al inicio, es mejor utilizar oraciones que no incluyan palabras de función, ya que resultan más fáciles de analizar. Por ejemplo, se puede proponer la frase: «Juan come» y preguntar: ¿Cuántas palabras hay en esta frase? Este tipo de actividades ayuda a tomar conciencia de que las oraciones están formadas por palabras separadas. Además, en el trabajo escolar de la conciencia fonológica se incluyen otras actividades de conciencia léxica, como distinguir una palabra concreta dentro del habla, añadir palabras a una frase o trabajar con rimas, como percibir, repetir y crear rimas (Ripoll, 2010).

Figura 12. Actividades por orden de dificultad y ejemplos (Jiménez et al., 2019; McNeill y Gillon, 2021; Wolff y Gustafsson, 2022)

AISLAR	IDENTIFICAR	INTEGRAR/ SINTETIZAR	SEGMENTAR	MANIPULAR (OMITIR, AÑADIR, SUSTITUIR)
Aislar uno de los sonidos de la palabra y reproducirlo.	Reconocer un determinado sonido de la palabra.	Decir los sonidos de una palabra para que nos diga una palabra completa.	Decir una palabra para que nos diga los sonidos que tiene.	Pedir la palabra que queda al omitir, añadir o sustituir algún sonido.
Nivel silábico	Nivel silábico	Nivel silábico	Nivel silábico	Nivel silábico
¿Cuál es el primer sonido de la palabra "lupa"?	¿Se oye /se/ en seta?	¿Qué palabra queda si unimos los sonidos /ma/ y /sa/?	¿Qué trocitos tiene la palabra "pelota"?	¿Qué palabra queda si a "pelota" le quitamos el trocito /ta/?
Nivel fonémico	Nivel fonémico	Nivel fonémico	Nivel fonémico	Nivel fonémico
¿Cuál es el primer trocito de la palabra "lupa"?	¿Se oye el sonido /s/ en la palabra "seta"?	¿Qué palabra queda si unimos los sonidos /m/ /a/ /s/ /a/?	¿Qué sonidos tiene la palabra "pelota"?	¿Qué palabra queda si a "toro" le cambiamos el sonido /t/ por /l/?

Según la revisión realizada por el NRP (2000), las tareas de segmentación e integración (también llamadas de síntesis) son las que más favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura, en comparación con otros tipos de actividades. Por eso, es fundamental que este tipo de tareas esté siempre presente en la enseñanza de la conciencia fonológica.

- **Posición de los elementos:** Identificar unidades en la posición inicial de una palabra es más sencillo que hacerlo en posiciones finales o intermedias, que presentan un mayor grado de dificultad.

En la Figura 13 se presenta una clasificación de estos elementos según su nivel de dificultad (bajo, medio o alto), junto con ejemplos que pueden ser útiles para la planificación de actividades relacionadas con la conciencia fonológica.

Además de estas dimensiones, otro aspecto que puede graduar la dificultad de las tareas se refiere a las palabras que seleccionamos para trabajar. En las primeras etapas, es recomendable utilizar palabras familiares y sencillas para el alumnado. A medida que avanza en su aprendizaje, se pueden introducir palabras más complejas. Estos son los aspectos a considerar en la dificultad de los elementos lingüísticos (Defior, 1996):

- **Longitud de la palabra:** Es conveniente comenzar con palabras cortas e ir aumentando progresivamente su extensión.
- **Estructura silábica:** Las palabras con estructura CV (consonante-vocal) son más sencillas que aquellas con estructura VC (vocal-consonante), siendo las más difíciles las que contienen grupos consonánticos.
- **Frecuencia de las palabras:** Las más fáciles son las de uso frecuente en el vocabulario infantil, como «casa» o «pan». En un nivel intermedio, se encuentran las palabras de frecuencia media o baja, mientras que las más difíciles son las pseudopalabras o palabras inventadas.

Figura 13. Características de los elementos lingüísticos que deben considerarse en la dificultad de las tareas de conciencia fonológica (para tareas a nivel silábico y fonémico).

	BAJA	MEDIA	ALTA
LONGITUD DE PALABRAS	Cortas (1-2 sílabas)	Media (3 sílabas)	Largas (4 sílabas o más)
FRECUENCIA DE PALABRAS	Palabras muy conocidas, por ejemplo: mamá	Palabras poco conocidas, por ejemplo: pendiente	Palabras desconocidas o inventadas, por ejemplo: fósil, Tiso...
ESTRUCTURA	Estructura CV, por ejemplo: pato	Estructura CVC/VC, por ejemplo: altos	Estructura CCV, por ejemplo: cromo
POSICIÓN	Inicial, por ejemplo: di el primer trocito de "pelota".	Final, por ejemplo: di el último trocito de "pelota".	Medio, por ejemplo: di el trocito de en medio de "pelota".

Por tanto, para planificar actividades de conciencia fonológica de forma adecuada, es fundamental tener en cuenta los distintos niveles de complejidad.

Recomendaciones para trabajar la conciencia fonológica en el aula

El trabajo de estas habilidades en el aula debe ser sistemático, estructurado y explícito. Además, para una enseñanza eficaz, se deberían seguir estas recomendaciones (Ashby et al., 2023; Defior, 1996; Jiménez, 2019; Honig et al., 2013; NRP, 2000):

- En los primeros cursos, la conciencia fonológica debería trabajarse diariamente, aunque deben ser actividades breves. En Educación Infantil, por ejemplo, se recomienda una duración aproximada de 10-15 minutos de trabajo diario.
- Trabajar de forma secuenciada, en orden ascendente de dificultad.
- En un primer momento, debemos ser el modelo para el alumnado, realizando la actividad que posteriormente le pediremos.
- Debemos proporcionar múltiples oportunidades de práctica dando un feedback adecuado.
- Es conveniente comenzar por los sonidos que son más fáciles de alargar, como /m/, /s/, /f/, en lugar de aquellos que no es posible alargar (por ejemplo, /p/, /k/).
- Se recomienda utilizar algún tipo de soporte visual —como objetos que representen las distintas unidades del lenguaje o imágenes asociadas a las palabras

trabajadas—, ya que se trata de tareas abstractas y cognitivamente exigentes. Este tipo de apoyo contribuye a liberar la memoria de trabajo, es decir, reduce la cantidad de información que el alumnado necesita mantener activamente en su mente para poder realizar la tarea. Al proporcionar apoyos visuales, se facilita el procesamiento de la tarea, pues parte de la información permanece visible y no necesita ser recordada de forma constante. Esto permite que el alumnado pueda centrar su atención y esfuerzo en la actividad sin sobrecargar su capacidad cognitiva.

- Al inicio, en los primeros cursos de Infantil, el trabajo con la conciencia fonológica debe ser puramente oral, sin letras. Posteriormente, se recomienda el trabajo con las letras (Keesey et al., 2014).
- Uso de articulemas, que son imágenes que representan la posición de los órganos articulatorios (como la lengua, los labios, el paladar, etc.) cuando producimos un sonido. Por ejemplo, para producir el sonido /p/ (como en la palabra «pato»), los labios se cierran y luego se abren para liberar el aire (ver Figura 14). Parece que la conciencia sobre los aspectos articulatorios de los fonemas ayuda a su representación y memorización (Liberman, 1999). Hay estudios que muestran su eficacia (p.ej., Boher y Ehri, 2011; Castiglioni-Spalten y Ehri, 2003), aunque aún necesitamos más evidencia en castellano.

Figura 14. Articulama de la letra /p/ (Extraído del programa Comunicarnos).



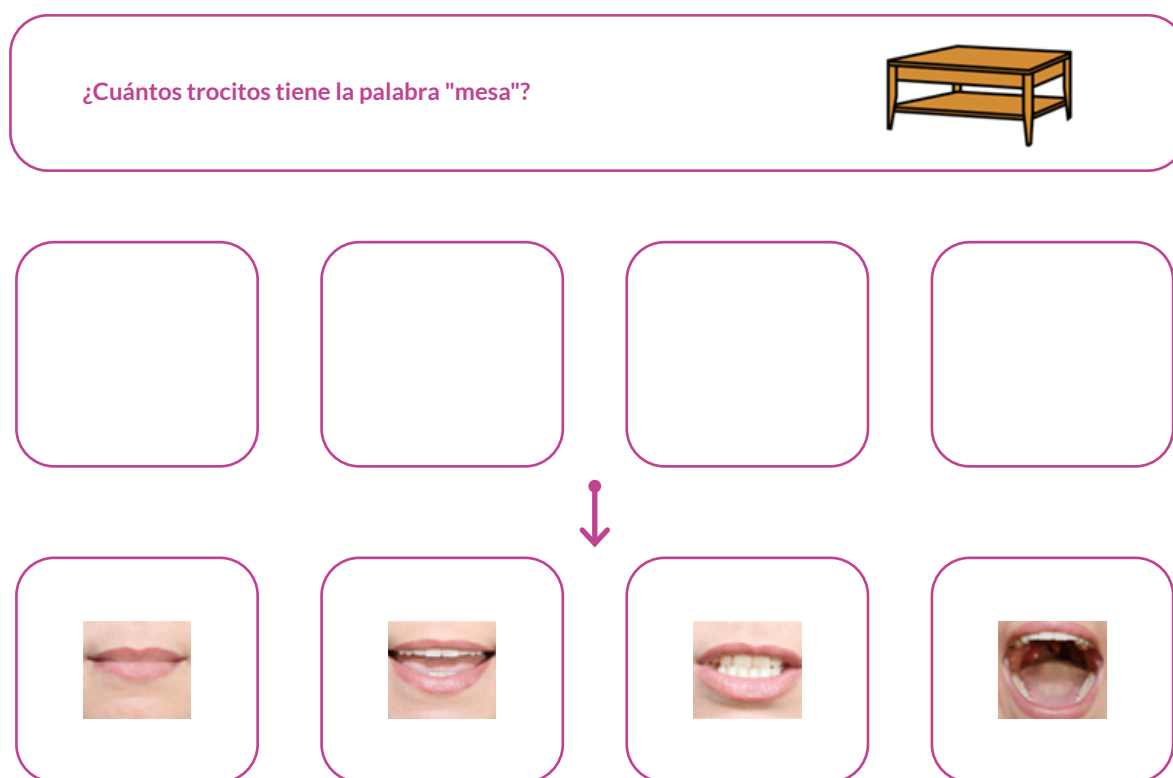
- En el trabajo de la conciencia fonológica también se ha encontrado evidencia sobre el uso de las cajas de Elkonin, que son una herramienta para enseñar la segmentación de palabras y el reconocimiento de sonidos en el proceso de aprendizaje de la lectura (Ross et al., 2018). Estas cajas son una serie de recuadros que representan los sonidos (fonemas) de una palabra, permitiendo visualizar y segmentar los sonidos que componen una palabra. Cada caja corresponde a un sonido o fonema específico, en una palabra. Por ejemplo, para la palabra «gato», habría cuatro cajas, una para cada sonido: /g/ /a/ /t/ /o/. Los niños y niñas podrían colocar un marcador o fichas en cada caja mientras pronuncian y segmentan los sonidos. También se puede utilizar para unir la conciencia fonémica con el conocimiento alfabético, rellenando posteriormente las cajas con las letras correspondientes (ver Figura 15).

Figura 15. Ejemplo cajas de Elkonin para segmentar la palabra «gato»



A continuación, se muestra un ejemplo en el que se podrían utilizar las cajas de Elkonin y los articulemas (ver Figura 16). Más adelante, cuando se realice la conexión de los sonidos con sus letras —principio alfabético—, se podrían utilizar las cajas de Elkonin para poner las letras correspondientes dentro.

Figura 16. Ejemplo de actividad de conciencia silábica (artículas extraídas de Comunicarnos)



Una buena manera de trabajar la conciencia fonológica es a través de la enseñanza explícita, mediante la cual el docente guía activamente el aprendizaje a través de explicaciones, modelado y práctica sistemática (Stockard et al., 2018). Por tanto, se podrían seguir los siguientes pasos (ver Figura 17):

Figura 17. Pasos de la enseñanza explícita

1 - SEGMENTAR	2 - DECIR OBJETIVO	3 - MODELAR	4 - PRACTICAR CON AYUDA	5 - CREAR OPORTUNIDADES
Supone una preparación previa de la actividad. Consiste en descomponer las tareas en unidades más sencillas y asequibles.	Explicitar el objetivo de forma clara, decir a los estudiantes lo que se espera de ellos.	La persona en el rol de docente realiza la tarea al alumnado y ofrece modelado en voz alta sobre cómo resolver la actividad explicándolo de forma clara.	El alumnado realiza la actividad con apoyos y ayuda de calidad. Las correcciones y elogios deben ser específicos.	Ofrecer actividades para practicar hasta llegar a la práctica independiente. Se va incrementando la dificultad de las tareas y se facilitará la transferencia.

A continuación se presenta un ejemplo de actividades para trabajar la conciencia silábica siguiendo los pasos de enseñanza explícita (ver Tabla 1).

Tabla 1. Ejemplo de tarea para trabajar la conciencia silábica

AISLAR SÍLABAS	
1 - Segmentar	Para iniciar el trabajo de la conciencia silábica, es recomendable comenzar por la tarea de menor dificultad: el aislamiento de sílabas. Empezaremos con palabras cortas, familiares y sin grupos consonánticos. Además, en una primera etapa, nos centraremos en identificar la primera sílaba de la palabra.
2 - Objetivo	La persona docente explica al alumnado el objetivo de la actividad: «Vamos a escuchar algunas palabras y tendremos que identificar el sonido de sus partes o sílabas. Prestaremos especial atención para descubrir cuál es la primera sílaba que escuchamos en cada palabra». Para facilitar la tarea, podemos apoyarnos en imágenes o articularlas de las cajas de Elkonin. El docente debe siempre ofrecer un modelo correcto primero. Podría decir: «Voy a hacerlo para que veáis cómo se hace y en lo que tenéis que fijaros. En la palabra "mano" hay dos trocitos, ¿cuál es el primer trocito que escuchamos en la palabra "mano"? Vamos a fijarnos bien, mira la boquita, el primer sonido suena /ma/. ¿Lo habéis entendido?»
3 - Modelar	 
4 - Practicar con ayuda	Ahora el niño realiza la actividad con ayuda del docente. «Ahora te toca a ti, inténtalo y te voy ayudando. ¿Cuál es el primer trocito que escuchamos en la palabra "foca"? Vamos a fijarnos bien, mira la boquita». Las correcciones deben ser inmediatas, específicas y centradas en lo que debe hacerse, ofreciendo el modelo correcto. Podemos usar ejemplos y articulemas para destacar los rasgos articulatorios. También es importante elogiar el esfuerzo y reforzar lo que ha hecho bien.  
5 - Crear oportunidades de práctica	Se ofrecerán distintas palabras hasta lograr que el niño lo haga de forma independiente. Se puede ir aumentando la dificultad de forma gradual con palabras más largas y desconocidas.

Por último, es importante recordar que la enseñanza de la conciencia fonológica no es un fin en sí misma, sino un medio para llegar a la lectura eficaz, por lo que debemos planificar la enseñanza explícita de las relaciones entre letras y sonidos (NRP, 2000).

3.1.3. Programas que trabajan las habilidades de conciencia fonológica

Uno de los objetivos clave en Educación Infantil debe ser la estimulación de las habilidades fonológicas mediante la enseñanza explícita, sistemática y estructurada. En este contexto surge la siguiente pregunta: ¿qué materiales estructurados tenemos disponibles para trabajar de forma eficaz estas habilidades? Entre las propuestas existentes, destacan tres programas desarrollados en nuestro país:

- **Programa COMUNICARNOS.** Es un programa de acceso abierto, diseñado para su aplicación en Educación Infantil (3, 4 y 5 años). Está organizado por quincenas de trabajo y orientado a la estimulación de las habilidades de conciencia fonológica. Incluye de forma estructurada actividades de conciencia léxica, silábica y fonémica, así como ejercicios de rima y otros componentes esenciales como la memoria auditiva.
- **Programa PROCONFO** (PROgrama para el desarrollo de la CONciencia FONológica en Educación Infantil). Este programa, también de acceso abierto, tiene como objetivo estimular las habilidades fonológicas de manera sistemática y explícita en alumnado de 3 a 6 años. Presenta una secuencia graduada de actividades que abordan los distintos niveles de conciencia fonológica.
- **Programa LEEDUCA.** Está compuesto por un conjunto de actividades estructuradas dirigidas al alumnado de Educación Infantil y Primaria, y aborda los cinco componentes clave definidos por el *National Reading Panel*, ampliamente respaldados por la comunidad científica internacional. Además de la conciencia fonológica, incluye propuestas para el desarrollo del vocabulario, el principio alfabético, la fluidez lectora y la comprensión. Este programa, a diferencia de los anteriores, no es de acceso abierto.

Además de estos programas que ofrecen cierta sistematicidad y estructura, existen numerosos materiales publicados sobre conciencia fonológica. Sin embargo, es fundamental realizar una selección cuidadosa de los mismos, partiendo de la premisa de que deben ser actividades orales donde se trabaja el sonido de las letras al

principio. Asimismo, podríamos diseñar nuestras propias actividades teniendo en cuenta los elementos clave comentados previamente.

3.2. Conocimiento alfabético

Uno de los pilares fundamentales para la adquisición de la lectura es el desarrollo del conocimiento alfabético, entendido como la capacidad para identificar las letras del alfabeto y vincularlas de forma sistemática con los sonidos del habla que representan. Como ya hemos visto, esta habilidad no se adquiere de manera intuitiva ni automática, ya que se basa en convenciones gráficas y fonológicas arbitrarias que deben ser enseñadas de forma explícita y estructurada.

El conocimiento alfabético implica no solo reconocer visualmente las letras y conocer sus nombres, sino también establecer con precisión las relaciones entre grafemas y fonemas. Este proceso de asociación resulta clave para que el alumnado pueda acceder a la decodificación, es decir, transformar símbolos escritos con sentido dentro de las palabras. La investigación actual señala que la enseñanza combinada de habilidades fonológicas y relaciones letra-sonido es la vía más eficaz y respaldada empíricamente para iniciar con éxito la lectura (Ehri 2020; Ripoll et al., 2015).

Aunque saber el nombre de las letras no es imprescindible para decodificar, sí resulta útil por dos motivos. En primer lugar, porque en muchos casos el nombre incluye el sonido principal que representa (como sucede con M o F), lo que facilita su aprendizaje. En segundo lugar, en la escuela, desde muy pronto, es habitual que las instrucciones del profesorado incluyan referencias directas a los nombres de las letras, sobre todo cuando se realizan tareas de orden alfabético o de ortografía.

No obstante, hay que tener presente que no todas las letras resultan igual de fáciles para aprender. Aquellas que presentan similitudes gráficas —como *b* y *d*, o *p* y *q*— tienden a generar más confusión; lo mismo ocurre con aquellas que tienen rasgos sonoros semejantes —como *s*, *z*, *c* o *f*— sobre todo en los primeros momentos del aprendizaje. También puede haber dificultades con fonemas que son complejos de aislar auditivamente, como /p/ o /k/, lo que puede interferir en la identificación de su correspondencia con una letra concreta,

especialmente cuando no se ha trabajado previamente de forma aislada y consciente.

Además, es importante entender que la lectura en sistemas alfabéticos como el español exige no solo reconocer visualmente los grafemas, sino también desarrollar una conciencia fonológica que permita descomponer las palabras en unidades mínimas sonoras. Por ello, es recomendable que el trabajo de identificación de letras y sonidos no se realice de forma secuencial y separada, sino de manera paralela y coordinada desde las primeras etapas educativas. Mientras el alumnado amplía su sensibilidad hacia los sonidos del habla, también puede ir familiarizándose con las letras y sus asociaciones correspondientes.

En definitiva, el conocimiento alfabético es una competencia compleja que requiere un enfoque didáctico intencional, multisensorial y progresivo. Instruir de manera explícita sobre qué representan los signos escritos, cómo suenan y cómo se combinan en las palabras es una condición necesaria para comprender y construir significados a partir del lenguaje escrito.

3.3. Desarrollo de programas para la mejora del lenguaje oral

Antes de que el alumnado aprenda a leer, ya está construyendo las bases necesarias para hacerlo a través del desarrollo del lenguaje oral (Hjetland et al., 2017). Numerosas investigaciones han mostrado que intervenir de manera intencionada y sistemática en el desarrollo del lenguaje oral en las primeras etapas educativas favorece la adquisición de habilidades lectoras posteriores (Dickinson y Tabors, 2001; Snow et al., 1998; National Early Literacy Panel, 2008). Por tanto, el diseño e implementación de programas dirigidos a mejorar el lenguaje oral en Infantil ha cobrado gran relevancia en los últimos años, dado su impacto directo en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

Cuando se estimulan de forma intencionada las habilidades del lenguaje oral —como el vocabulario, las habilidades narrativas o el conocimiento de cómo funciona el texto escrito—, se facilita el proceso de aprendizaje de la lectura (Dickinson y Tabors, 2001; National Early Literacy Panel, 2008; Snow et al., 1998). En los siguientes apartados se abordarán aspectos clave que

debemos tener en cuenta en el trabajo en el aula para el desarrollo de estas habilidades.

3.3.1. Programas para el desarrollo del vocabulario

El conocimiento del vocabulario juega un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito. Especialmente en lo que respecta a la comprensión, la evidencia muestra que existen fuertes relaciones entre los conocimientos del vocabulario y la habilidad de comprensión lectora (Beck et al., 2002; Kieffer y Stahl, 2016; Lervåg et al., 2018). Parece lógico afirmar que, si no se conocen las palabras presentes en un texto, no será posible comprender el mensaje que se quiere transmitir. Y, aunque es cierto que la enseñanza del vocabulario no garantiza por sí sola el éxito en la lectura, la falta de vocabulario asegura el fallo en la lectura (Biemiller, 2005).

El desarrollo del vocabulario en la Educación Infantil se basa en la **exposición frecuente a nuevas palabras** y en la posibilidad de **usarlas en distintos contextos y conversaciones** sobre temas que resulten motivantes para el alumnado. Se recomienda ofrecer numerosas oportunidades para que los niños y niñas escuchen y empleen palabras a lo largo del tiempo, a través de actividades como la lectura compartida de libros, juegos, y conversaciones (Burchinal et al., 2022; Marulis y Neuman, 2010). En este contexto, las recomendaciones de Burchinal et al. (2022) sobre cómo abordar la enseñanza del vocabulario en Educación Infantil son relevantes. Este equipo analizó 14 estudios concluyendo que las intervenciones en este ámbito reciben un nivel de apoyo «alto». Las recomendaciones son las siguientes:

1. Enseñar 3-5 palabras a la semana y repasar las previas

Se recomienda seleccionar estratégicamente de 3 a 5 palabras para enseñar a la semana. Estas palabras deben ser desconocidas para la mayoría del alumnado. Para conseguir un mayor efecto, se deberían trabajar palabras de contenido (con carga semántica), es decir sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios. Para seleccionarlás, podemos ayudarnos de los libros escolares o de cuentos apropiados para la edad, tanto textos narrativos como expositivos. Se recomienda elegir palabras que sean relevantes para el grupo, su vida, su contexto cultural y lo que ocurre durante

el día en el aula.

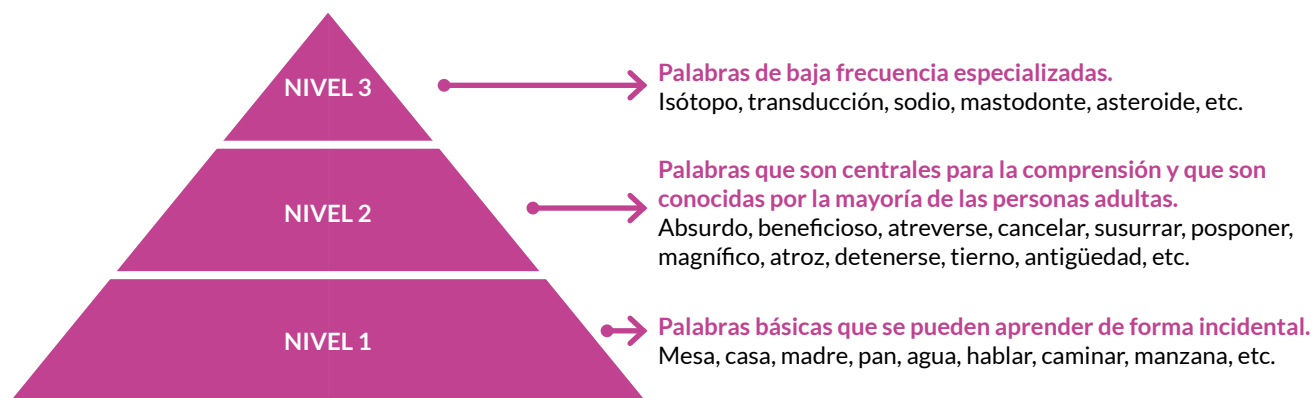
También es interesante seleccionar un conjunto de palabras que estén vinculadas por un mismo tema o que pertenezcan a una misma categoría (es decir, que compartan características comunes). Organizar el vocabulario por categorías temáticas facilita que el alumnado amplíe su léxico de forma más rápida y efectiva. Siempre que se pueda, es ideal elegir temas que resulten atractivos, como, por ejemplo, los medios de transporte, los animales o el cuerpo humano.

La exposición a otras palabras que surjan de forma natural durante el día, la semana o el mes también contribuye al desarrollo del vocabulario, más allá de las 3-5 palabras que se han planificado como palabras objetivo de la semana.

Entre las recomendaciones para la enseñanza del vocabulario, también es importante aumentar gradualmente la complejidad de las palabras a lo largo del año. Al principio del año, podemos seleccionar palabras que sean fáciles de representar con imágenes. Las palabras que se pueden representar con imágenes o que son fáciles de demostrar incluyen una mezcla de preposiciones espaciales, sustantivos concretos, verbos y palabras descriptivas (adjetivos y adverbios). Con el tiempo, conviene incorporar lenguaje abstracto que sea más difícil de representar en imágenes, como sustantivos y verbos abstractos, preposiciones, palabras de enlace u otras palabras comúnmente usadas en la escuela que no son fáciles de visualizar, como «también», «por qué», «correcto» o «familiar».

Algunas propuestas señalan que deberíamos seleccionar palabras del nivel 2, es decir, de frecuencia media. Estas palabras son conocidas por la mayoría de las personas adultas y son centrales para la comprensión (ver Figura 18). Las palabras de nivel 1, por lo general, no requieren ser enseñadas explícitamente porque son palabras básicas que el alumnado ya conoce o puede aprender de forma incidental y las palabras de nivel 3 son de baja frecuencia, por lo general muy específicas de una disciplina.

Figura 18. Clasificación de las palabras en función de su frecuencia y ejemplos (Beck et al., 2002)



Las palabras de nivel 2 son fáciles de identificar para el profesorado. Así, por ejemplo, en el siguiente extracto podríamos identificar las palabras «habilidoso», «conseguía» y «arreglar» como las más apropiadas para trabajar en el aula (ver Figura 19). Es importante recordar que, con alumnado con dificultades o en situaciones de desventaja sociocultural, probablemente sea necesario trabajar palabras que pertenezcan al nivel 1 (McGregor et al., 2021).

Figura 19. Ejemplo de texto a utilizar en el aula (extraído del cuento *Pájaro Amarillo*, Olga de Dios, 2015)



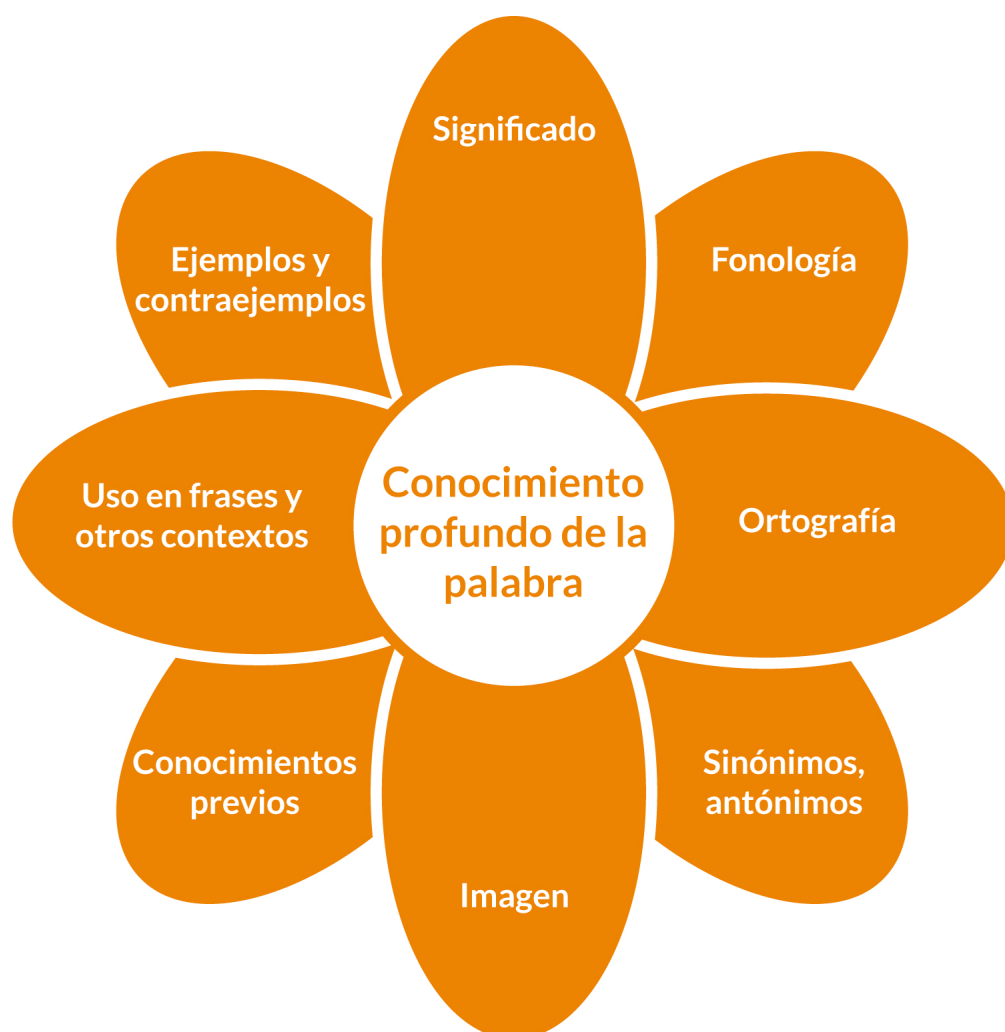
2. Enseñar las palabras y su significado

En la enseñanza del vocabulario se distinguen principalmente dos modos: de forma implícita o explícita. El aprendizaje de vocabulario implícito se produce cuando tenemos contacto con las palabras en el lenguaje oral o escrito, mientras que el explícito es cuando hacemos actividades pensadas especialmente para aprender palabras nuevas o para entender mejor las que ya conocemos. Aunque el alumnado puede aprender muchas palabras solo por escucharlas o leerlas, sin que nadie se las enseñe directamente, si queremos que las aprenda de una forma más profunda, las use correctamente y las recuerde, no basta solo con oírlas o verlas. Necesitaremos una **enseñanza explícita y sistemática**, es decir, plantear actividades para explicar el significado profundo y practicar su uso.

Por otro lado, en la enseñanza del vocabulario no basta con conocer muchas palabras (tener un vocabulario amplio); será más importante conocer mucho sobre cada palabra, es decir, tener un **conocimiento profundo**. Esto implica mucho más que simplemente saber una definición básica; este conocimiento va más allá de la mera

memorización de definiciones y conlleva conocer de forma precisa su significado, sus matices, y las relaciones semánticas que establece (como sinónimos y antónimos). También supone conocer los contextos o ejemplos en los que se usa y relacionarla con conocimientos previos, así como aspectos de su fonología o incluso conocimientos ortográficos, si bien este último aspecto será más apropiado para Primaria (ver Figura 20).

Figura 20. Componentes del conocimiento profundo de una palabra



Las palabras que se conocen con mayor profundidad tienen mayor número de conexiones con otras palabras y su concepto es más elaborado. Hay especialistas que señalan que esta profundidad en el conocimiento de las palabras influye más en la comprensión lectora y del lenguaje que la cantidad total de palabras que se conocen (Cain y Oakhill, 2011; Ouellette, 2006). Por tanto, es importante dedicar tiempo a hablar directamente sobre cada nueva palabra y explicar su significado utilizando términos que el alumnado ya conoce (ver ejemplo en la Figura 21).

Figura 21. Ejemplo de conocimiento profundo para la palabra "sujetar"

CONOCIMIENTO PROFUNDO DE LA PALABRA "SUJETAR"	
Componentes	Ejemplo
• Imagen/apoyo visual	
• Significado	Es cuando coges o agarras algo con fuerza para que no se caiga o no se vaya.
• Fonología	Tiene tres sílabas: su - je - tar
• Ortografía	¡Fíjate bien! Esta palabra se escribe con -J-.
• Conocimientos previos	¿Os acordáis de que en la clase de Educación Física jugásteis a sujetar la cuerda?
• Sinónimos / antónimos	Esta palabra significa lo mismo que agarrar o sostener; no es lo mismo que tirar, soltar o dejar.
• Uso en frases y contextos	Vamos a inventarnos frases con esta palabra, por ejemplo: la niña sujeta la jarra de agua.
• Ejemplos y contraejemplos	En esta imagen podemos ver al ganador sujetando su premio: 

Es necesario, por tanto, explicar los distintos significados que puede tener una palabra y aclarar cuál se relaciona con la que aparece en el libro que estamos trabajando. En la explicación de la palabra además de utilizar definiciones amigables para el alumnado, se recomienda poner ejemplos y contraejemplos de la misma.

que las palabras aparezcan durante el juego o la lectura. Se puede guiar al alumnado a representar la palabra usando figuras, títeres u otros objetos. Podemos pedirle que comparta algo relacionado con la palabra o poner imágenes o tarjetas para que haga una frase utilizando la palabra nueva.

4. Reintroducir en conversaciones cotidianas las palabras aprendidas para dar profundidad y consolidar el aprendizaje

El aprendizaje eficaz de las palabras ocurre principalmente cuando el alumnado escucha y usa esas palabras con frecuencia y en diferentes contextos a lo largo del tiempo. Es importante, el **repaso**. El objetivo es seguir utilizando las palabras a lo largo del año, no solo durante la semana en que se enseñan.

Por tanto, se recomienda buscar maneras, a lo largo del día para reintroducir las palabras de vocabulario objetivo en las conversaciones con la clase, para ofrecer más oportunidades de que las escuchen y las usen. Se pueden plantear preguntas estratégicamente para animar al alumnado a responder usando las palabras que han aprendido.

3. Diseñar actividades que permitan el uso de las palabras trabajadas

El alumnado necesita **múltiples oportunidades para pensar y practicar las palabras** que está aprendiendo para desarrollar una comprensión más profunda. Cuantas más veces escuche las palabras que queremos enseñar y cuando más veces las produzca, la aprenderá más fácilmente (Goodman et al., 2008; Haebig et al., 2021).

Por tanto, será crucial organizar situaciones en las

Será crucial planificar actividades de repaso a final de la semana o cada cierto tiempo para reforzar el uso de las palabras aprendidas. Por ejemplo, se puede hacer una caja de las palabras donde se van acumulando las palabras mediante tarjetas con imágenes y se sacan para hacer una frase con esa palabra o para recordar su significado, o un juego de la oca donde cada casilla corresponde con una

palabra trabajada.

Un programa para la mejora del vocabulario en Educación Infantil que incluye en su diseño estas prácticas basadas en la evidencia es el programa VALE-K (*Vocabulary and Language Enhancement*) (Kappus, 2022). En este programa se propone enseñar seis palabras por semana, distribuidas en dos sesiones de aproximadamente 12 minutos, realizadas en dos días distintos. Utilizan los tres días restantes de la semana para repasar. El programa está estructurado en siete pasos y es fácil de seguir para el profesorado (ver Figura 22).

Figura 22. Pasos del programa VALE-K, adaptado de Kappus (2022)

NOMBRE DEL PASO	DESCRIPCIÓN
1. Presentación de la palabra	La persona docente dice y muestra la palabra. El alumnado la repite varias veces para familiarizarse.
2. Fonología	El alumnado rompe la palabra en sílabas con palmadas.
3. Explicación amigable	Se explica el significado con palabras sencillas, ejemplos, imágenes o gestos.
4. Ejemplos	La persona docente usa la palabra en frases.
5. Contexto	La persona docente muestra la imagen y explica cómo el significado de la palabra se relaciona con la imagen.
6. Ejemplos y contraejemplos	El alumnado indica si las imágenes que muestra la figura docente son ejemplos o contraejemplos de la palabra.
7. Uso y práctica	El alumnado usa la palabra en frases guiadas por la persona docente.

Ejemplo de actividad

3.3.2. Programas para el desarrollo de las habilidades narrativas

Las habilidades narrativas nos permiten construir una historia bien cohesionada incluyendo: un problema o evento inicial, las acciones del personaje para resolverlo y las consecuencias o resultados. Estas habilidades implican tanto el contenido (estructura de la historia) como la forma (uso del lenguaje complejo, vocabulario, conectores causales y temporales, etc.) (Spencer y Petersen, 2020). Estas habilidades son muy complejas ya que se apoyan en otras habilidades del lenguaje (vocabulario, conocimiento sintáctico, comprensión de estructuras narrativas, expresión oral, entre otras).

El alumnado que desarrolla narraciones más complejas en infantil tiende a mostrar un mejor desempeño en tareas de comprensión lectora en los primeros años escolares (Gillam et al. 2024; Tabors et al., 2001). Por ello, fomentar la exposición a un lenguaje oral rico en vocabulario y estructuras narrativas desde edades tempranas es una estrategia clave para potenciar las habilidades de lectura y prevenir dificultades lectoras.

En líneas generales hay que considerar dos aspectos a mejorar en este tipo de intervenciones, por un lado, los aspectos de macroestructura de la historia, es decir relacionar y comprender las diferentes partes que tiene una historia, y, por otro, la microestructura, o adquisición y producción de nuevas formas sintácticas y vocabulario (Petersen y Spencer, 2016).

Para trabajar este tipo de habilidades en el aula se recomienda seguir estas recomendaciones (Spencer y Petersen, 2020) (ver Figura 23):

1. **Comenzar enseñando la estructura de la historia antes de abordar aspectos lingüísticos específicos.** Antes de enseñar palabras difíciles o frases elaboradas, es fundamental que el alumnado sepa contar una historia básica con sus partes esenciales: personaje, problema, acción y resultado. Una vez que domine esta estructura, será más fácil y natural introducir vocabulario avanzado, conectores y estructuras gramaticales complejas. Se parte de lo sencillo hacia lo más elaborado.

2. *Usar múltiples ejemplos para favorecer la generalización.* No basta con trabajar siempre la misma historia. Es mejor utilizar diferentes historias con una estructura parecida para que el alumnado aprenda el patrón común (por ejemplo: siempre hay un problema, alguien intenta solucionarlo y ocurre algo al final). Este principio ayuda a que el alumnado no memorice una historia específica, sino que entienda cómo funcionan las historias en general, lo cual favorece la transferencia a otros contextos.
3. *Promover la participación activa.* El alumnado aprende mejor cuando habla, actúa, responde y participa directamente. La intervención no debe ser solo escuchar al adulto. Es importante crear muchas oportunidades dentro de la sesión para que practique: contar historias, responder preguntas, actuar con títeres, trabajar en pareja, etc. Cuanta más participación activa, mayor es el aprendizaje.
4. *Contextualizar, descomponer y reconstruir historias.* La historia debe ser presentada primero en su forma completa, para que el alumnado la entienda en conjunto. Luego se analiza por partes (quién es el personaje, qué le pasó, qué hizo, cómo terminó...) y finalmente se reconstruye toda la historia. Este enfoque (todo → partes → todo) ayuda a comprender cómo se conectan los elementos y por qué tienen sentido juntos. También mejora su comprensión y memoria narrativa.
5. *Usar apoyos visuales para concretar aspectos abstractos.* Los conceptos como “problema”, “consecuencia”, “sentimientos” o “objetivos” pueden ser abstractos para buena parte del alumnado. Por eso, es útil usar dibujos, iconos, pictogramas, organizadores gráficos o gestos que representen cada parte de la historia. Esto facilita la comprensión y el aprendizaje del esquema narrativo, especialmente en etapas iniciales. Luego, estos apoyos se deben retirar de forma progresiva para no generar dependencia.
6. *Dar retroalimentación de calidad.* Si alguien comete un error o se salta una parte importante de la historia, la corrección debe hacerse en el momento, de forma clara y específica. Por ejemplo: “Te olvidaste de decir cómo se sentía el personaje. ¿Estaba triste, contento...?” o bien: “Escucha cómo lo digo yo, y ahora repítelo tú” Esto ayuda a corregir errores antes de que se consoliden y favorece una mayor precisión en futuras narraciones.
7. *Ofrecer indicaciones verbales eficaces.* Se recomienda usar un enfoque de dos pasos: primero, hacer una pregunta clara y directa que sirva como guía (por ejemplo, “¿Qué hizo el personaje para solucionar el problema?”). Si no responde, se da un modelo de respuesta y se le pide que su repetición (“Di: ‘Juan fue a buscar ayuda’”). Esto reduce la frustración, mejora la precisión y promueve la autonomía narrativa del alumnado con apoyo justo y necesario.
8. *Adaptar, individualizar y extender la intervención.* Cada persona tiene necesidades y niveles distintos. Algunas necesitarán trabajar solo en contar las partes básicas, mientras otras pueden practicar el uso de vocabulario avanzado o estructuras más complejas. Este principio señala que la intervención debe ser flexible, ajustándose al grupo o individuo, e ir progresando en dificultad a medida que el alumnado avanza.
9. *Planificar oportunidades para la generalización.* El objetivo no es solo que el alumnado cuente bien historias, sino que pueda usar esas habilidades en otros contextos: en el aula, con amigos, con la familia. Por eso, se recomienda involucrar al equipo docente, usar materiales del currículo escolar, e incluso enviar actividades a casa. Esto permite que las habilidades se practiquen en distintos contextos y se mantengan en el tiempo.
10. *Hacerlo divertido y dinámico.* Contar historias debe ser una experiencia emocionante y motivadora. Se pueden usar juegos, títeres, dibujos, competiciones amistosas o dramatizaciones. Cuando el alumnado se divierte, se implica más, repite más y aprende mejor.

Figura 23. Pasos a seguir para trabajar las habilidades narrativas

PASOS PARA TRABAJAR LAS HABILIDADES NARRATIVAS (SPENCER Y PETERSEN, 2020)

1. Comenzar enseñando la estructura de la historia antes de abordar aspectos lingüísticos específicos.
2. Usar múltiples ejemplos para favorecer la generalización.
3. Promover la participación activa.
4. Contextualizar, descomponer y reconstruir historias.
5. Usar apoyos visuales para concretar aspectos abstractos.
6. Dar retroalimentación de calidad.
7. Ofrecer indicaciones verbales eficaces.
8. Adaptar, individualizar y extender la intervención.
9. Planificar oportunidades para la generalización.
10. Hacerlo divertido y dinámico.

4 Otras habilidades y conocimientos relacionados con el aprendizaje lector

En este apartado, se recogen otras habilidades tanto lingüísticas como aquel conocimiento relacionado con el texto impreso que, si bien han mostrado cierta relación con el aprendizaje lector, aún requieren mayor respaldo empírico para ser consideradas facilitadoras con el mismo nivel de evidencia que otros predictores más consolidados.

4.1. Habilidades fonológicas suprasegmentales

Las **habilidades de fonología suprasegmental** han sido objeto de diversos estudios de intervención que apuntan a su influencia positiva en el aprendizaje lector en distintas lenguas (Calet et al., 2017; Wade-Woolley et al., 2022). No obstante, sigue siendo necesario ampliar esta línea de investigación mediante revisiones sistemáticas y metaanálisis que permitan establecer con mayor solidez la magnitud y consistencia de su impacto en el desarrollo lector (Goswami, 2010). Dado que se trata de una habilidad compleja, resulta especialmente importante tener en cuenta los distintos niveles que la conforman a la hora de planificar actividades educativas, con el fin de garantizar una intervención ajustada a las capacidades del alumnado. A continuación, se presentan los principales niveles de estas habilidades y algunas recomendaciones para su adecuada estimulación en el contexto educativo.

¿Qué son las habilidades fonológicas suprasegmentales? La fonología suprasegmental, también conocida como prosodia, ha sido definida como “el ritmo y la melodía del lenguaje hablado” (Speer & Ito, 2009, p. 90). Tal y como se ha comentado previamente, estas habilidades que pertenecen al ámbito de la fonología, y son denominadas suprasegmentales, por referirse a elementos acústicos que abarcan a más de un fonema o segmento y se perciben como el acento, la entonación y las pausas (Llisterri et al., 2016) (ver Figura 24). Estos aspectos son fundamentales para el desarrollo del oral, y para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Figura 24. Habilidades segmentales y suprasegmentales

HABILIDADES FONOLÓGICAS	
Segmentales	Suprasegmentales o prosodia
Conciencia fonológica	- Acento caMIlno vs. camiNÓ - Entonación ¿Vienes conmigo? Vienes conmigo ¡Vienes conmigo! - Pausas Pez, espada y limón vs. Pez espada y limón

Tener representaciones fonológicas bien especificadas facilita la correspondencia entre fonemas y grafemas, lo que, a su vez, mejora el rendimiento en lectura y escritura. En este proceso, las habilidades prosódicas juegan un papel fundamental, ya que pueden contribuir a la precisión de dichas representaciones. Se sabe que la prosodia facilita la segmentación del habla en palabras con significado, algo crucial en la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la conciencia fonológica (Wood et al., 2009). En este sentido, algunos estudios muestran que la prosodia también mejora la percepción de los sonidos del lenguaje, lo que hace que las representaciones mentales de esos sonidos sean más precisas (Chiat, 1983; Pierrehumbert, 2003). Así, la capacidad de percibir y manipular la prosodia del lenguaje oral o conciencia prosódica, al igual que las de conciencia fonológica, podría influir en las habilidades de lectoescritura.

La evidencia de la que disponemos hasta ahora muestra que la prosodia influye en las habilidades de decodificación y comprensión. Esto se ha observado tanto en personas con un desarrollo típico (Holliman et al., 2008; Thomson y Jarmulowicz, 2016) como en aquellas con dificultades en el lenguaje oral y escrito, incluyendo también a las adultas (Bree et al., 2006; Goswami, 2002; González-Alba y Calet, 2021; Holliman et al., 2012; Mundy y Carroll, 2016; Thomson et al., 2006). Además, estudios de intervención han mostrado que trabajar las habilidades prosódicas (Harrison et al., 2018) y el sentido del ritmo en general puede ser una estrategia efectiva para mejorar la lectura (Bhide et al., 2013; Thomson et al., 2013). Esto sugiere que incluir actividades rítmicas y de entonación en la enseñanza podría ayudar al alumnado a desarrollar sus habilidades lectoras.

La estrecha relación entre las habilidades prosódicas y el desarrollo lector ha dado lugar a la integración de las habilidades suprasegmentales en los modelos de lectura (Wade-Woolley et al., 2022).

4.1.1. Niveles en las habilidades de fonología suprasegmental

En las habilidades suprasegmentales podemos distinguir dos niveles: el nivel de la palabra y el nivel de la frase. En el **ámbito de la palabra**, la conciencia prosódica se refiere a la capacidad de percibir el acento y de detectar y manipular las sílabas acentuadas. Esta habilidad nos permite discriminar palabras como “pico” y “picó” (ver ejemplo de material para trabajar la discriminación de palabras en función de la sílaba tónica en la Figura 25) o a identificar que la sílaba que suena más fuerte en la palabra “mágico” es la antepenúltima. Ser consciente de estos aspectos facilita el proceso de la lectura al permitir leer con fluidez las palabras en función de su patrón acentual y en la escritura al facilitar una buena ortografía como reflejo fundamental en los signos de puntuación. Por ejemplo, reconocer la sílaba tónica es esencial para determinar si una palabra requiere tilde, lo que a su vez influye en el uso correcto de los signos de puntuación.

Figura 25. Ejemplo de material para trabajar elementos prosódicos que entran en juego a nivel de palabra para discriminar entre “pico” y “picó”.



En el **nivel de la frase**, la prosodia abarca los patrones de acento, entonación y pausas dentro de la frase o sintagma. Tener buenas habilidades de prosodia en este nivel permitiría distinguir sintagmas como la que aparecen en la Figura 20.

Por otro lado, en el **nivel de la frase**, la prosodia incluye los patrones de acentuación, entonación y pausas que organizan la estructura prosódica de la oración o el sintagma. Contar con buenas habilidades prosódicas en este nivel permite, por ejemplo, distinguir correctamente frases, como las que se muestran en la Figura 26.

Figura 26. Ejemplos de elementos prosódicos que entran en juego en el nivel de frase



4.1.2. Recomendaciones para trabajar la conciencia suprasegmental

Al igual que con las habilidades de conciencia fonológica, para trabajar las habilidades de conciencia suprasegmental es recomendable avanzar de lo simple a lo más complejo. Para ello, es importante tener en cuenta el tipo de tarea que proponemos al alumnado.

Las actividades de **discriminación**, en las que solo se debe escuchar y decidir si dos palabras comparten o no un mismo patrón de acentuación, son las más sencillas. En cambio las tareas de **identificación**,

requieren un nivel de análisis mayor. En este tipo de tareas hay que dividir conscientemente una palabra en sílabas e identificar cuál lleva el acento. Finalmente, las tareas de **manipulación**, como cambiar la sílaba acentuada conllevan mayor nivel de exigencia por lo que se consideran más complejas (ver Figura 27).

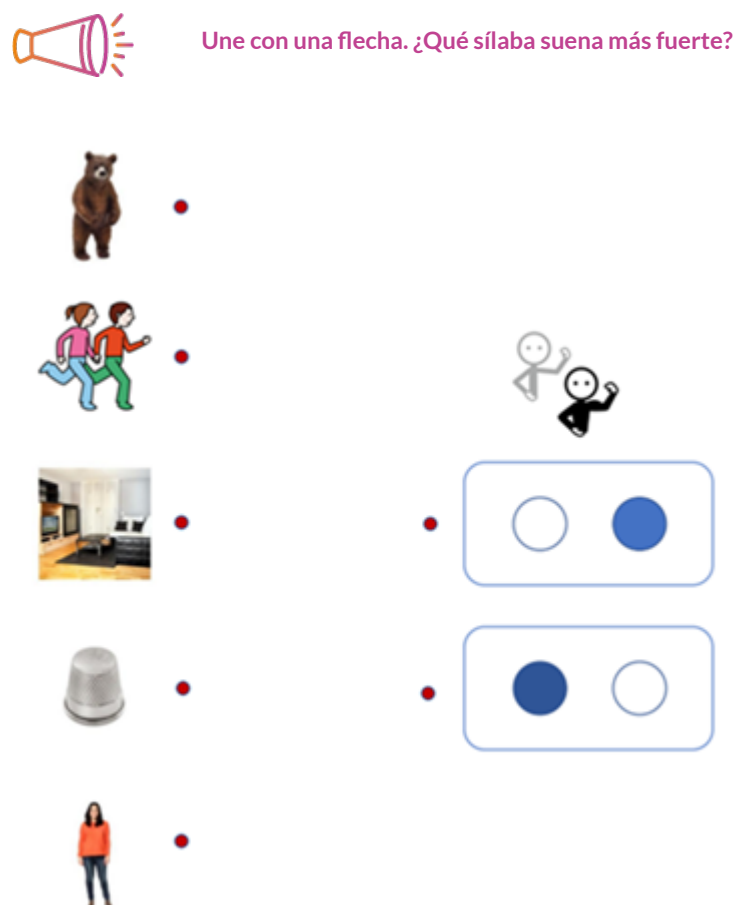
Aún son necesarios más estudios que pongan de manifiesto cómo van evolucionando estas habilidades, pero el desarrollo irá desde actividades más implícitas donde se estimule más la sensibilidad a esos rasgos melódicos del lenguaje, como tareas de discriminación en las que, por ejemplo, hay que diferenciar si /BEbe/ y /beBÉ/ son lo mismo. Este tipo de tareas puede realizarlas alumnado de 3 años. Sin embargo, aquellas que requieren más nivel metacognitivo o explícito serán complejas de realizar hasta 2.º o 3.º de Educación Primaria.

Figura 27. Actividades por orden de dificultad y ejemplos (Calet et al., 2025; Wade-Woolley et al., 2022)

	DISCRIMINAR	IDENTIFICAR	MANIPULAR
	Escuchar dos elementos y decir si suenan igual o no	Identificar el elemento prosódico determinado	Indicar cómo queda una palabra al cambiar algún elemento
ACENTO	¿Suenan igual /bebe/ y /bebé/?	Di cuál es el trocito más fuerte de la palabra /camisa/	¿Qué palabra queda si cambio el trocito más fuerte de /bajó/?
PAUSAS	¿Es lo mismo "baloncesto" que "balón" "cesto"?	¿Dónde está la pausa en "pez-espada y limón"?	Elimina la pausa en "Lava" "Dora" y di qué quedaría.
ENTONACIÓN	¿Suenan igual "vienes" que "¿vienes?"?	Escuchar una palabra y decir si está afirmando o preguntando algo.	Escuchar una palabra y cambiarla a una pregunta o una orden.

Otras recomendaciones para trabajar los diferentes aspectos de la fonología suprasegmental (acento, entonación y pausas) son utilizar imágenes y elementos visuales como podemos ver en el siguiente ejemplo (ver Figura 28).

Figura 28. Ejemplo de identificación de la sílaba tónica tomado del programa Comunicarnos



Igualmente debemos tener en cuenta las características de los elementos con los que trabajamos, así las palabras bisílabas y frecuentes serán de nivel bajo, y por las que se recomienda comenzar a trabajar. Mientras que las más largas y poco frecuentes serán de dificultad alta.

4.2. Enseñando conocimientos clave sobre el texto impreso

¿Qué es el conocimiento sobre el texto impreso? Se entiende como el conocimiento o conciencia sobre una combinación de elementos de conocimiento alfabético, conceptos sobre el lenguaje escrito y la decodificación temprana (National Early Literacy Panel, 2008). En un sentido más amplio, abarca aspectos como (Clay, 2000; Ripoll et al., 2024):

- Componentes del lenguaje escrito: el reconocimiento de que el texto está compuesto por palabras y que estas, a su vez, están formadas por letras, la diferencia entre letras y dibujos, la función de los signos de puntuación y el uso del espacio en blanco para separar palabras.
- Vocabulario básico relacionado con la lectura y la escritura, como «portada» o «página», entre otros.
- Convenciones sobre el lenguaje escrito, como la direccionalidad de la lectura (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo).
- Funciones sobre el lenguaje escrito, como su uso para comunicar información o contar historias.
- Habilidades emergentes de la lectoescritura, como reconocer el propio nombre o identificar letras similares.

Estos conocimientos clave constituyen una base esencial para que el alumnado pueda interactuar de manera eficaz con los textos escritos y, por tanto, avanzar en su competencia lectora (Justice y Ezell, 2001). Quienes desarrollan tempranamente un conocimiento sólido del texto impreso tienen mayores probabilidades de convertirse en personas competentes en lectura (National Early Literacy Panel, 2008). Estos elementos, aunque a menudo implícitos para las personas adultas, pueden ser enseñados explícitamente en los primeros años de escolaridad.

Entre las estrategias más eficaces se encuentran:

- Lecturas compartidas y dialogadas, en las que señalamos y comentamos elementos

del texto impreso mientras leemos en voz alta (Justice y Kaderavek, 2004).

- Juegos de identificación de letras y palabras, que ayudan a reforzar la relación entre el lenguaje oral y el escrito (Piasta et al., 2012).
- Exploración de libros físicos, permitiendo que el alumnado manipule el texto, descubra sus partes (portada, contraportada, título, autor) y comprenda su organización (Neuman y Roskos, 1997).

Integrar estos contenidos en programas para la mejora del lenguaje oral permite un enfoque más integral que prepara al alumnado para enfrentar con éxito las demandas de la alfabetización.

5

Música y lenguaje: las canciones infantiles, las habilidades de procesamiento fonológico y su repercusión en el aprendizaje inicial de la lectura

En el ámbito internacional, la Unesco (2016) ha destacado cuatro áreas principales que permiten evaluar el desarrollo infantil temprano (ver Figura 29): las funciones ejecutivas, el desarrollo socioemocional, el desarrollo motor y la lectoescritura y aritmética tempranas. Existe una creciente literatura científica que muestra cómo se puede fomentar cada una de estas áreas mediante la participación continua en actividades musicales. Esto se evidencia en estudios sobre las funciones ejecutivas infantiles (Moreno et al., 2011; Zuk et al., 2014; Bowmer et al., 2018), el desarrollo socioemocional (Hallam, 2010; Barrett, 2011, 2016, 2017; Welch et al., 2014), el desarrollo motor (Derri et al., 2001) y la alfabetización y la aritmética tempranas (Anvari et al., 2002; Cohrdes et al., 2016; Moritz et al., 2013; Williams et al., 2015).

Figura 29. Áreas del desarrollo infantil temprano (Unesco, 2016) y su vinculación con la participación en actividades musicales

ÁREAS DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO				
Funciones ejecutivas	Desarrollo socioemocional	Desarrollo motor	Alfabetización y aritmética	Actividades musicales

De hecho, se ha puesto de manifiesto que el alumnado que participa en actividades musicales que incluyen cantar, tocar instrumentos, recitar o comprender conceptos musicales, tales como rápido o lento, están simultáneamente desarrollando también destrezas lingüísticas (Besson et al., 2011; Brandt et al., 2012; Herrera et al., 2014; Lorenzo et al., 2014). Esto coincide con los estudios de Perlovsky (2010) y Magne et al. (2006), que encontraron que el alumnado con experiencias musicales suficientes posee una habilidad especial para identificar diferencias de sonidos tanto en la música como en el lenguaje común.

En este sentido, la instrucción musical beneficia la adquisición de la lectura y de otras habilidades lingüísticas: facilita el procesamiento de los sonidos tanto en la música como en el lenguaje (Schön et al., 2004), mejora el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado con dificultades del lenguaje (Tallal y Gaab, 2006), incrementa la memoria fonológica o memoria verbal a corto plazo (Ho et al., 2003) y mejora el

aprendizaje de una segunda lengua (Herrera et al., 2008; Slevc y Miyake, 2006). Además, existe evidencia de que la habilidad musical se relaciona con la conciencia fonémica y con la lectura (Anvari et al., 2002) y de que la estimulación musical favorece el aprendizaje y desarrollo de la lectura (Herrera et al., 2011; Standley, 2008).

Tradicionalmente, las habilidades de procesamiento fonológico se refieren a las operaciones mentales que hacen uso de información fonológica o sonora cuando se procesa el lenguaje oral y escrito. Según Wagner y Torgesen (1987), estas habilidades se dividen en tres tipos, tal y como se muestra en la Figura 30:

- Conciencia fonológica, que hace referencia, como se ha indicado previamente, a la capacidad para identificar y segmentar las unidades que componen el lenguaje, como palabras, sílabas, fonemas, etc., lo cual incluye también, en un nivel inicial, las rimas.

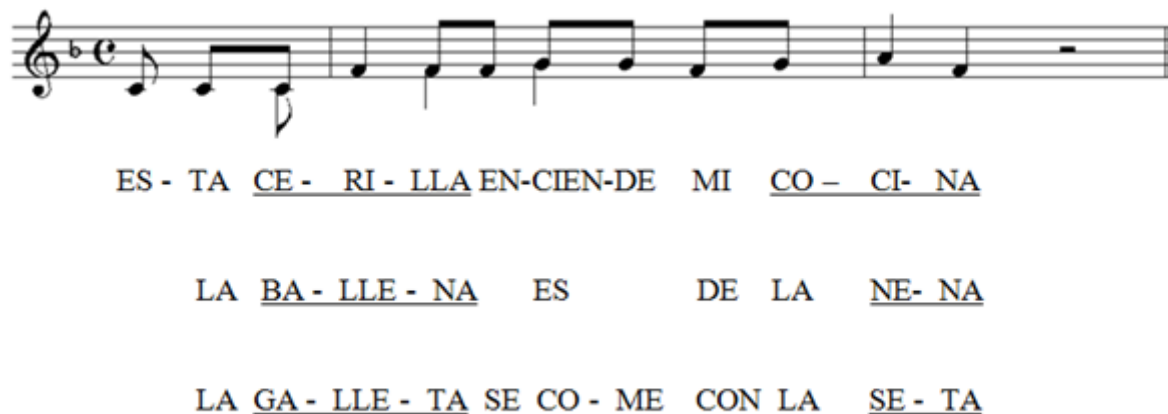
- Memoria fonológica, conocida igualmente como memoria verbal a corto plazo, que se refiere a la capacidad para mantener información verbal en la memoria de trabajo. Se suele evaluar mediante tareas de repetición de dígitos, pseudopalabras (palabras inventadas que cumplen las reglas de pronunciación y construcción de una lengua determinada como, por ejemplo, «pochutu»), etc.
- Velocidad de denominación, esto es, la habilidad para recuperar rápida y fácilmente información verbal de la memoria a largo plazo (por ejemplo, nombrar números, letras, colores, objetos...).

Figura 30. Habilidades de procesamiento fonológico

HABILIDADES DE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO		
Conciencia fonológica	Memoria fonológica	Velocidad de denominación
Dichas habilidades están vinculadas con el éxito en el aprendizaje lector (Calet et al. 2015; Goswami y Bryant, 2016). Las canciones infantiles son una herramienta muy útil para trabajar las habilidades de procesamiento fonológico en su conjunto (Eccles et al., 2021; Herrera et al., 2007, 2011; Patscheke et al., 2018), dado que posibilitan trabajar la conciencia fonológica (por ejemplo, la identificación de rimas, del fonema inicial, etc.) y mantener información fonológica en la memoria a corto plazo, así como mejorar el acceso a la información fonológica almacenada en la memoria a largo plazo. En esta dirección, se recomienda que, a la hora de diseñar canciones infantiles, se atienda a las siguientes cuestiones: • Emplear palabras frecuentes en el vocabulario infantil. • Acompañar las canciones, focalizadas en determinadas palabras clave en las que el alumnado ha de dirigir su atención (por ejemplo, para identificar si riman o no), de dibujos que las representen. • Que dichos dibujos integren su representación escrita. En Educación Infantil, esta representación se suele iniciar en letras mayúsculas, pudiendo finalizar dicha etapa con una aproximación	a las letras minúsculas. • Cada tarea se ha de iniciar con ejemplos, de modo que el alumnado sepa en qué consiste la tarea. • Dado que el alumnado desconoce términos como «sílabas» o «rima», es recomendable explicar estos conceptos de forma comprensible. Por ejemplo, para las sílabas, se puede indicar que son cada uno de los «trocitos» o «partes» de una palabra. En el caso de las rimas, se puede explicar que son palabras que terminan igual o «hacen eco, por lo que son palabras que son amigas, etc. • Seguir una progresión gradual de las tareas. Al respecto, comenzar por tareas de conciencia fonológica más sencillas, como las de identificación de palabras, rimas, etc., continuar por sílabas y, en último lugar, fonemas. Además, no es lo mismo identificar un elemento que añadir, omitir o sustituir, lo cual es más complejo. A modo de ejemplo, una tarea podría ser la representada en la Figura 31, donde se muestra un fragmento de canción diseñada para la tarea fonológica de detección de rimas. La tarea consiste en cantar cada melodía y, al finalizar, indicar si las dos palabras cantadas —	

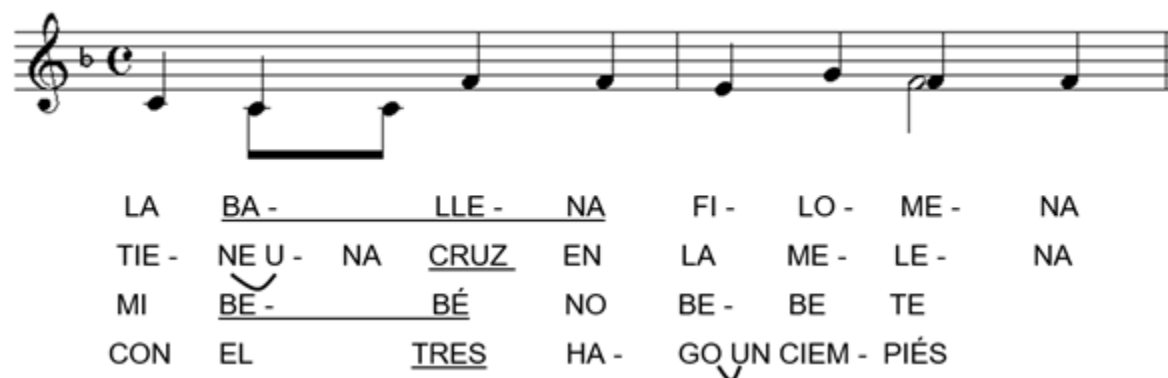
representadas mediante un dibujo y por escrito
– riman o no. Para ello, se debe sacar una carita sonriente si «hacen eco» (y, por lo tanto, son amigas) o, por el contrario, sacar una carita triste si no terminan igual.

Figura 31. Fragmento de canción diseñada para la detección de rimas



Para finalizar, en la Figura 32 se muestra un fragmento de una canción diseñada para segmentar las palabras en sílabas (en este caso, dando una palmada por cada «trocito»).

Figura 32. Fragmento de canción diseñada para la segmentación silábica



Referencias

- Anthony, J. y Lonigan, C. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.43>
- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83(2), 111-130. [https://doi.org/10.1016/S0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S0022-0965(02)00124-8)
- Araújo, S. y Faísca, L. (2019). A Meta-Analytic Review of Naming-Speed Deficits in Developmental Dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 349-368. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1572758>
- Ashny, J., McBride, M., Naftel, S., O'Brien, E., Paulson, L. H., Kilpatrick, D. A. y Moats, L. C. (2023). *Teaching Phoneme Awareness in 2023. A guide for educators*. California Dyslexia Initiative. <https://drive.google.com/drive/folders/1tPwupou7EqctDO50XtfvMGxfJAx7xPk9>
- Barrett, M. S. (2011). Musical narratives: a study of a young child's identity work in and through music-making. *Psychology of Music*, 39(4), 403-423. <https://doi.org/10.1177/0305735610373054>
- Barrett, M. S. (2016). Attending to «culture in the small»: a narrative analysis of the role of play, thought, and music in young children's world-making. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 41-54. <https://doi.org/10.1177/1321103X15603557>
- Barrett, M. S. (2017). From small stories: laying the foundations for narrative identities in and through music. En R. MacDonald, D. J. Hargreaves y D. Miell (Eds.), *Handbook of Musical Identities* (pp. 63-78). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199679485.003.0004>
- Beck, I. L., McKeown, M. G. y Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. (2.ª ed.). The Guilford Press.
- Besson, M., Chobert, J. y Marie, C. (2011). Language and Music in the Musician Brain. *Language and Linguistics Compass*, 5(9), 617-634. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2011.00302.x>
- Bhide, A., Power, A. y Goswami, U. (2013). A Rhythmic Musical Intervention for Poor Readers: A Comparison of Efficacy With a Letter-Based Intervention. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 113-123. <https://doi.org/10.1111/mbe.12016>
- Biemiller, A. (2003). Vocabulary: Needed If More Children Are To Read Well. *Reading Psychology*, 24(3-4), 323-335. <https://doi.org/10.1080/02702710390227297>
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction. En E. H. Hiebert y M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bowmer, A., Mason, K., Knight, J. y Welch, G. (2018). Investigating the Impact of a Musical Intervention on Preschool Children's Executive Function. *Frontiers in Psychology*, 9, Artículo 2389. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02389>
- Boyer, N. y Ehri, L. C. (2011). Contribution of Phonemic Segmentation Instruction with Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), 440-470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- Brandt, A., Gebrian, M. y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3, Artículo 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brimo, D., Apel, K. y Fountain, T. (2017). Examining the contributions of syntactic awareness and syntactic knowledge to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 57-74. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12050>
- Brooks, R., Warmington, M. y Thomson, J. (2025). Evaluating the impact of vocabulary instruction on oral vocabulary, phonemic awareness and nonword reading. *Reading & Writing*, 38, 1607-1633. <https://doi.org/10.1007/>

[s11145-024-10564-1](#)

Burchinal, M., Krowka, S., Newman-Gonchar, R., Jayanthi, M., Gersten, R., Wavell, S., Lyskawa, J., Haymond, K., Bierman, K., Gonzalez, J. E., McClelland, M. M., Nelson, K., Pentimonti, J., Purpura, D. J., Sachs, J., Sarama, J., Schlesinger Devlin, E., Washington, J. y Rosen, E. (2022). *Preparing young children for school* (Informe WWC 2022009). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/PracticeGuide/30>

Cain, K. y Oakhill, J. (Eds.). (2007). *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*. The Guilford Press.

Cain, K. y Oakhill, J. (2011). Matthew effects in young readers: reading comprehension and reading experience aid vocabulary development. *Journal of Learning Disabilities*, 44(5), 431-443. <https://doi.org/10.1177/0022219411410042>

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N. y Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction*, 52, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>

Calet, N., Guitérrez-Palma, N. y Jiménez-Fernández, G. (En prensa). Evaluación de las habilidades fonológicas suprasegmentales o prosódicas: una propuesta de clasificación. *Revista de Investigación en Logopedia*.

Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., Simpson, I., González-Trujillo, M. C. y Defior, S. (2015). Suprasegmental Phonology Development and Reading Acquisition: A Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 19(1), 51-71. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.976342>

Caravolas, M., Hulme, C. y Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751-774. <https://doi.org/10.1006/jmla.2000.2785>

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G. y Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science*, 23(6), 678-686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>

Caravolas, M., Mikulajová, M., Defior, S. y Seidlová Málková, G. (2018). Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy (MABEL). MABEL. <https://www.eldel-mabel.net/test/>

Casillas, A. y Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura

tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 245-259. <https://doi.org/10.1174/02103700778070518>

Castiglioni-Spalten, M. L. y Ehri, L. C. (2003). Phonemic Awareness Instruction: Contribution of Articulatory Segmentation to Novice Beginners' Reading and Spelling. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 25-52. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_03

Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S. y Bontempo, D. E. (2015). Early Identification of Reading Disabilities Within an RTI Framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>

Chiat S. (1983). Why Mikey's right and my key's wrong: the significance of stress and word boundaries in a child's output system. *Cognition*, 14(3), 275-300. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90007-0](https://doi.org/10.1016/0010-0277(83)90007-0)

Clay, M. M. (2000). *Concepts About Print: What Has a Child Learned About the Way We Print Language?* (ed. rev.). Heinemann.

Cohrdes, C., Grolig, L. y Schroeder, S. (2016). Relating Language and Music Skills in Young Children: A First Approach to Systemize and Compare Distinct Competencies on Different Levels. *Frontiers in Psychology*, 7, Artículo 1616. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01616>

Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8. https://www.revneuropsi.com.ar/_files/ugd/2c1a84_f6218e55cbb043c6a5089ec3856e68c2.pdf

De Bree, E., Wijnen, F. y Zonneveld, W. (2006). Word stress production in three year old children at risk of dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 304-317. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00310.x>

De la Calle Cabrera, A.M., Guzmán-Simón, F. y García-Jiménez, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.312661>

Defior, S. (1996). Assessment of phonological skills: A classification and some ideas on how to improve them. *Journal for the Study of Education and Development*, 19(73), 49-63. <https://doi.org/10.1174/02103709660560546>

Defior, S. (2004). Phonological Awareness and Learning to Read: A Cross-Linguistic Perspective. En T. Nunes y P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 631-649). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1731-1_33

- Defior, S. (2008).** ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(3), 333-345. <https://doi.org/10.1174/021037008785702983>
- Defior, S., Fonseca, L., Gotthel, B., Aldrey, A., Jiménez-Fernández, G., Pujals, M., Rosa, G. y Serrano, F. D. (2006).** Test LEE: Lectura y Escritura en Español. Paidós.
- Defior, S. y Serrano, F. (2011).** La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Defior, S. y Tudela, P. (1994).** Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 299-320. <https://doi.org/10.1007/BF01027087>
- Derri, V., Tsapikidou, A., Zachopoulou, E. y Kioumourtzoglu, E. (2001).** Effect of a Music and Movement Programme on Development of Locomotor Skills by Children 4 to 6 Years of Age. *European Journal of Physical Education*, 6(1), 16-25. <https://doi.org/10.1080/1740898010060103>
- Dickinson, D. K. y Tabors, P. O. (Eds.) (2001).** *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.* Paul H. Brookes Publishing Co.
- Eccles, R., van der Linde, J., Le Roux, M., Swanepoel, D. W., MacCutcheon, D. y Ljung, R (2021).** The effect of music education approaches on phonological awareness and early literacy: A systematic review. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 44, 46-60. <https://doi.org/10.1007/BF03652064>
- Ehri, L. C. (2005).** Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Ehri, L. C. (2020).** The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub Zadeh, Z. y Shanahan, T. (2001).** Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Ferroni, M., Diuk, B. y Mena, M. (2016).** Desarrollo de la lectura y la escritura de palabras con ortografía compleja: sus predictores. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 253-271. <https://doi.org/10.12804/apl34.2.2016.04>
- Gillam, S. L., Vaughn, S., Roberts, G., Capin, P., Fall, A.-M., Israelsen-Augenstein, M., Holbrook, S., Wada, R., Hancock, A., Fox, C., Dille, J., Magimairaj, B. M. y Gillam, R. B. (2023).** Improving oral and written narration and reading comprehension of children at-risk for language and literacy difficulties: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Educational Psychology*, 115(1), 99-117. <https://doi.org/10.1037/edu0000766>
- González-Alba, B. y Calet, N. (2021).** El papel de las habilidades prosódicas en el trastorno del desarrollo del lenguaje. Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 63-76. <https://doi.org/10.5209/rlog.70609>
- Goodman, J. C., Dale, P. S. y Li, P. (2008).** Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of child language*, 35(3), 515-531. <https://doi.org/10.1037/edu0000766>
- Goswami, U. (2010).** Phonology, reading and reading difficulties. En K. Hall, U. Goswami, C. Harrison, S. Ellis y J. Soler (Eds.), *Interdisciplinary perspectives on learning to read. Culture, Cognition and Pedagogy* (pp. 103-116). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203856529>
- Goswami, U. (2002).** Phonology, reading development, and dyslexia: A cross-linguistic perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 139-163. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0010-0>
- Goswami, U. y Bryant, P. E. (1990).** *Phonological skills and learning to read.* Lawrence Erlbaum Associates.
- Goswami, U. y Bryant, P. (2016).** *Phonological Skills and Learning to Read* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695068>
- Haebig, E., Leonard, L., Deevy, P., Schumaker, J., Karpicke, J. y Weber, C. (2021).** The Neural Underpinnings of Processing Newly Taught Semantic Information: The Role of Retrieval Practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3195-3211. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00485
- Hallam, S. (2010).** The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Harrison, E., Wood, C., Holliman, A. J. y Vousden, J. I. (2018).** The immediate and longer-term effectiveness of a speech-rhythm-based reading intervention for beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 220-241. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12126>
- Hatcher P. J. (2000).** Predictors of Reading Recovery book levels. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 67-77.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.00103>

<org/10.1348/026151007X241623>

Herrera, L., Defior, S. y Lorenzo, O. (2007). Intervención educativa en conciencia fonológica en niños prelectores de lengua materna española y tamazight. Comparación de dos programas de entrenamiento. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 39-54. <https://doi.org/10.1174/021037007779849718>

Holliman, A. J., Wood, C. y Sheehy, K. (2012). A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 35(1), 32-48. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01459.x>

Herrera, L., Hernández-Candelas, M., Lorenzo, O. y Ropp, C. (2014). Music Training Influence on Cognitive and Language Development in 3 to 4 year-old Children. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 367-386. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9761>

Honig, B., Diamond, L. y Gutlohn, L. (2013). Teaching reading sourcebook (3.ª ed.). Arena Press.

Jiménez, J. E. (1997). A reading-level match study of phonemic processes underlying reading disabilities in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 23-40. <https://doi.org/10.1023/A:1007925424563>

Herrera, L., Lorenzo, O., Defior, S., Fernández-Smith, G. y Costa-Giomi, E. (2011). Effects of Phonological and Musical Training on Spanish- and Tamazight-speaking Children's Reading Readiness. *Psychology of Music*, 39(1), 68-81. <https://doi.org/10.1177/0305735610361995>

Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de Respuesta a la Intervención: Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Ediciones Pirámide.

Jiménez, J. E., García, E., Ortiz, R., Hernández-Valle, I., Guzmán, R., Rodrigo, M., Estévez, A., Díaz, A. y Hernández, S. (2005). Is the deficit in phonological awareness better explained in terms of task differences or effects of syllable structure? *Applied Psycholinguistics*, 26(2), 267-283. <https://doi.org/10.1017/S0142716405050174>

Herrera, L., Lorenzo, O. y Hernández-Candelas, M. (2008). Exploring the effectiveness of educational intervention in phonological awareness with and without musical activities in preliterate children with Spanish and Tamazight as first language. En A. Daubney, E. Longhi, A. Lamont y D. Hargreaves (Eds.), *Proceedings of the Second European Conference on Developmental Psychology of Music* (pp. 124-129). GK Publishing.

Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R., Hulme, C. y Melby Lervåg, M. (2020). Preschool pathways to reading comprehension: A systematic meta analytic review. *Educational Research Review*, 30, Artículo 100323. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100323>

Justice, L. M. y Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-Explicit Emergent Literacy Intervention I: Background and Description of Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201-211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

Hjetland, H. N., Brinchmann, E. I., Scherer, R. y Melby-Lervåg, M. (2017). Preschool predictors of later reading comprehension ability: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-155. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.14>

Kappus, E. (2022). Research-based approach for target vocabulary instruction: A seven-step routine. *The Reading League*, 1(2), 49-53. <https://www.thereadingleague.org/wp-content/uploads/2024/01/TRL-ES-TRLJ-Kappus-Vocabulary.pdf>

Ho, Y., Cheung, M. y Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.17.3.439>

Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J. y Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778. <https://doi.org/10.1037/a0015956>

Holliman, A. J., Critten, S., Lawrence, T., Harrison, E. C. J., Wood, C. y Hughes, D. J. (2014). Modeling the Relationship Between Prosodic Sensitivity and Early Literacy. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 469-482. <https://doi.org/10.1002/rrq.82>

Keeseey, S., Konrad, M. y Joseph, L. M. (2014). Word Boxes Improve Phonemic Awareness, Letter-Sound Correspondences, and Spelling Skills of At-Risk Kindergartners. *Remedial and Special Education*, 36(3), 167-180. <https://doi.org/10.1177/0741932514543927>

Holliman, A. J., Wood, C. y Sheehy, K. (2008). Sensitivity to speech rhythm explains individual differences in reading ability independently of phonological awareness. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 357-367. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00103>

Kim, Y.-S. G. y Zagata, E. (2024). Enhancing Reading and Writing Skills through Systematically Integrated

- Instruction. *The Reading Teacher*, 77(6), 787-799. <https://doi.org/10.1002/trtr.2307>
- Kirby, J. R., Parrila, R. K. y Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.453>
- Kieffer, M. J. y Stahl, K. D. (2016). Complexities of Individual Differences in Vocabulary Knowledge: Implications for Research, Assessment, and Instruction. En P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of Individual Differences in Reading: Reader, Text, and Context* (pp. 120-137). Routledge
- Kjeldsen, A. C., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å. y Witting, K. (2014). Gains From Training in Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467. <https://doi.org/10.1080/10888438.2014.940080>
- Lervåg, A., Hulme, C. y Melby Lervåg, M. (2018). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), 1821-1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Liberman, A. M. (1999). The Reading Researcher and the Reading Teacher Need the Right Theory of Speech. *Scientific Studies of Reading*, 3(2), 95-111. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0302_1
- Llisterri, J., Machuca, M. J., Ríos, A. y Schwab, S. (2016). La percepción del acento léxico en palabras dentro de una oración. *Loquens*, 3(2), Artículo e033. <https://doi.org/10.3989/loquens.2016.033>
- Lorenzo, O., Herrera, L., Hernández-Candelas, M. y Badea, M. (2014). Influence of Music Training on Language Development. A Longitudinal Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 527-530. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.200>
- Lyytinen, H., Erskine, J., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Guttorm, T., Hintikka, S., Hämäläinen, J., Ketonen, R., Laakso, M.-L., Leppanen, P. H. T., Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., Puolakanaho, A., Richardson, U., Salmi, P., Tolvanen, A., Torppa, M. y Viholainen, H. (2008). Early Identification and Prevention of Dyslexia: Results from a Prospective Follow-up Study of Children at Familial Risk for Dyslexia. En G. Reid, A. Fawcett, F. Manis y L. Siegel (Eds.), *The SAGE Handbook of Dyslexia* (pp. 121-146). Sage.
- Magne, C., Schön, D. y Besson, M. (2006). Musician Children Detect Pitch Violations in Both Music and Language Better than Nonmusician Children: Behavioral and Electrophysiological Approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(2), 199-211. <https://doi.org/10.1162/089892906775783660>
- 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>
- McNeill, B. C. y Gillon, G. T. (2021). Integrated phonological awareness intervention. En A. L. Williams, S. McLeod y R. J. McCauley (Eds.), *Interventions for Speech Sound Disorders in Children* (2ª ed.) (pp. 111-140). Paul H. Brookes Publishing Co.
- McGregor, K. K., Van Horne, A. O., Curran, M., Cook, S. W. y Cole, R. (2021). The Challenge of Rich Vocabulary Instruction for Children with Developmental Language Disorder. *Language, speech, and hearing services in schools*, 52(2), 467-484. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00110
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.-A. y Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138(2), 322-352. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0026744>
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. y Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7(4), 323-331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. y Besson, M. (2009). Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity. *Cerebral Cortex*, 19(3), 712-723. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhn120>
- Moritz, C., Yampolsky, S., Papadelis, G., Thomson, J. y Wolf, M. (2013). Links between early rhythm skills, musical training, and phonological awareness. *Reading & Writing*, 26, 739-769. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9389-0>
- Mundy, I. R. y Carroll, J. M. (2016). Which prosodic skills are related to reading ability in adulthood? En J. Thomson y L. Jarmulowicz (Eds.), *Trends in Language Acquisition Research: Linguistic Rhythm and Literacy* (pp. 51-76). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/tilar.17.03mun>
- Mundy, I. R. y Wood, C. (2024). Prosody and developmental dyslexia: a meta-analysis. *Reading & Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10610-y>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- National Reading Panel. (2000). *Teaching Children to Read:*

An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction (NIH Publication No. 00-4769). National Institute of Child Health and Human Development. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Neuman, S. B. y Roskos, K. (1997). Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.2>

Onochie-Quintanilla, E., Defior, S. y Simpson, I. C. (2017). Visual multi-element processing as a pre-reading predictor of decoding skill. *Journal of Memory and Language*, 94, 134-148. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.11.003>

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554-566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>

Patscheke, H., Degé, F. y Schwarzer, G. (2018). The effects of training in rhythm and pitch on phonological awareness in four- to six-year-old children. *Psychology of Music*, 47(3), 376-391. <https://doi.org/10.1177/0305735618756763>

Perfetti, C. y Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>

Perlovsky, L. (2010). Musical emotions: Functions, origins, evolution. *Physics of Life Review*, 7(1), 2-27. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2009.11.001>

Petersen, D. B. y Spencer, T. D. (2016). Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers. *Topics in Language Disorders*, 36(1), 6-19. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000078>

Piasta, S. B. y Hudson, A. K. (2022). Key Knowledge to Support Phonological Awareness and Phonics Instruction. *The Reading Teacher*, 76(2), 201-210. <https://doi.org/10.1002/trtr.2093>

Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing Young Children's Contact With Print During Shared Reading: Longitudinal Effects on Literacy Achievement. *Child Development*, 83(3), 810-820. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01754.x>

Pierrehumbert, J. B. (2003). Phonetic Diversity, Statistical Learning, and Acquisition of Phonology. *Language and Speech*, 46(2-3), 115-154. <https://doi.org/10.1177/00238309030460020501>

Puolakanaho, A., Ahonen, T., Aro, M., Eklund, K., Leppänen, P. H. T., Poikkeus, A.-M., Tolvanen, A., Torppa, M. y Lyytinen, H. (2008). Developmental Links of Very Early Phonological and Language Skills to Second Grade Reading Outcomes: Strong to Accuracy but Only Minor to Fluency. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 353-370. <https://doi.org/10.1177/0022219407311747>

Rehfeld, D. M., Kirkpatrick, M., O'Guinn, N. y Renbarger, R. (2022). A Meta-Analysis of Phonemic Awareness Instruction Provided to Children Suspected of Having a Reading Disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(4), 1177-1201. <https://doi.org/10.1044/2022.LSHSS-21-00160>

Ripoll, J. C. (2023). Un marco para el desarrollo de la competencia lectora. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/184809/free_download/

Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2015). Enseñar a leer. Cómo hacer lectores competentes. (2.ª ed.). Giunti Psychometrics.

Ripoll, J.C., Gómez-Merino, N. y Ávila Clemente, V. (2024). Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. SM Ediciones.

Ross, K. M. y Joseph, L. M. (2018). Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(1), 43-51. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2018.1480006>

Sargiani, R. A., Ehri, L. C. y Maluf, M. R. (2022). Teaching Beginners to Decode Consonant-Vowel Syllables Using Grapheme-Phoneme Subunits Facilitates Reading and Spelling as Compared With Teaching Whole-Syllable Decoding. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 629-648. <https://doi.org/10.1002/rrq.432>

Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D. y Foorman, B. R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>

Schön, D., Magne, C. y Besson, M. (2004). The music of speech: Music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41(3), 341-349. <https://doi.org/10.1111/1469-8986.00172.x>

Sellés Nohales, P., Martínez Giménez, T. y Vidal Abarca, E. (2008). BIL 3 6: Batería de inicio a la lectura para niños de 3 a 6 años. Publicaciones ICCE.

Serrano, F., Defior, S. y Jiménez, G. (2005). Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria. *Iberpsicología: Revista*

Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 10(3), 15-28. https://www.researchgate.net/publication/28259766_Evolucion_de_la_relacion_entre_conciencia_fonologica_y_lenguaje_escrito_en_ninos_espanoles_de_primer_curso_de_Educacion Primaria

Silvén, M., Poskiparta, E., Niemi, P. y Voeten, M. (2007). Precursors of reading skill from infancy to first grade in Finnish: Continuity and change in a highly inflected language. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 516-531. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.516>

Slevc, L. R. y Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, 17(8), 675-681. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01765.x>

Snow, C. E., Burns, M. S. y Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416465.pdf>

Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C. y Rasplia Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, 88(4), 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>

Soriano, M., Miranda, A., Soriano, E., Nieves, F. y Félix, V. (2011). Examining the efficacy of an intervention to improve fluency and reading comprehension in Spanish children with reading disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.547349>

Speer, S. R. y Ito, K. (2009). Prosody in First Language Acquisition – Acquiring Intonation as a Tool to Organize Information in Conversation. *Language and Linguistics Compass*, 3(1), 90-110. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00103.x>

Spencer, T. D. y Petersen, D. B. (2020). Narrative Intervention: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1081-1096. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00015

Standley, J. (2008). Does music instruction help children to read? *Update: Applications of Research in Music Education*, 27(1), 17-32. <https://doi.org/10.1177/8755123308322270>

Storch, S. A. y Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, 38(6), 934-947. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934>

Suárez-Coalla, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 131-137. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70150-0](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70150-0)

Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. y Cuertos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Journal for the Study of Education and Development*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>

Tallal, P. y Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *TRENDS in Neurosciences*, 29(7), 382-390. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2006.06.003>

Thomson, J. y Jarmulowicz, L. (2016). *Linguistic rhythm and literacy*. John Benjamins Publishing.

Thomson, J. M., Leong, V. y Goswami, U. (2013). Auditory processing interventions and developmental dyslexia: A comparison of phonemic and rhythmic approaches. *Reading and Writing*, 26, 139-161. <http://doi.org/10.1007/s11145-012-9359-6>

Tobia, V. y Bonifacci, P. (2015). The simple view of reading in a transparent orthography: the stronger role of oral comprehension. *Reading & Writing*, 28, 939-957. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9556-1>

UNESCO. (2016). *Global Education Monitoring Report. Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All* (Informe 2016 GEM Report) (2.ª ed.). UNESCO. <https://doi.org/10.54676/AXEQ8566>

Wade-Woolley, L. y Wood, C. (2006). Prosodic sensitivity and reading development in children. *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x>

Wade-Woolley, L., Wood, C. P., Chan, J. y Weidman, S. (2022). Prosodic Competence as the Missing Component of Reading Processes Across Languages: Theory, Evidence and Future Research. *Scientific Studies of Reading*, 26(2), 165-181. <https://doi.org/10.1080/1088438.2021.1995390>

Wagner, R. K. y Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>

Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. y Sarazin, M. (2014). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5, Artículo 803. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>

Whitehurst, G. J. y Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Williams, K. E., Barrett, M. S., Welch, G. F., Abad, V. y Broughton, M. (2015). Associations between early

shared music activities in the home and later child outcomes: findings from the Longitudinal Study of Australian Children. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2), 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.004>

Willingham, D. T. (2017). *The Reading Mind: A Cognitive Approach to Understanding How the Mind Reads*. Jossey Bass.

Wolff, U. y Gustafsson, J. E. (2015). Structure of phonological ability at age four. *Intelligence*, 53, 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.003>

Wolff, U. y Gustafsson, J. E. (2022). Early phonological training preceding kindergarten training: effects on reading and spelling. *Reading & Writing*, 35, 1865-1887. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10261-x>

Wood, C., Wade-Woolley, L. y Holliman, A. J. (2009). Phonological awareness: Beyond phonemes. En C. Wood y V. Connelly (Eds.), *Contemporary Perspectives on Reading and Spelling* (pp. 7-23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877838>

Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A. y Gaab, N. (2014). Behavioural and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), Artículo e99868. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0099868>

*Las
estrategias
de
lectura*



Introducción

Este tercer bloque, *Estrategias de lectura*, propone una reflexión sobre la lectura como un proceso complejo, que va más allá de la simple decodificación de palabras. Asimismo, la enseñanza de la lectura debe fundamentarse en un modelo equilibrado que contemple tanto la instrucción explícita como el aprendizaje contextualizado. En este sentido, la didáctica de las estrategias de lectura cobra especial relevancia, ya que permiten al alumnado desarrollar su comprensión lectora. Su enseñanza no debe entenderse como un complemento, sino como una parte esencial a través de su modelización.

1

Conceptualización y clasificación de las estrategias de lectura

pp.90

2

Didáctica de las estrategias de lectura

pp.92

3

Las estrategias de lectura

pp.95

3.1

Ojear o echar un vistazo

pp.95

3.2

Establecer los objetivos

pp.96

3.3

Activar los conocimientos previos

pp.97

3.4

Estrategia SQA

pp.99

3.5

Predecir

pp.99

3.6

Supervisar

pp.101

3.7

Aclarar

pp.102

3.8

Identificar la estructura del texto

pp.103

pp.105

Localizar ideas importantes **3.9**

pp.106

Inferir **3.10**

pp.108

Preguntarse **3.11**

pp.109

Parafrasear **3.12**

pp.111

Resumir **3.13**

pp.112

Tomar notas **3.14**

pp.113

Usar organizadores gráficos **3.15**

Estructura del bloque

1

Conceptualización y clasificación de las estrategias de lectura

El concepto de estrategias de lectura ha sido objeto de diversas interpretaciones en la literatura académica, lo que ha generado cierta ambigüedad en su definición. Diferentes especialistas han propuesto explicaciones que, si bien presentan puntos en común, también destacan matices importantes respecto a su naturaleza, función y enseñanza. En términos generales, el objetivo principal de las estrategias de lectura es comprender un texto, proporcionando herramientas que permitan a quienes lo lean procesar, interpretar y reflexionar sobre la información de manera eficiente.

Ripoll (2023) señala que se ha entendido por estrategias de lectura a un conjunto heterogéneo de procedimientos cuyo propósito es solucionar problemas de comprensión o profundizar en el significado de los textos. Al respecto, indica que algunas estrategias se han vinculado con otros conceptos, como las habilidades de lectura, las estrategias de aprendizaje o las técnicas de estudio. Por otro lado, Solé entiende las estrategias como «procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio» (1992: 59). Desde esta perspectiva, las estrategias de lectura no solo suponen la aplicación de mecanismos automáticos de comprensión, sino que también requieren una acción metacognitiva que permita a quienes leen monitorear su comprensión, establecer objetivos específicos y adaptar su enfoque según la dificultad o el propósito del texto.

Para Calero, las estrategias «son conductas que exigen el esfuerzo cognitivo deliberado y consciente del lector para comprender el texto, mientras que las habilidades lectoras devienen en destrezas fluidas y automáticas durante el proceso de comprensión del texto» (2017: 98). En una definición complementaria, ERI Lectura y Ripoll destacan la intencionalidad y el control que ejerce la persona que lee sobre su propio proceso de comprensión. Así, las estrategias son «intentos deliberados y dirigidos a una meta, de controlar y modificar los esfuerzos del lector para construir el significado del texto» (ERI Lectura

y Ripoll, 2023). Estas definiciones introducen un aspecto fundamental: las estrategias deben ser conscientes, requieren que quien lee decida de forma deliberada su aplicación para, así, comprender mejor un texto.

En este sentido, no pueden considerarse estrategias de lectura aquellas dinámicas o actividades en las que el alumnado lee en pareja o de forma individual sin una orientación clara hacia el desarrollo de procedimientos específicos de comprensión. Por el contrario, deben formar parte del contenido explícito de enseñanza en el aula para desarrollar la autonomía en la lectura tal y como indica Solé.

Además de las referencias explícitas que hace la legislación educativa, tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria, a las estrategias antes, durante y después de la lectura, son múltiples las investigaciones que dan cuenta de su eficacia en la mejora de la comprensión lectora. Sin embargo, en muchas ocasiones, su enseñanza no es todavía una práctica extendida en los centros educativos. Esto llama especialmente la atención si se considera que la propuesta de su enseñanza ya existía en las últimas décadas del siglo XX. Así, ERI Lectura y Ripoll (2023) señalan que han existido motivos para ello, como la controversia en torno a su conceptualización, la ausencia de materiales específicos, la falta de criterios para su secuenciación a lo largo de los cursos y niveles educativos y, por último, la dificultad de su enseñanza y el tiempo que conlleva. A esto, cabría añadir la escasa formación inicial del profesorado respecto de este asunto. Además, en muchos centros han proliferado iniciativas que tienen como objetivo desarrollar el hábito lector del alumnado que, si bien son muy necesarias, no cuentan con evidencias sobre su eficacia en la mejora de la comprensión lectora.

Al igual que ocurre con la definición de estrategias de lectura, existen diversas propuestas sobre sus tipos y clasificación, que buscan organizar y explicar cómo podemos abordar un texto de manera eficaz. Estas propuestas varían según los criterios utilizados para su categorización y el enfoque desde el que se analicen. Al respecto, no se trata de que el alumnado memorice una lista de estrategias, sino de que las conozca, comprenda su utilidad y pueda decidir estratégicamente cuál utilizar en función de sus necesidades. Por otro lado, una de las propuestas de clasificación de las estrategias es la que las organiza en función del proceso lector, distinguiendo entre estrategias

que se aplican antes, durante y después de la lectura. De otra manera, Ripoll (2023) propone la siguiente clasificación:

Tabla 1. Clasificación de estrategias de lectura de ERI Lectura y Ripoll

ESTRATEGIA	TIPO DE ESTRATEGIA
De planificación	• Para examinar 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 y informarse sobre un suceso...) o de tarea (contestar correctamente a preguntas, coma hacer un resumen, encontrar un dato...). • Activar conocimientos previos o buscar información sobre el tema del texto. • Hacer predicciones. • Imaginar el contenido del texto.
De visualización	• Realizar o completar dibujos que representen el texto. • Representar el texto con marionetas o teatralizándolo.
De paráfrasis	• Parafrasear • Autopreguntas, especialmente las referidas a la propia comprensión.
De supervisión	• Valoración del resultado de la aplicación de otras estrategias (Parafrasear, sintetizar, autoexplicaciones).
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. • Identificar la estructura del texto. • Identificar ideas importantes, Que se suele realizar subrayándolas o resaltándolas.
De síntesis	• Resumir. • Tomar notas. • Construir organizadores gráficos.
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. • Evaluar el logro de los objetivos o respuesta a las preguntas previas.
De evaluación	• 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.

Fuente. Ripoll (2023, p. 71-73).

2

Didáctica de las estrategias de lectura

Muchas prácticas lectoras, al centrarse en un modelo superficial de comprensión lectora, han influido en que muchos estudiantes creen que el significado de los textos es algo único y cerrado. Actividades de comprobación de respuestas correctas o incorrectas, o de rellenado sistemático de fichas de lectura con el resumen de un texto –sin haber explicado cómo hacerlo– se consideraban como un fin en sí mismas. Se partía probablemente de la idea de que la repetición continua de este tipo de actividades haría que el alumnado pudiera aplicar algunas estrategias a cualquier tipo de texto.

Así, se ha promocionado una forma de lectura pasiva en la que el alumnado, según Calero (2017): a) piensa que todas las respuestas están en el texto; b) siempre se refiere a «lo que dice» el texto para justificar sus respuestas; c) ante preguntas complejas, dice que no recuerda la parte del texto donde está la respuesta o, directamente, que «no está en el texto»; y, d) cree que su actitud ante el texto es irrelevante para comprenderlo. Por el contrario, para el mismo autor, el alumnado que realiza una lectura autorregulada y activa es aquel que:

- Se plantea un propósito de lectura.
- Selecciona y utiliza las estrategias más útiles para comprender un texto.
- Controla y autorregula la comprensión.
- Autoevalúa su comprensión.

Desde una perspectiva constructivista, la enseñanza se concibe como un proceso de ayuda que permite al alumnado construir sus propios aprendizajes (Solé, 1992). En el caso de la lectura, esta concepción implica que la enseñanza de estrategias lectoras no debe abordarse como una simple transmisión de técnicas aisladas, sino como un proceso de construcción conjunta en el que, como docentes, desempeñamos un papel esencial de guía y mediación del aprendizaje. En este contexto, el profesorado orienta el uso de las estrategias a través de un proceso de participación guiada, proporcionando al

alumnado los recursos necesarios para desarrollar progresivamente su autonomía lectora.

Como señala Solé (1992),

las situaciones de enseñanza/aprendizaje que se articulan alrededor de las estrategias de lectura son procesos de construcción conjunta, en los que se establece una práctica guiada a través de la cual el profesor proporciona a los alumnos los «andamios» necesarios para que puedan dominar progresivamente dichas estrategias y utilizarlas una vez retiradas las ayudas iniciales. (p. 65)

Aquí, se entiende el andamiaje como una estrategia pedagógica a través de la cual el profesorado, experto en lectura, promueve gradualmente en quienes se inician en este campo la capacidad para resolver problemas de comprensión. Para ello, es necesario el modelado, mediante el cual el profesorado comparte con el alumnado sus propios procesos de comprensión lectora: verbaliza lo que hace al enfrentarse a un texto. El modelado no consiste en hacer el trabajo por el alumnado, ni en proporcionar respuestas directas a las preguntas del texto, sino en ofrecer un préstamo de conciencia.

En general, las propuestas de enseñanza de estrategias de lectura tienen diferentes fases, que suelen coincidir. Al respecto, Calero (2017) indica que los programas de enseñanza de las estrategias deben partir de las siguientes premisas: a) son un medio, no un fin curricular; b) deben fijarse el objetivo de impulsar en el alumnado el necesario desarrollo de conocimiento metacognitivo y regulación metacognitiva; c) deben ser trabajadas a partir de procedimientos de instrucción directa. Así, una propuesta de modelo de transferencia de las estrategias de lectura debería contemplar las siguientes fases:

1. **Modelado del profesorado:** también conocido como «instrucción explícita». Presentamos el objetivo de la actividad y el significado de la estrategia. Posteriormente, en voz alta compartimos nuestros pensamientos a partir de la lectura de un texto. A través de un préstamo de conciencia, ayudamos a la clase a comprender lo que tiene que aprender. Así, por ejemplo, podemos compartir nuestras dudas sobre la comprensión del texto y mostrar cómo las resolvemos.
2. **Práctica guiada:** también conocida como

«práctica dirigida». En pequeños grupos bajo nuestra supervisión, leemos un texto y motivamos la participación del alumnado, para que aporte ideas sobre el uso de la estrategia. Para ello, podemos ofrecer orientaciones sobre su uso, hacer preguntas o volver a modelar. Paulatinamente, se traspasa la responsabilidad de la comprensión al alumnado.

3. Práctica supervisada: también conocida como «práctica cooperativa». Se plantean actividades de trabajo colaborativo y nuestra supervisión disminuye. Promovemos que el alumnado dialogue sobre las estrategias que emplea.

4. Práctica individual: también conocida como «práctica autónoma». Se genera una situación de trabajo a partir de un texto en la que el alumnado reflexiona de forma individual y pone en práctica lo aprendido en las fases anteriores.

En la siguiente figura se presentan de forma esquemática estas fases. Como se puede apreciar en la imagen, al comienzo es mayor nuestro apoyo docente y al final, en la última fase de práctica individual, nuestra participación es menor, lo que muestra una transferencia gradual en el uso de las estrategias.

A la hora de enseñar estrategias de lectura, cabe considerar, asimismo, algunos aspectos básicos de la enseñanza de la lectura. En primer lugar, además de ser evidente que la propia lectura de la persona que imparte la docencia influirá en cómo enseña a leer, dicha lectura debe ser un ejemplo, no solo mediante el modelado, sino también

como lector o lectora habitual. El alumnado no se sentirá motivado si no percibe motivación en sus docentes. ¿Cómo transmitir el gusto por la lectura si no lo tenemos? Sería complicado. Por otro lado, hay que tener en cuenta algunas ideas relacionadas con la motivación hacia la lectura. Así, entre otras, cabría contemplar la posibilidad de que los estudiantes escojan lecturas o que puedan recibir recomendaciones en función de sus propios intereses, promover actividades de lectura colaborativa, llamar la atención sobre la importancia del uso de las estrategias, relacionar la comprensión lectora con la expresión oral y escrita, evitar actividades competitivas, etc.

Además, durante el proceso de trabajo con un texto, el alumnado debe encontrar sentido a lo que hace. Por ello, se sugiere que durante la tarea compartamos lo siguiente:

- **Significatividad y pertinencia:** la actividad de lectura es relevante y necesaria, se plantea a propósito de algo, está relacionada con algo.
- **Elección:** se muestran los motivos por los cuales se ha escogido un texto, como su interés o que nos gusta.
- **Viabilidad:** pese a su posible dificultad, el alumnado podrá realizar la actividad.
- **Deseabilidad:** merece la pena hacer la actividad.
- **Disponibilidad:** estamos disponibles para ayudar al alumnado a hacer la tarea.
- **Consecución:** se valora la realización

Figura 1. Transferencia progresiva de la responsabilidad en el uso de estrategias de lectura



Fuente. Tobar, Veas y Espinoza, T. (2024: 6).

de la tarea y las posibles dificultades encontradas.

- **Aportación:** se reflexiona sobre a qué ha contribuido la realización de la tarea.
- **Sensación:** se comparte si el texto y la tarea han gustado al alumnado.

En cuanto a la temporalización o secuenciación de la enseñanza de las estrategias de lectura, algunas propuestas parten de la idea de que el alumnado empieza a desarrollar habilidades metacognitivas a partir de los once o doce años. Por este motivo, entienden que es ineficaz enseñar las estrategias en los primeros cursos de Educación Primaria, y aún más en Educación Infantil. Desde este enfoque evolutivo, la secuencia lógica de la enseñanza de la lectura consistiría en un primer momento en el que se aprende a decodificar y se trabaja en el reconocimiento de palabras. Posteriormente, habría que atender al aprendizaje de vocabulario y a la velocidad lectora. Por último, ya se podrían enseñar las estrategias de lectura. En cambio, frente a este modelo, sugerimos que las estrategias se enseñen desde los primeros cursos, aunque en Educación Infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria haya que trabajar especialmente lo que se presenta en las dos etapas mencionadas anteriormente. Esto no impide que, mientras el alumnado de menor edad lee, se pueda parar la lectura, por ejemplo, y preguntarle si comprende lo que lee; o antes, consensuar en grupo por qué se va a leer un texto en voz alta (Calero, 2017).

Respecto a las dudas que puedan surgir entre el profesorado sobre cuándo es el momento adecuado para comenzar la enseñanza de las distintas estrategias, se sugiere que se consulte el libro *Marco para el desarrollo de la competencia lectora* (Ripoll, 2023). En este documento se presenta información sobre investigaciones basadas en metaanálisis en las que se muestra cuándo es efectiva la enseñanza de las estrategias.

Con relación a la evaluación de las estrategias de lectura, hay que contemplar algunas razones que justifican hacerlo. No solo puede permitir identificar el nivel de competencia lectora de los y las estudiantes, sino que también, mediante herramientas de autoevaluación, se favorece la metacognición y la autonomía del alumnado en el proceso lector. Es fundamental que reflexione en voz alta y reciba retroalimentación por parte del profesorado. A la hora de evaluar las estrategias

de lectura, existen diferentes herramientas, como listas de control, rúbricas, portafolios lectores, registros de observación, cuestionarios de evaluación de lectura estratégica o inventarios de conciencia metacognitiva en lectura. En el manual *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados* (Calero, 2017) se presentan varias de estas herramientas.

3

Las estrategias de lectura

3.1. Ojear o echar un vistazo

La estrategia de «ojear», también se conoce como «echar un vistazo» o «preexaminar». Entendemos que se puede emplear el término «ojear» dado que la acepción 4 del Diccionario de la Lengua entiende que es «mirar superficialmente un texto». Es decir, esta estrategia consiste en mirar el texto y realizar una lectura rápida de los elementos que más destacan en él antes de leerlo en profundidad. En muchas ocasiones, el alumnado se comienza a leer directamente el primer párrafo de un texto, pero no tiene en consideración otros componentes o partes del texto que son fundamentales para su comprensión. Antes de leer, es importante dedicar un tiempo a ver, por ejemplo, qué partes tiene el texto, qué dicen sus títulos, qué información aportan en líneas generales los gráficos o imágenes, o la propia portada. Esto puede favorecer que nos formemos alguna noción del tema, la estructura y de las ideas más relevantes. Asimismo, puede ayudar a que el alumnado active sus conocimientos previos, establezca los objetivos de lectura o anticipe el contenido.

Ojear es una práctica habitual que hacemos cuando, por ejemplo, estamos en una biblioteca o librería y queremos escoger un libro. Leemos el título, vemos la portada, la información que aparece en la contraportada, el número de páginas, el tamaño de la letra, el número de páginas o las posibles ilustraciones. Lo mismo sucede con la lectura de la portada de un periódico impreso o digital, la lectura de los titulares o ver alguna imagen puede determinar la elección de la lectura de, por ejemplo, una noticia. La información que se obtiene puede permitirnos escoger un libro u otro, o incluso si le merece la pena leer el texto en función de nuestros objetivos o del interés que tengamos en la lectura. Por ejemplo, podemos percibir si el texto nos va a aportar una información relevante que necesitamos para realizar un trabajo en una asignatura o si la fuente del texto forma parte de las sugeridas para la realización de una tarea.

- Algunas de las preguntas que se puede formular el alumnado mediante esta estrategia son:
- A partir del título: ¿de qué puede tratar el texto?, ¿cuál creo que es el tema del texto?
- A partir de los subtítulos: ¿qué partes tiene el texto?
- A partir de las tablas y figuras: ¿qué información complementaria aportan?

A partir de las palabras en negrita o en cursiva: ¿cuáles son los conceptos más importantes?

El profesorado puede compartir con la clase cómo ojea un texto. A continuación, se reproduce un monólogo en el que explica cómo aplica la estrategia de ojear. Coincide con la fase de modelado del profesor que se ha presentado en el apartado anterior:

Antes de leer un texto, siempre echo un vistazo a lo que voy a leer para saber de qué trata. Voy a compartiros cómo lo hago a partir de los apuntes sobre el sistema digestivo que os he dado. Lo primero que hago es mirar el título: «El sistema digestivo: funciones y órganos principales». Al leerlo, me doy cuenta de que el texto hablará de cómo funciona el sistema digestivo y de los órganos que lo componen. Es decir, no solo va a presentar una descripción de los órganos, sino que también explicará cuáles son sus funciones.

Ahora, sigo ojeando el texto y veo los subtítulos. Fijaos, el texto está dividido en tres partes diferenciadas: a) el proceso de la digestión; b) los órganos principales del sistema digestivo; y, c) las enfermedades comunes del aparato digestivo. Me llama la atención que haga referencia a las enfermedades más comunes del aparato digestivo. Creo que en el primer apartado explicará en qué consiste la digestión, luego hablará de los órganos y, por último, de las enfermedades. Es curioso que en ningún subapartado se haga referencia a las funciones, por lo que esta información se incluirá en alguno de los que hay.

Como veis, también hay un dibujo que reproduce el sistema digestivo y

se señalan el esófago, el estómago, el intestino delgado y otros órganos. Esta imagen me puede ser útil para visualizar mejor la información que aparezca en el texto. Cuando se explique cada órgano, podré saber dónde está. Por último, mirad: hay algunas palabras en negrita: esófago, intestino delgado, absorción de nutrientes. Luego atenderé especialmente a estos conceptos; seguramente sean importantes para saber cómo funciona la digestión.

Pues antes de leer el texto con más profundidad ya me he hecho una idea de lo que me contará y de cómo está organizada la información. Usaré las imágenes como apoyo para comprender el texto y mostraré especial atención a las palabras en negrita.

un dato, aprender un contenido o disfrutar–, el alumnado utilizará unas estrategias u otras, como leer superficialmente, subrayar las ideas más importantes o tomar notas. Además, esta estrategia facilita la autorregulación en tanto que durante la lectura y después de la misma se puede comprobar si se cumple con el objetivo inicialmente propuesto. Algunas de las preguntas que se pueden formular para trabajar esta estrategia son:

- ¿Por qué voy a leer este texto?
- ¿Qué información espero encontrar?
- ¿Cómo debo leer este texto para alcanzar el objetivo propuesto?

Existe cierta controversia respecto de esta estrategia dado que hay especialistas que consideran que siempre que leemos lo hacemos con un objetivo, mientras que otros argumentan que el alumnado, algunas veces, no lee con un objetivo específico. Es cierto que, en muchas ocasiones, el estudiantado tan solo lee porque se lo hemos pedido o para hacer una tarea que le han solicitado. Sea como fuere, podríamos considerar que hay tantos objetivos de lectura como personas que leen y como textos. No obstante, a continuación, se presenta una tabla en donde se exponen los principales objetivos de lectura.

3.2. Establecer los objetivos

La estrategia de «establecer los objetivos» antes de la lectura consiste en plantearse por qué se va a leer un texto y qué se espera de su lectura. Esto contribuye a que el alumnado centre su atención, seleccione la información más relevante y, sobre todo, emplee estrategias específicas en función de su propósito. Así, por ejemplo, en función del objetivo de lectura –entre otros, encontrar

Tabla 2. Objetivos de lectura

OBJETIVO DE LECTURA	DEFINICIÓN	EJEMPLO DE TIPO DE TEXTO
Leer para aprender	Se busca adquirir conocimientos sobre un tema específico, reteniendo información clave.	Un libro de texto de historia, ciencias o matemáticas.
Leer para informarse	Se pretende obtener datos o información general sobre un tema sin necesidad de memorizar detalles.	Un artículo de noticias o un informe científico.
Leer para resolver un problema	Se lee con el propósito de encontrar instrucciones o soluciones a una situación específica.	Un manual de instrucciones, una receta de cocina o una guía técnica.
Leer para disfrutar	Se lee por placer o entretenimiento, sin necesidad de análisis profundo	Una novela, un cuento, una historieta o una poesía. Cualquier tipo de texto.
Leer para revisar	Se relee un texto para corregir errores, mejorar la redacción o reforzar la comprensión.	Un trabajo escrito antes de entregarlo, apuntes antes de un examen.
Leer para practicar la lectura en voz alta	Se lee con el fin de mejorar la fluidez, la pronunciación y la entonación.	Un discurso, un poema o una obra de teatro.

Fuente. elaboración propia.

A continuación, se expone un diálogo en el que una maestra y sus estudiantes conversan sobre el establecimiento de los objetivos de lectura de una receta de cocina. El texto con el que trabajan es el siguiente:

Receta de tostada con tomate

- Ingredientes
 - Pan de pueblo
 - Dos tomates
 - Aceite de oliva virgen extra
 - Pasos de la receta
1. Preparar los tomates: lavarlos y cortarlos por la mitad.
 2. Apoyar un rallador en un cuenco y rallar los tomates.
 3. Remover los tomates y echar un chorro de aceite y una pizca de sal.
 4. Cortar el pan y tostarlo.
 5. Echar el tomate rallado en el pan tostado.
 6. Se puede añadir atún, jamón o cualquier otro embutido.

En función del objetivo escogido, orienta sobre cómo se debe leer el texto. Por último, refuerza la importancia de esta estrategia llamando la atención sobre su uso:

Profesora (P): Hoy vamos a leer una receta de cocina. Pero antes de empezar, quiero que pensemos en algo muy importante: ¿para qué vamos a leer esta receta? ¿Cuál es nuestro objetivo de lectura?

Estudiante (E) 1: Pues para aprender a hacer tostadas con tomate.

E2: Para saber qué lleva una tostada con tomate.

P: Eso es. El objetivo va a ser seguir las

instrucciones para hacer la receta. Pero, una cosa, ¿creéis que hay diferentes formas de leer la receta?

E3: Depende de lo que queramos.

P: Claro. Vamos a ver cómo deberíamos leer esta receta de tostada con tomate según el objetivo que tengamos. Por ejemplo, si tenemos curiosidad, podemos hacer una lectura rápida. En cambio, si estamos cocinando, debemos leer más detalladamente y seguir los pasos que se dan. También puede que queramos cambiar la receta; en este caso, tendremos que hacer una lectura más crítica y pensar en qué se va a cambiar. Ahora, tendremos que ver qué partes tiene la receta.

E4: Primero tiene los ingredientes y después los pasos que hay que dar para preparar la tostada.

P: Muy bien. Saber esto es muy importante. Si solo queremos comprobar lo que se necesita, leeremos la lista de ingredientes. Y cuando ya tengamos todos, pasamos directamente a los pasos. Ahora, ¿cuál es la información importante para lograr nuestro objetivo de hacer la tostada? Conocer los ingredientes y tener claros los pasos. Pues recordad una cosa, cuando leáis algo es importante que os preguntéis por qué lo leéis, para qué lo leéis. Dependiendo de los objetivos, leeréis de una manera u otra, como acabamos de ver.

3.3. Activar los conocimientos previos

La estrategia de «activar los conocimientos previos» consiste en conectar el texto con las ideas, experiencias e información que tenemos antes de leer. Estos conocimientos sirven de base o marco para comprender el texto. La activación de los conocimientos previos hace que la persona que lee se involucre de manera activa en la lectura. Esto se puede relacionar con la idea de Ausubel (1983) de que el aprendizaje es más efectivo cuando se relaciona lo conocido con aquello por conocer. Asimismo, se puede vincular con la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky (1995) en tanto que en la zona de desarrollo

próximo el aprendizaje se facilita al conectar lo que se sabe con lo que se va a aprender a través de mediadores o herramientas. Antes de la lectura de un texto, Solé (1992) propone diferentes formas de activar los conocimientos previos:

- Ofrecer información general sobre lo que se va a leer. Así, por ejemplo, se puede adelantar la temática o el tipo de texto que se va a leer.
- Favorecer que el alumnado se fije en aspectos del texto para saber de qué tratará.
- Proponer que se comparta qué se sabe sobre el tema.

Para ello, podemos plantear diferentes preguntas o actividades al estudiantado. A partir del siguiente texto sobre la importancia de la higiene dental se presentan una serie de preguntas y actividades a modo de ejemplo.

La importancia de la higiene dental

La higiene dental es fundamental para mantener los dientes sanos. Para ello, hay que tener una serie de hábitos que ayudan a prevenir enfermedades como las caries.

Uno de los hábitos más importantes es cepillarse los dientes. Se recomienda hacerlo al menos dos veces al día, utilizando un cepillo de cerdas suaves y una pasta dental con flúor. El cepillado debe durar al menos dos minutos y alcanzar todos los dientes.

Además del cepillado, es necesario usar hilo dental una vez al día. Este ayuda a eliminar los restos de comida que se acumulan entre los dientes y que el cepillo no puede limpiar.

La alimentación también influye mucho en la salud bucal. Consumir frutas, verduras y productos lácteos fortalece los dientes. En cambio, los alimentos con mucho azúcar, como los caramelos y refrescos, pueden hacer que aparezcan caries.

Por último, es importante acudir al dentista al menos dos veces al año. El dentista revisa los dientes, limpia el sarro

acumulado y comprueba si hay algún problema. Cuidar la higiene además de mantener los dientes sanos, ayuda a tener una sonrisa bonita y un aliento fresco.

Algunas de las preguntas que se pueden formular para activar los conocimientos previos son:

- ¿Es importante cuidar los dientes? ¿Por qué?
- ¿Cuántas veces al día te cepillas los dientes? ¿Cómo lo haces?
- ¿Qué alimentos crees que son buenos y cuáles malos para los dientes?
- ¿Usas hilo dental? ¿Para qué sirve?
- ¿Cuándo fue la última vez que fuiste al dentista? ¿Qué te revisó?

Por otro lado, algunas actividades que se pueden realizar son:

- **Debates:** a partir de una pregunta sobre la importancia de cepillarse los dientes o el número de veces que hay que hacerlo al día, el estudiantado da su opinión y, con posterioridad a la lectura, se comprueba si han cambiado de opinión.
- **Mapa conceptual:** antes de leer el texto, el estudiantado puede crear un mapa mental con palabras importantes relacionadas con la higiene bucal. Posteriormente, pueden ampliar y/o corregir el mapa.
- **Lluvia de ideas:** se puede plantear la posibilidad de que compartan el conocimiento que tienen sobre la higiene dental y se van escribiendo en la pizarra las ideas que surgen durante la conversación para, posteriormente, compararlas con lo aprendido.
- **Escritura libre e individual de un texto sobre el tema de la lectura:** por ejemplo, se les puede solicitar que escriban un párrafo sobre cómo cuidan sus dientes. Después de la lectura, pueden revisar su texto y, al igual que con el mapa conceptual, pueden ampliar o corregir su propuesta.
- **Imágenes:** se pueden enseñar imágenes relacionadas con la higiene dental y el alumnado predice el tema del texto.

3.4. Estrategia SQA

La «estrategia SQA» es un tipo de estrategia en donde se combina la activación de los conocimientos, el establecimiento de objetivos y la reflexión sobre lo que se ha aprendido en el texto. En esencia, lo que se busca es responder a las preguntas qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido. La estrategia fue presentada en 1986 por Donna Ogle y en inglés se conoce como KWL. Como actividad, se puede proponer al lector que complete una tabla con tres columnas a partir de la lectura de un texto, en este caso sobre la vida en las ciudades.

La vida en las ciudades

Las ciudades son centros de actividad económica, social y cultural donde millones de personas viven y trabajan. Ofrecen una gran cantidad de servicios como transporte público, hospitales, escuelas y oportunidades laborales. Además, en las ciudades se encuentran espacios de entretenimiento como teatros, museos y parques.

Sin embargo, la vida urbana también tiene desventajas. El tráfico, la contaminación y el ruido son problemas comunes. Además, el costo de vida suele ser más alto en comparación con las zonas rurales.

A pesar de estos desafíos, muchas personas prefieren vivir en ciudades debido a las oportunidades y comodidades que ofrecen. Para mejorar la calidad de vida en las ciudades, es importante promover el desarrollo sostenible, con espacios verdes y transporte eficiente.

Tabla 3. Aplicación de la estrategia SQA

QUÉ SÉ	QUÉ QUIERO SABER	QUÉ HE APRENDIDO
¿Qué conocimientos previos tengo sobre el tema?	¿Cuál es mi objetivo de lectura?	¿Qué he aprendido después de leer el texto?
¿Cómo se vive en las ciudades? ¿Cuáles son las características de las ciudades?	¿Cuáles son las ventajas y desventajas de vivir en una ciudad?	¿Cómo ha cambiado mi opinión sobre las ciudades después de leer el texto?

Fuente. elaboración propia.

3.5. Predecir

La estrategia de «predecir» o «hacer predicciones» consiste en anticipar la información que se presenta en un texto. Se puede realizar a lo largo de todo el proceso de lectura. Mediante la anticipación, el alumnado elabora hipótesis sobre el contenido del texto y las va verificando. Es algo inherente al ser humano. Un caso frecuente sucede al ver una película; en general, siempre pensamos en lo que puede suceder. En todo caso, hacer predicciones al leer no es algo que se limite a los textos narrativos que tienen como esencia contar una historia. También se puede predecir en otro tipo de textos. No obstante, algunos géneros literarios como la novela policíaca o la de aventuras hacen que quien lee esté continuamente elaborando hipótesis sobre lo que puede pasar. Este hecho puede hacer que se active la lectura y se lea con más atención.

Como se ha indicado, esta estrategia se puede poner en marcha durante todo el proceso de lectura. Antes de comenzar a leer, mediante la estrategia de ojear o echar un vistazo podemos obtener información a través de diferentes componentes del texto que permitan predecir algo y, posteriormente, se comprobará. Asimismo, durante la lectura de un texto en voz alta por nuestra parte, podemos detener la lectura e interrogar sobre el contenido. En esta línea, podemos sugerir a la clase que detener la lectura y hacer predicciones. A continuación, se presenta un breve cuento como ejemplo para trabajar esta estrategia:

El asesinato de la calle U

Había estado lloviendo todo el día. La detective Julia León llegó rápidamente al número 39 de la calle U. En la acera yacía el cuerpo de un hombre, con un disparo en el pecho.

—No hay testigos, pero tenía esto en el bolsillo —dijo uno de los policías que rodeaban el cuerpo, entregándole un papel.

“No hables. Lo sabes todo. Calle U, 39, a las 21:30”.

Alguien lo había citado. Julia miró la puerta entreabierta del edificio y vio

una huella de zapato diferente a la de los zapatos del hombre asesinado en la entrada.

Vio que en todo el edificio solo había una luz encendida, la del tercero. Subió hasta el piso y llamó al timbre. Abrió el señor Villacorta, muy nervioso.

–Buenas noches, detective. ¿Hay algún problema?

Julia señaló sus zapatos mojados.

–Sí, señor. La huella en la entrada coincide con los suyos. Usted lo citó para que nunca dijera nada.

Villacorta palideció. La detective le puso las esposas.

–Sabía demasiado... –susurró Villacorta.

Otro caso resuelto.

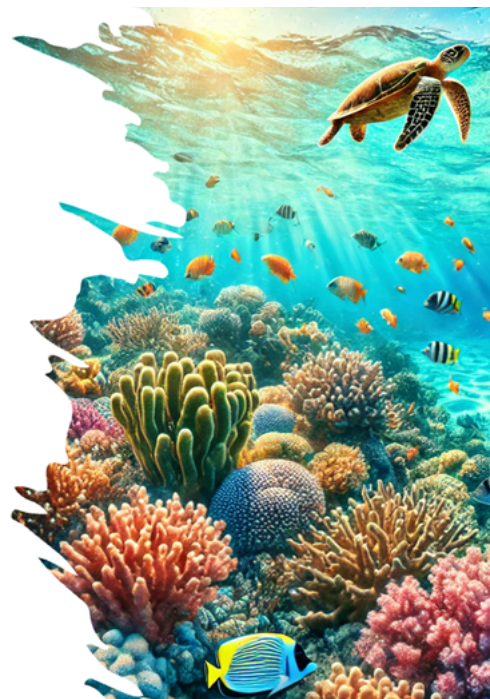
Algunas de las preguntas qué se podrían formular antes de leer el texto podrían ser: ¿de qué tratará el texto? o ¿qué crees que ha sucedido? Durante la lectura, se puede preguntar: ¿por qué es importante que la puerta estuviera entreabierta o que hubiera una huella mojada? ¿Por qué Villacorta estaba nervioso cuando abre la puerta? O, tras la lectura, ¿cómo pudo haber evitado el señor Villacorta que lo descubrieran?

Lo mismo sucede con los textos expositivos. En el siguiente texto sobre la importancia de los ecosistemas marinos, el alumnado puede predecir si el texto hablará sobre los beneficios de los ecosistemas marinos, si se mencionarán algunos ejemplos como los océanos, los mares o los arrecifes de coral o que se presentará el tema de cómo la acción del hombre los afecta. Algunas de las preguntas que se podrían formular son:

- ¿De qué crees que hablará el texto?
- ¿Crees que mencionará soluciones para proteger los ecosistemas marinos? ¿Cuáles podrían ser?
- ¿Qué datos científicos o ejemplos crees que incluirá?

La importancia de los ecosistemas marinos

Los ecosistemas marinos, como los océanos, mares y arrecifes de coral, son fundamentales para la vida en la Tierra. Cubren más del 70% del planeta y generan al menos el 50% del oxígeno que respiramos. Además, albergan una gran biodiversidad, proporcionando refugio y alimento a miles de especies.



Estos ecosistemas ofrecen múltiples beneficios. Regulan el clima al absorber dióxido de carbono, protegen las costas de la erosión y son fuente de recursos como alimento y medicinas. Ejemplos clave son los océanos, que influyen en el clima global, y los arrecifes de coral, que funcionan como barreras naturales contra tormentas y tsunamis.

Sin embargo, la actividad humana los está dañando. La contaminación por plásticos, la sobrepesca y el calentamiento global afectan gravemente a estos ecosistemas. El blanqueamiento de los corales, causado por el aumento de la temperatura del agua, es un claro ejemplo del impacto ambiental.

Para proteger los ecosistemas marinos, es necesario reducir la contaminación, promover la pesca sostenible y crear áreas protegidas. Cuidarlos es fundamental para el equilibrio del planeta y el bienestar de las futuras generaciones.

3.6. Supervisar

La estrategia de «supervisar» consiste en comprobar conscientemente si se comprende o no se comprende un texto durante su lectura. Quien la aplica debe preguntarse si está comprendiendo el texto y si es capaz de explicar el texto con sus propias palabras. Si la respuesta es afirmativa, se continúa leyendo; en cambio, si la respuesta es negativa, se hace necesario identificar las dificultades de comprensión, es decir, aquello que nos impide comprender el texto. Así, podemos encontrarnos con varios motivos que dificultan la comprensión del texto como, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión, la falta de conocimientos sobre el tema o la ausencia de coherencia y relación con otras partes del texto. Ante estos problemas, el alumnado debe saber cómo actuar. A continuación, se presentan algunas sugerencias de trabajo para enseñar esta estrategia.

Releer. ¿Leer es releer? No siempre, pero sí es cierto que una estrategia habitual de las personas competentes en lectura cuando detectan que no comprenden un texto –«que no se han enterado»– es volver a leer el fragmento que les causa problemas e, incluso, continuar leyendo para ver si, de esta manera, se hacen una idea general que les permite una mayor comprensión.

Cabe señalar que durante la lectura, en ocasiones, es necesario ajustar la velocidad y la dirección de la lectura. Es conocida la frase de Woddy Allen sobre la lectura rápida: «Hice un curso de lectura rápida y leí *Guerra y paz* en veinte minutos... Va de Rusia». Más allá del chiste, debemos saber no solo cuándo detener la lectura, sino también a qué velocidad leer en función de nuestro objetivo y de la propia dificultad del texto. A veces, podremos leer más rápido, otras más despacio. Es probable que tengamos que volver a leer un fragmento o adelantar la lectura para buscar una información.

Aplicar otras estrategias. Ante la falta de comprensión, deberemos poner en marcha otras estrategias que contribuyan a la comprensión del texto como subrayar, tomar notas, hacerse preguntas o resumir el texto. Asimismo, podemos consultar en el diccionario las palabras que no comprendemos, leer más despacio, buscar las palabras clave o las ideas importantes o deducir los significados a partir del contexto. Es importante hacer que el alumnado reflexione

sobre cuándo encontró el problema y cómo lo resolvió, así como sobre cuáles fueron las estrategias que le resultaron más útiles.

Marcar. Consiste en proponer al alumnado que utilice diferentes signos para señalar en el texto aquello que no comprende, que le parece interesante o importante, que ha aprendido o que le ha gustado. En este sentido, puede resultar útil transmitir a la clase que los textos son una herramienta para su aprendizaje y que se pueden señalar con un lápiz aquellos fragmentos que resultan llamativos por algún motivo.

Usar listas de control. Consiste en hacer que el alumnado complete una ficha en la que pueda comprobar su capacidad para saber cuál es el tema del texto y las ideas principales, resumirlo o relacionar unas ideas con otras en función de las partes del texto.

Simular errores de comprensión. El profesorado comparte con la clase un texto y comete errores de interpretación de forma consciente. El alumnado tendrá que identificar esos errores y corregirlos, explicando por qué nos hemos equivocado. El objetivo es acostumbrar al alumnado a detectar y corregir fallos de comprensión.

Analizar textos manipulados. Consiste en realizar un análisis con textos con léxico desconocido, con contenidos con los que no está familiarizado el alumnado, con ausencia de relación entre las ideas que aparecen en el texto. A continuación, se presenta un ejemplo de un texto sobre los hábitos de ahorro energético con errores de diferente tipo para trabar la estrategia de supervisión.

Ahorrar energía en casa

El ahorro energético es fundamental para cuidar el medio ambiente y reducir el uso de recursos naturales. Algunas formas de ahorrar energía incluyen apagar las luces cuando no las usamos, reciclar plásticos y apagar los aparatos eléctricos en modo de espera.

Otro hábito importante es utilizar bombillas LED, que consumen más energía que las tradicionales, pero duran menos tiempo. Además, es importante usar el coche para viajes cortos, ya que esto reduce las emisiones contaminantes.

En casa, también podemos ahorrar energía al cocinar. Por ejemplo, es *mejor usar el horno con la puerta abierta*, ya que permite que el calor salga y cocine los alimentos más rápido.

Por último, ahorrar energía ayuda a reducir la contaminación del aire, ya que se emiten menos gases tóxicos al utilizar *energías renovables*, como el carbón o el petróleo.

Algunos de los errores que aparecen el texto son:

- Reciclar plásticos no está relacionado con el ahorro energético.
- Las bombillas LED consumen menos energía que las tradicionales.
- Se debe evitar el uso del coche en viajes cortos.
- La puerta del horno abierta hace que se pierda el calor.
- El carbón y el petróleo no son energías renovables.

La actividad puede consistir en una primera lectura del texto por parte nuestra o de cualquier estudiante. Antes, se debe compartir con la clase que el objetivo es aprender a utilizar la estrategia de supervisar su propia comprensión y cuestionarse sobre lo que leen. Para ello, deberán identificar posibles errores que haya en el texto. Se puede dividir el texto en párrafos y solicitarles que trabajen individualmente, en parejas o en grupos pequeños. Deberán subrayar aquellas partes o ideas del texto que les llamen la atención por su ausencia de sentido o porque crean que son erróneas. Asimismo, se les puede indicar que escriban al margen qué y por qué hay algo mal. Posteriormente, en grupo, se comparten y comentan los errores identificados y las estrategias que han utilizado para detectarlos y solucionarlos. También se puede proponer como actividad final que comparen el texto con una versión correcta o que reescriban el texto cambiando lo que estaba mal.

3.7. Aclarar

La estrategia de «aclarar» consiste en identificar y analizar para comprender el significado de palabras o expresiones desconocidas. Esto permite desarrollar la autonomía lectora, dado que es muy frecuente que durante la lectura el alumnado se detenga y nos pregunte qué significa algo. En ocasiones, en los libros de texto aparecen algunas palabras señaladas y explicadas al margen, cuyo significado es previsiblemente desconocido. Sin embargo, cuando este tipo de ayudas no aparecen, el alumnado debe conocer esos significados para terminar de comprender el texto. Para ello, hay dos prácticas habituales: intentar deducir la palabra o expresión a partir del contexto o buscarla en el diccionario o en otro tipo de fuente. En la siguiente tabla se muestran algunas de las técnicas que se pueden utilizar para aclarar el significado.

Tabla 4. Técnicas para aclarar el significado de palabras y expresiones

TÉCNICA	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Uso el contexto	Deducción del significado a partir de las palabras y oraciones cercanas.	La <i>sequía</i> ha causado grandes pérdidas en la agricultura. La falta de lluvias durante meses ha dejado los campos secos y sin cosechas. <i>Falta de lluvias</i> ayuda a deducir que <i>sequía</i> significa ausencia prolongada de lluvia.
Búsqueda de sinónimos y antónimos	A veces, en el texto aparecen sinónimos y antónimos de la palabra.	Los jugadores estaban <i>eufóricos</i> , es decir, extremadamente felices después de ganar el partido. <i>Eufóricos</i> es sinónimo de <i>extremadamente felices</i> .
Explicaciones	Cuando en el texto se explica directamente el significado de una palabra.	Los mamíferos son <i>vertebrados</i> , lo que significa que tienen <i>columna vertebral</i> .
Aposiciones	En ocasiones, se explica el significado de una palabra utilizando comas o paréntesis.	El <i>feudalismo</i> , <u>un sistema socioeconómico basado en la propiedad de la tierra y la jerarquía de vasallos y señores</u> , predominó en Europa durante la Edad Media.
Análisis de la palabra	Analizar morfológicamente la palabra, dividiéndola en partes para encontrar nuevos significados a partir de los ya conocidos.	<i>Deshidratación</i> : Des- (negación) + <i>hidratar</i> (relacionado con el agua) + -ción (acción). <i>Deshidratación</i> significa falta de agua en un cuerpo.
Uso del diccionario u otras fuentes	Se utiliza el diccionario u otra fuente para conocer el significado preciso, si otras técnicas no son suficientes.	En el cielo brillaban <i>miríadas</i> de estrellas. <i>Miríada</i> : 1. f. Cantidad muy grande e indefinida (<i>Diccionario de la lengua española</i>).
Atención a imágenes e ilustraciones	La observación de las imágenes de un texto puede ayudar a comprender el significado de una palabra.	En un libro de texto de ciencias en donde aparece la palabra <i>ecosistema</i> y una imagen con un bosque con plantas y animales, esta puede ayudar a comprender que <i>ecosistema</i> es un lugar donde viven y se relacionan seres vivos.
Uso de glosarios o notas al pie	Algunos textos incluyen un glosario o notas al pie con definiciones de palabras clave.	Las especies <i>endémicas</i> solo se encuentran en una región específica. 1.(Endémico: que pertenece exclusivamente a un lugar)."

Fuente. elaboración propia.

3.8. Identificar la estructura del texto

La estrategia de «identificación de la estructura del texto» consiste en reconocer cuáles son los componentes concretos del texto y cómo está organizado. Mediante esta estrategia, tenemos más facilidad para resumir el texto y analizar y recordar la información. Cada tipo de texto tiene una estructura específica.

Los textos narrativos son aquellos en los que se cuenta una historia con una secuencia de hechos.

Su estructura típica se divide en tres partes principales: introducción, desarrollo y desenlace. En la introducción, se presentan los elementos de la historia para situarnos. Los componentes de una narración son: los personajes (protagonista y otros personajes importantes), el contexto (el lugar y el tiempo en el que transcurre la historia), la situación inicial (presentación del estado en que comienza la historia) y el planteamiento del conflicto. Por otro lado, durante el desarrollo se presentan los hechos principales relacionados con la trama y el conflicto. Se muestran el conflicto, los hechos que llevan al clímax de la narración, así como las reacciones de los personajes y su posible evolución. Por último, en el desenlace se resuelve el conflicto y se muestra el final de la historia.

Los textos expositivos pueden tener, a su vez, diferentes estructuras. Las más frecuentes son las de listado, secuencia, descripción, comparación, causa-consecuencia y problema-solución. A continuación, a modo de ejemplo, se presentan los componentes y estructura de los textos expositivos en los que se expone una causa-consecuencia. En ellos se explica por qué ocurre algo (la causa) y qué produce ese algo (la consecuencia). Su estructura típica cuenta, a su vez, con tres partes diferenciadas. En primer lugar, en la introducción se suele presentar el tema y el objetivo del texto. Durante el desarrollo, se exponen las causas y consecuencias, así como ejemplos o datos que apoyan la exposición. Por último, en la conclusión se hace una síntesis del contenido y suele presentar una reflexión final.

Ahora, no es tan relevante detenernos en la explicación de cada una de las diferentes estructuras que puede tener un texto. Valgan como ejemplo los párrafos anteriores. Lo importante a la hora de enseñar esta estrategia de identificación es tener en consideración algunas orientaciones o recursos didácticos que se pueden utilizar con el alumnado. Algunos de ellos son:

- **Enseñanza explícita de la tipología textual.** Mediante la enseñanza de textos modelo, podemos analizar el texto junto con el alumnado y deducir su estructura, componentes y características. En este sentido, se sugiere que se utilicen materiales editados que indiquen las diferentes partes y componentes.

- **Mapa de la historia.** Con textos narrativos, el alumnado puede leer un cuento y completar una tabla con un organizador gráfico que presente las diferentes partes (introducción, desarrollo y desenlace), además de responder a preguntas como: ¿Quiénes son los personajes? ¿Dónde y cuándo ocurre la historia? ¿Cuál es el conflicto? ¿Cómo se resuelve el problema? En esta actividad se pueden utilizar diferentes imágenes o tarjetas en cada una de las partes del texto.
- **Uso de infografías.** Usar materiales como fotocopias o carteles en los que se presente visualmente la estructura típica de los textos.
- **Identificar los conectores discursivos.** A partir de un texto, subrayar los conectores discursivos de diferentes estructuras, como de causa-efecto, problema-solución o comparación.

Tabla 5. Estructura típica de un texto expositivo causa – consecuencia

INTRODUCCIÓN	Planteamiento del tema	El cambio climático es uno de los mayores desafíos ambientales de la actualidad.
	Importancia del tema	Sus efectos afectan la vida en todo el planeta y es importante entender qué lo causa y cuáles son sus consecuencias.
DESARROLLO	Causas	El aumento de gases de efecto invernadero, como el dióxido de carbono, es la principal causa del cambio climático.
	Consecuencias	Estos gases atrapan el calor en la atmósfera, lo que provoca un aumento en la temperatura global. Como consecuencia, los polos se derriten, sube el nivel del mar y ocurren fenómenos climáticos extremos como huracanes y sequías.
CONCLUSIÓN	Resumen	El cambio climático es consecuencia de la actividad humana y tiene impactos graves en la Tierra.
	Reflexión con solución	Para reducir estos efectos, es fundamental disminuir la emisión de gases contaminantes mediante energías limpias y prácticas sostenibles.

Fuente. elaboración propia.

3.9. Localizar ideas importantes

La estrategia de «localizar ideas importantes» consiste en identificar los conceptos más relevantes de un texto, en función del objetivo de lectura. En general, se suele diferenciar entre las ideas principales o esenciales y las ideas secundarias; sin embargo, como se ha indicado, esto dependerá del objetivo de lectura. Esta estrategia, en la que resulta fundamental la relectura del texto —que se suele realizar mediante el subrayado—, puede servir de base para otras estrategias, como el resumen o la toma de notas. En general, se subrayan las ideas importantes cuando algo nos llama la atención o tenemos la intención de aprenderlo como técnica de estudio. A continuación, se presentan algunas técnicas y orientaciones para localizar las ideas importantes a partir de un texto sobre la fotosíntesis que presenta la siguiente información:

La fotosíntesis

La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.

Tabla 6. Técnicas para localizar las ideas importantes

RELEER	En la primera lectura se obtiene una idea general del texto. En la segunda lectura se identifican palabras clave y se organizan las ideas principales. En esta misma lectura o en una tercera, se puede verificar la relación entre las ideas.	<i>Primera lectura:</i> el texto trata sobre la fotosíntesis y su importancia. <i>Segunda lectura:</i> se comprueba que la idea central es la importancia de la fotosíntesis en el mantenimiento de la vida y el equilibrio ecológico, mientras que los detalles explican cómo ocurre el proceso: conversión de luz solar en energía química, uso de dióxido de carbono y agua, liberación de oxígeno.
SUBRAYAR	Mediante el subrayado o el uso de colores (en el ejemplo en negrita) se destacan las ideas importantes frente a las menos importantes.	La fotosíntesis es un <u>proceso fundamental para la vida</u> en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química , almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, <u>se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.</u>
IDENTIFICAR CONECTORES Y MARCAS TEXTUALES	Los conectores ayudan a localizar relaciones entre las ideas del texto.	A través de... Para ello, Gracias a...
FORMULAR PREGUNTAS	Se hacen preguntas que tienen como objetivo extraer la idea más importante.	¿Cuál es el tema del texto? ¿Cómo se produce la fotosíntesis? ¿Qué resultado tiene la fotosíntesis? ¿Cuál es la idea más importante?
ELEGIR Y JUSTIFICAR	Se ofrecen varias posibles ideas principales y los estudiantes deben argumentar por qué han escogido una.	1. La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida. 2. Las plantas convierten la luz en energía. 3. El oxígeno si libera como subproducto.
ESCRIBIR TITULARES	Se pide a los estudiantes que reescriban el título a modo de titular de diferentes maneras: informativos, sensacionalistas, metafóricos, humorísticos.	La fotosíntesis: el proceso que mantiene la vida en la Tierra. ¡Sin fotosíntesis, el planeta colapsaría en cuestión de días! Del sol al oxígeno: el asombroso viaje de la luz en la naturaleza. Las plantas trabajan gratis: producen oxígeno sin pedir sueldo.

Fuente. elaboración propia.

3.10. Inferir

La estrategia de «inferir» consiste en extraer información que no aparece presentada de forma literal en el texto. Las inferencias han sido estudiadas por diferentes disciplinas como la lingüística, la psicología o la filosofía. No han estado exentas de controversia dado que, aunque hay quienes consideran que es un fenómeno propio de los textos, continuamente hacemos inferencias en la vida real. Además, algunas se hacen de forma inconsciente, mientras que otras suponen detenerse y pensar lo que se está diciendo en el texto.

Cuando se trabaja la comprensión lectora, se hacen con frecuencia preguntas de búsqueda de

información que aparece explícita en el texto. Este tipo de preguntas son fundamentales, pues responden a un objetivo particular de lectura. Así, a partir del texto:

Ayer a mediodía, Gonzalo fue a la panadería a comprar pan para hacer torrijas, porque se lo había pedido su madre. Las torrijas serían para toda la familia, es decir, él, sus dos hermanos mayores y sus padres.

Se pueden realizar diferentes preguntas como:
¿Cuándo fue Gonzalo a la panadería? ¿Quién fue a la panadería ayer a mediodía? ¿Qué fue a comprar Gonzalo a la panadería? ¿Por qué fue a comprar Gonzalo el pan a la panadería? ¿Cuántos hermanos tiene Gonzalo? Las respuestas a estas preguntas aparecen de forma explícita en el texto. Sin dificultad, se puede responder ayer a

mediodía, Gonzalo, pan, porque se lo había pedido su madre, dos, respectivamente. Asimismo, ante la oración, «En el camtilo, Trancy pindó un alpino cochamente. También pindó: tromp, isbiqui y pere», se pueden formular preguntas similares a las anteriores:

- a. ¿Dónde Trancy pindó un alpino?
- b. ¿Quién pindó un alpino?
- c. ¿Qué hizo Trancy?
- d. ¿Qué pindó Trancy?
- e. ¿Cómo Trancy pindó un alpino?
- f. ¿Además de un alpino, que pindó?

Las respuestas correctas son: a. en el camtilo; b. Trancy; c. pindó un alpino; d. un alpino; e. cochamente; y f. tromp, isbiqui y pere. Para responder correctamente a las preguntas, el lector ha empleado conocimientos relacionados con el uso de los signos de puntuación, la estructura típica de la oración simple con un verbo transitivo en español, el uso de las mayúsculas, las desinencias verbales o recursos para la creación de palabras. Sin embargo, no tiene por qué saber qué quiere decir el texto. Es decir, en ocasiones, podemos responder correctamente a preguntas bien formuladas sin tener una noción clara de qué trata el texto (Núñez, 2015).

Si volvemos al texto de Gonzalo, el comprador de pan para torrijas, además de la información explícita o literal, podemos obtener más información. Esa información aparece implícita en el texto, se puede deducir. Ahora, cabría preguntarse, por ejemplo, cuántos miembros hay en la familia, porque si bien se hace referencia en el texto a sus integrantes, no se explicita que sean cinco. También, por otro lado, se puede inferir que Pablo está en España e, incluso, la época del año, dado que las torrijas son un dulce típico de la Semana Santa y de las semanas previas, aunque ahora su consumo se haya extendido a otros momentos del año. En este caso, ya no es suficiente aportar nuestro conocimiento del mundo para la comprensión del texto, sino que también debemos tener en consideración el contexto en el que se ha generado lo que leemos.

Por otro lado, a la hora de trabajar las inferencias, se han propuesto diferentes clasificaciones. A continuación, se presenta una adaptación de la

propuesta de García Madruga (2006), que divide las inferencias en cinco tipos:

- **Inferencias puente:** son consecuencia de la integración o conexión de diferentes partes del texto, y pueden generar un nuevo conocimiento.
- Texto: Manuel preparaba una tortilla y calentó el aceite en la sartén. De repente, se quemó sin querer.
- Inferencia: Se ha quemado con el aceite caliente.
- Pregunta: ¿Con qué se ha quemado Manuel?
- **Inferencias referenciales:** son producto de la relación entre una palabra o parte del texto y algún elemento que hace referencia a ella. Así, algunos elementos lingüísticos –los pronombres personales, los demostrativos, los adverbios de lugar o de tiempo, entre otros– hacen referencia a partes del texto que ya se han presentado o aparecerán posteriormente.
- Texto: Las tuvo entre sus manos. No se lo podía creer. El robo en la joyería había sido un éxito. En cambio, a los pocos días, la policía le descubrió todas las joyas.
- Inferencia: Robó joyas que tuvo entre sus manos.
- Pregunta: ¿Qué tuvo entre sus manos?
- **Inferencias causales:** se producen cuando se establece una relación causal entre dos partes del texto. Si en el texto aparecen de forma explícita términos como porque, razón, causa, motivo, no hay inferencia.
- Texto: Durante toda la liga jugaron fenomenal y, al final, quedaron los primeros y ganaron la liga.
- Inferencia: Ganaron porque habían jugado muy bien.
- Pregunta: ¿Por qué ganaron la liga?

- **Inferencias cognitivas:** son producto de la relación entre el texto y el conocimiento previo del lector.
 - Texto: Después de bañarse, se secó al sol y se limpió la arena de los pies.
 - Inferencia: Estaba en la playa, en el mar.
 - Pregunta: ¿Dónde se había bañado?
-
- **Inferencias elaborativas:** se dan cuando, a partir de la información del texto, se puede predecir una nueva información, acontecimiento o efecto.
 - Texto: Siempre decía que iría al Caribe si le tocaba la lotería. Aquel día, Manuel saltó de alegría cuando vio que su número de décimo era el premiado. Después, no se le volvió a ver.
 - Inferencia: Se fue al Caribe con el dinero ganado en la lotería.
 - Pregunta: ¿A dónde fue Manuel?

3.11. Preguntarse

La estrategia de «(auto)preguntarse» consiste en formular preguntas durante el proceso de lectura. Su puesta en práctica es fundamental en todas las etapas de la lectura: antes, durante y después. Así, en muchas de las estrategias presentadas aparecen preguntas que puede formular el profesorado y que debe hacer que el alumnado se haga. Leer es preguntar al texto y preguntarse a partir del texto para monitorear la comprensión. Quizá por ello, son infinitas o —cuando menos, múltiples— las preguntas que nos podemos hacer. Por ejemplo, ante la lectura de un texto narrativo podemos sugerir responder a las conocidas en inglés WH questions (quién, qué, cuándo, dónde, cómo, por qué). Sin embargo, no es cuestión de formularse todas las preguntas posibles a la vez, sino de mostrar al alumnado que es importante tener una dinámica de cuestionamiento sobre el texto para comprender y que algunas preguntas son más pertinentes que otras. Asimismo, hay que tener en cuenta los diferentes niveles de lectura, dado que podemos hacernos preguntas literales o de acceso y búsqueda de la información, preguntas interpretativas e inferenciales, y preguntas reflexivas y valorativas (Solé, 2019). En cuanto al tipo de preguntas, son varias las propuestas que existen. A continuación, se presenta una tabla con la propuesta de ERI Lectura y Ripoll (2023).

Tabla 7. Funciones de las preguntas durante el proceso de lectura

ANTES DE LA LECTURA	
<i>Hacerse una idea del contenido y las características del texto</i>	¿De qué trata este texto? ¿Qué voy a encontrar en él? ¿Cómo está organizado? ¿Quién lo ha escrito? ¿Dónde se ha publicado?
<i>Activar conocimientos previos</i>	¿Qué sé sobre ese tema? ¿Tengo alguna experiencia acerca de esto? ¿He leído otros textos sobre esto?
<i>Formular objetivos</i>	¿Qué actividad tengo que realizar con él? ¿Para qué lo voy a leer, qué espero conseguir?
DURANTE LA LECTURA	
<i>Supervisar la comprensión</i>	¿Me ha quedado clara esta parte? ¿Hay algo que me llame la atención? ¿Tiene sentido lo que estoy leyendo?
<i>Encontrar información</i>	¿Es esta la información que necesito?
<i>Solucionar problemas de comprensión</i>	¿Qué quiere decir esto? ¿Cómo lo explicaría con mis propias palabras? ¿Qué puedo hacer para comprenderlo mejor? ¿Necesito volver a leer esta parte?
<i>Relacionar ideas del texto</i>	¿Qué relación tiene con lo anterior?
<i>Relacionar las ideas del texto con nuestros conocimientos</i>	¿Qué voy a encontrar a continuación?
<i>Averiguar la intención del autor</i>	¿Qué quiere decir el autor con esto?
<i>Detectar información importante</i>	¿Qué es lo importante aquí?
DESPUÉS DE LA LECTURA	
<i>Encontrar información</i>	¿En qué parte del texto hay datos sobre esto?
<i>Valorar la forma o el contenido del texto</i>	¿Qué sensación me ha producido? ¿Está escrito correctamente? ¿Estoy de acuerdo con el contenido?
<i>Resumir el texto</i>	¿Cómo explicaría brevemente el contenido del texto?
<i>Reflexionar sobre el proceso seguido</i>	¿Qué he aprendido? ¿Para qué me ha servido leer esto? ¿He alcanzado mis objetivos? ¿Qué dificultades he tenido? ¿Qué he hecho para solucionarlas? ¿Ha sido útil? ¿Cómo puedo hacerlo mejor la próxima vez?

Fuente. ERI Lectura y Ripoll (2023, p. 43-44).

3.12. Parafrasear

La estrategia de «parafrasear» consiste en expresar con palabras propias el contenido de un texto sin cambiar su significado. El Diccionario de la lengua española entiende por paráfrasis la «explicación o interpretación amplificativa de un texto para ilustrarlo o hacerlo más claro o inteligible» en su acepción primera. Además, en su acepción tercera señala que es la «frase que, imitando en su estructura otra conocida, se formula con palabras diferentes». Si bien esta última acepción es la que más concuerda con la idea que se presenta como estrategia lectora, la primera llama la atención sobre algo

fundamental en el proceso de comprensión: la claridad o inteligibilidad de la frase. Esto muestra cómo es una estrategia vinculada a otras como la aclaración, en tanto que mediante el parafraseo se muestra la comprensión de aquello sobre lo que tal vez se dude, y la localización de las ideas importantes. Por otro lado, es frecuente que el alumnado responda a las preguntas de forma literal, lo que se puede entender como copia. Mediante la paráfrasis se expresa la misma idea con otras palabras, sin necesidad de repetir la estructura, como se señala en el Diccionario de la lengua española, usando siempre sinónimos.

A continuación, se presentan diferentes actividades para enseñar a parafrasear y se utiliza como ejemplo una oración relacionada con un

tema de Historia, la Revolución Industrial. La oración es la siguiente: «La Revolución Industrial transformó la economía mundial al introducir máquinas en la producción, lo que aumentó la eficiencia y redujo el trabajo manual». Una posible paráfrasis es: «El uso de máquinas en la Revolución Industrial cambió la economía global, haciendo la producción más rápida y disminuyendo la necesidad de mano de obra».

Tabla 8. Actividades para aprender a parafrasear

ACTIVIDAD	EXPLICACIÓN	EJEMPLO
Elección de paráfrasis	Los estudiantes deben elegir la paráfrasis que más coincide con el texto original. Mediante esta actividad los estudiantes aprenden a reconocer una paráfrasis y evitar errores como no tener en cuenta información importante o modificar el significado.	1. La Revolución Industrial trajo cambios en la economía global con nuevas máquinas que mejoraron la producción y redujeron el esfuerzo humano. 2. Las industrias antes no existían, pero con la Revolución Industrial todo cambió. 3. Las fábricas surgieron por la Revolución Industrial, eliminando todo el trabajo manual.
Comparación de paráfrasis	Se comparan y analizan las paráfrasis propuestas por los estudiantes con el fin de reconocer cuál es la que más se adecúa al texto original. El profesor puede preguntar: • ¿Qué paráfrasis transmite mejor la idea del texto original? • ¿Cuál cambia el significado?	1. Gracias a la Revolución Industrial, las fábricas reemplazaron el trabajo humano con máquinas, haciendo más eficiente la producción. 2. Durante la Revolución Industrial, se crearon muchas empresas nuevas y la gente empezó a trabajar más en fábricas.
Paráfrasis oral en parejas	Un estudiante o el profesor lee el texto original en voz alta y otro estudiante la dice con sus propias palabras. Se pueden ir turnando y hacer comentarios sobre la calidad de la paráfrasis. De esta manera, se trabaja la capacidad para reformular ideas a través de la oralidad y en tiempo real.	E1: “La Revolución Industrial cambió la economía al introducir máquinas en la producción”. E2: “El uso de máquinas en la Revolución Industrial modificó la forma de producir bienes y afectó la economía”
Teléfono parafraseado	Es una variante del teléfono escacharrado. El estudiante 1 lee el texto original y sucesivamente cada estudiante parafrasea la paráfrasis anterior. Al finalizar, se compara el texto original con la última paráfrasis.	E1: “La Revolución Industrial impulsó el crecimiento económico con la mecanización de la producción”. E2: “El Revolución Industrial impulsó la economía y se mecanizó la producción”. E4: “La Revolución Industrial creó muchas fábricas que cambiaron la economía”.
Estudiantes maestros	Los estudiantes tienen que explicar la oración original a sus compañeros, como si tuvieran menos edad y ellos fueran sus maestros. Para ello deben simplificar el lenguaje. De esta manera, se trabaja la paráfrasis con términos más accesibles en función de la audiencia.	E1: “Hace muchos años, las personas usaban máquinas para fabricar cosas más rápido y así no tenían que trabajar tanto con sus manos, esto hizo que hubiera una revolución industrial”.
Paráfrasis resumidas y extendidas	Los estudiantes deben escribir dos versiones diferentes de la misma oración: una resumida, con menos palabras, y otra ampliada, con más palabras, detalles o explicaciones.	Paráfrasis resumida: “Las máquinas cambiaron la economía y la producción en la Revolución Industrial”. Paráfrasis ampliada: “Durante la Revolución Industrial, la economía sufrió un gran cambio debido a la incorporación de maquinaria en la producción, lo que permitió fabricar bienes en menor tiempo y con menos esfuerzo humano”.

Fuente. elaboración propia.

3.13. Resumir

La estrategia de «resumir» consiste en expresar con brevedad y precisión lo esencial de un texto. Esta estrategia favorece la comprensión y, como técnica de estudio, permite la retención de la información. En muchas ocasiones, se solicita al alumnado que escriba resúmenes de lo leído sin que exista una enseñanza explícita sobre cómo hacerlo. En este sentido, el modelado por parte del profesorado, así como el análisis de textos modelo es necesario. Por otro lado, algunas de las orientaciones básicas que se pueden ofrecer a modo de pasos para seguir tras la lectura de un texto son las siguientes:

1. Leer y releer el texto con atención.
2. Identificar las ideas principales y las secundarias.
3. Descartar la información redundante e irrelevante.
4. Reformular las ideas con un lenguaje propio.
5. Escribir el texto de forma clara y estructurada.

Además, se debe indicar que en el resumen no debe haber ideas personales sobre el texto. Como se ha expuesto, es necesario que el profesorado enseñe a resumir y muestre ejemplos de buenos y malos resúmenes. Existe, también, la posibilidad de que se comenten los diferentes resúmenes con el objetivo de reconocer si están bien o mal hechos y por qué. A partir del texto sobre los elefantes que se presenta a continuación, en la tabla 9 se presentan ejemplos de resúmenes incorrectos y la razón.

Texto original

Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan grandes cantidades de comida para sobrevivir.

Resumen correcto

Los elefantes son mamíferos inteligentes y sociales que habitan en África y Asia. Son herbívoros y requieren grandes cantidades de alimento.

Tabla 9. Ejemplos de textos modelo de malos resúmenes

ERROR	PROBLEMA	EJEMPLO
Ausencia de identificación de las ideas principales	Se omiten las ideas principales sobre el hábitat, tamaño y características sociales de los elefantes, centrándose solo en un detalle específico.	Los elefantes son <u>herbívoros</u> y <u>comen mucho</u> .
Información incompleta	Falta información sobre su tamaño, inteligencia y sentido de comunidad.	Los elefantes <u>viven en Asia</u> y <u>África</u> y son <u>herbívoros</u> .
Presencia de información secundaria o irrelevante	Se incluye información secundaria irrelevante y no se presentan ideas sobre su hábitat, inteligencia y comunidad.	Los elefantes son animales que tienen <u>orejas grandes</u> , comen hierba, viven en lugares cálidos y necesitan comida para sobrevivir.
Repetición de las mismas palabras del texto original	Se reproduce prácticamente todo el texto original de forma literal. Es una copia.	<u>Los elefantes son animales de gran tamaño que viven en África y Asia. Se caracterizan por su inteligencia y fuerte sentido de comunidad. Son herbívoros y necesitan comer mucho.</u>
Falta de coherencia entre las ideas	Las ideas están desordenadas, sin una secuencia lógica que conecte la información de forma coherente	Los elefantes son herbívoros, y comen mucho. Tienen inteligencia y un sentido de comunidad. Además, son grandes y viven en Asia y África.

Fuente. elaboración propia.

3.14. Tomar notas

La estrategia de «tomar notas» consiste en escribir información importante del texto de forma estructurada. Es una estrategia similar a la de resumir y, sobre todo, se ha de utilizar cuando se tiene como objetivo aprender sobre lo que estamos leyendo. Esta estrategia se puede trabajar de diferentes maneras como, por ejemplo, rellenando fichas en las que se presenten los temas e ideas del texto o haciendo una lista de las ideas o conceptos clave del texto. Otra posibilidad es glosar el texto, es decir, escribir explicaciones al margen para aclarar el significado. También, se puede proponer al alumnado que titule los párrafos u oraciones, es decir, que escriba un título que sintetice la idea principal de un párrafo, como aparece en la siguiente tabla.

Tabla 10. Actividades de toma de notas mediante glosas y títulos

TEXTO	GLOSA	TÍTULO
<i>El agua es un recurso fundamental para la vida, ya que sin ella los seres vivos no podrían sobrevivir.</i>	Imprescindible para vivir	<i>El agua es esencial para la vida</i>
<i>Nuestro cuerpo necesita agua para la digestión, la circulación y la eliminación de desechos.</i>	Cuerpo con agua funciona	<i>El agua y el cuerpo humano</i>
<i>La mayor parte del agua en la Tierra es salada y no es apta para el consumo humano.</i>	Mayoría no potable	<i>Disponibilidad de agua potable</i>
<i>Para cuidar el agua, es importante no desperdiciarla ni contaminarla.</i>	Ahorrar y no contaminar	<i>La responsabilidad de cuidar el agua</i>

Fuente. elaboración propia.

En cuanto a la actividad de listar las ideas o conceptos clave de un texto, a partir del texto ya expuesto anteriormente en la estrategia de localizar las ideas importantes sobre la fotosíntesis, se puede hacer la lista que aparece a continuación.

Tabla 11. Actividad de toma de notas mediante lista

TEXTO	LISTA
<i>La fotosíntesis es un proceso fundamental para la vida en la Tierra. A través de este proceso, las plantas convierten la luz solar en energía química, almacenada en forma de glucosa. Para ello, utilizan dióxido de carbono del aire y agua del suelo, liberando oxígeno como subproducto. Gracias a la fotosíntesis, se produce el oxígeno que los seres vivos necesitan para respirar y se mantiene el equilibrio del ecosistema.</i>	• Fotosíntesis • Usa luz solar • Las plantas la realizan • Libera oxígeno • Usa agua y dióxido de carbono • Produce energía química en forma de glucosa

Fuente. elaboración propia.

3.15. Usar organizadores gráficos

La estrategia de «usar organizadores gráficos» consiste en representar verbal y visualmente información de un texto para facilitar su análisis, comprensión y aprendizaje. Aunque se pueden utilizar tablas para presentar diferente información, muchos de los organizadores gráficos se sirven de imágenes y de diferentes signos como flechas o paréntesis para expresar relaciones entre los contenidos del texto. La información verbal, contenida en un texto, puede ser difícil de procesar cuando se presenta en grandes cantidades o de forma compleja, pero cuando se complementa con una representación visual, se vuelve más accesible y fácil de recordar. Hay diferentes organizadores gráficos; algunos de ellos son el mapa de la historia, las tablas con relaciones de causa y efecto, la línea del tiempo, la montaña narrativa, el diagrama de Venn o el cuadro de análisis de argumentos, entre otros muchos.

A continuación, se presenta un texto narrativo, el cuento *Sofía y el tesoro de la isla del Fraile*. A partir de este ejemplo, se presentan algunos organizadores gráficos para ilustrar esta estrategia.

Sofía y el tesoro de la isla del Fraile

Sofía, una niña curiosa y valiente, encuentra en la biblioteca de su abuelo un viejo mapa que indica la ubicación de un tesoro escondido en la isla del Fraile. Fascinada por la leyenda del pirata Ginés, decide embarcarse en una gran aventura para descubrirlo.

Con la ayuda de su brújula y su cuaderno de notas, Sofía llega a la isla del Fraile tras un largo viaje en barco. La isla está llena de misterios: casas en ruinas y abandonadas, acantilados escarpados y senderos de difícil tránsito. Siguiendo el mapa, se adentra en una cueva oscura donde encuentra inscripciones antiguas y trampas ocultas que protegen el tesoro. Sin embargo, un gran problema surge cuando se da cuenta de que alguien más ha seguido su pista.

Sofía escucha pasos acercándose y

descubre la sombra de un hombre extraño entre las rocas. Su corazón late apresurado. De repente, una voz ronca retumba en la cueva: es el espíritu del pirata Ginés, quien ha estado vigilando su tesoro durante siglos.

—¡Has llegado lejos, pequeña intrépida! —ruge el espectro—. Pero antes de tocar mi tesoro, debes demostrar tu inteligencia. Si resuelves mi acertijo, el tesoro será tuyo. Si fallas, la cueva te devolverá al mar.

Sofía traga saliva y asiente con valentía.

El pirata Ginés pronuncia el acertijo: “Vuela sin alas, llora sin ojos, y aunque no tenga boca, ruge con enojo”.

Sofía cierra los ojos y piensa. ¿Qué puede volar sin alas? ¿Qué puede llorar sin ojos y rugir sin boca? Recuerda los relatos de marineros atrapados en tormentas, el sonido del viento golpeando los acantilados, el rugido que llena las velas de los barcos...

De repente, cae en la respuesta.

—¡El viento! —exclama con confianza.

El pirata Ginés la observa en silencio y luego suelta una carcajada estruendosa.

—¡Correcto! —anuncia—. El verdadero tesoro no es oro ni joyas, sino la historia que ha sido olvidada con el tiempo.

Con una sonrisa, el espectro señala un viejo cofre. Sofía lo abre con emoción, pero dentro no hay riquezas, sino un antiguo diario con las memorias del pirata y los secretos de la isla. Comprende entonces que el mayor tesoro es el conocimiento.

Con el diario en la mano y una gran historia que contaría toda su vida, Sofía regresa sana y salva a casa.

Tabla 12. Mapa de la historia

LUGAR	Biblioteca del abuelo, barco, isla del Fraile (con casa en ruinas, acantilados y una cueva)
TIEMPO	No especificado
PERSONAJES	Sofía y el pirata Ginés
PROBLEMA	Sofía debe resolver un acertijo del pirata Ginés para obtener el tesoro
TRAMA Y DESARROLLO	Sofía encuentra un mapa en la biblioteca de su abuelo y decide viajar a la Isla del Fraile. Una vez allí, sigue el mapa, se enfrenta a trampas y llega a una cueva donde el pirata Ginés la desafía con un acertijo.
SOLUCIÓN	Sofía usa su inteligencia y conocimientos para resolver el acertijo. Como recompensa, descubre que el verdadero tesoro no es oro ni joyas, sino un diario con los secretos de la isla.

Fuente. elaboración propia.

Tabla 13. Tabla de relaciones causa – efecto

CAUSA	EFFECTO
Sofía encuentra un mapa antiguo en la biblioteca de su abuelo	Siente curiosidad por la leyenda del pirata Ginés y quiere descubrir el tesoro
Decide embarcarse en una aventura para encontrar el tesoro	Viaja en barco hasta la isla, explorando su entorno misterioso
Llega a la Isla del Fraile y sigue el mapa hasta una cueva	Enfrenta trampas y desafíos ocultos en la cueva
Descubre que el tesoro está protegido por el espíritu del pirata Ginés	El pirata Ginés le propone un desafío para demostrar su inteligencia
Debe resolver un acertijo para poder acceder al tesoro	Resuelve el acertijo y descubre que el verdadero tesoro es un diario con la historia del pirata y los secretos de la isla

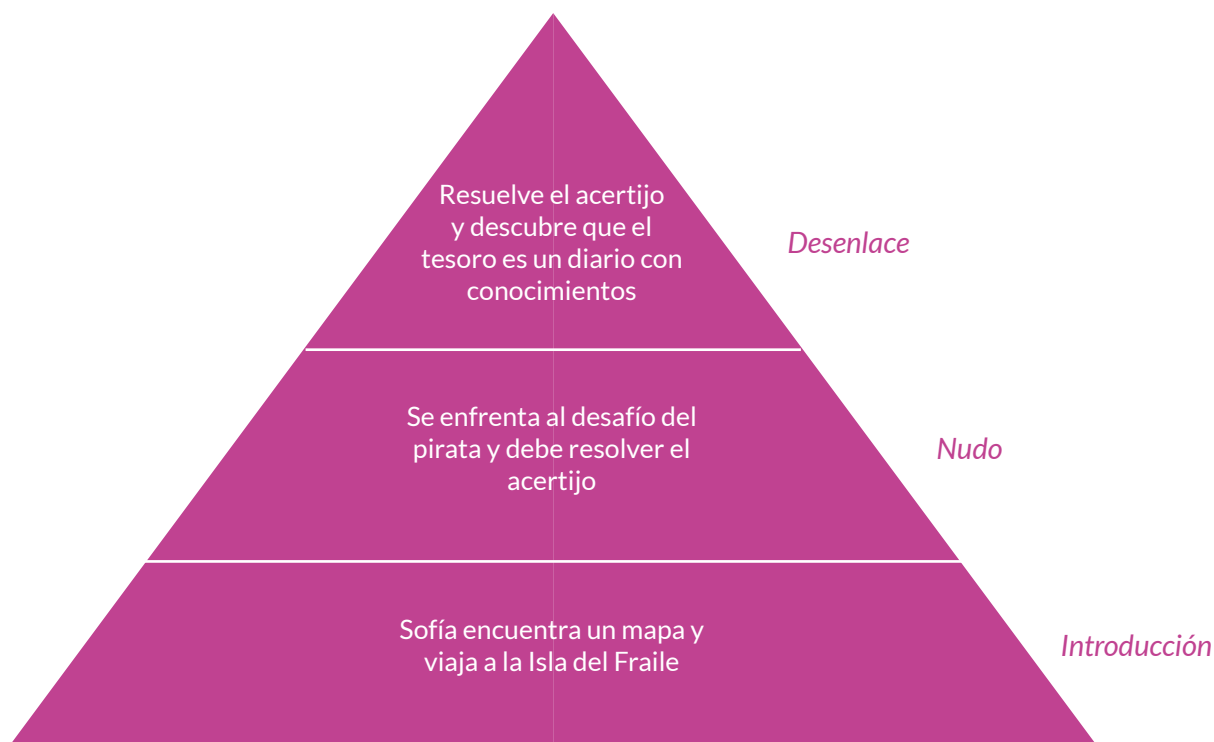
Fuente. elaboración propia.

Figura 2. Línea de tiempo

1	Sofía encuentra un mapa antiguo en la biblioteca de su abuelo.
2	Decide emprender un viaje a la Isla del Praile para buscar el tesoro.
3	Llega a la isla y sigue el mapa hasta una cueva misteriosa.
4	Descubre trampas y antiguas inscripciones dentro de la cueva.
5	Encuentra el espíritu del pirata Ginés, quien le propone un acertijo.
6	Sofía resuelve el acertijo con su ingenio y valentía.
7	El pirata Ginés le permite abrir el cofre, que contiene un diario.
8	Sofía regresa a casa con el verdadero tesoro: el conocimiento.

Fuente. elaboración propia.

Figura 3. Montaña narrativa



Fuente. elaboración propia.

Tabla 14. Tabla / diagrama de Venn de personajes

SOFÍA	AMBOS	PIRATA GINÉS
• Valiente • Curiosa • Busca aventuras • Quiere descubrir el tesoro • Inteligente	• Conocen la leyenda del tesoro • Interesados en la historia • Presentes en la cueva	• Guardia del tesoro • Desafía con un acertijo • Protege la historia

Fuente. elaboración propia.

Tabla 15. Tabla comparativa de personajes

ASPECTO	SOFÍA	PIRATA GINÉS
Personalidad	Valiente, curiosa, inteligente	Misterioso, desafiante, protector
Motivación	Descubrir el tesoro y vivir una aventura	Guardar el tesoro y poner a prueba a quienes lo buscan
Rol en la historia	Protagonista que sigue el mapa y enfrenta retos	Antagonista que impone un reto a Sofía
Desafío	Debe resolver un acertijo para obtener el tesoro	Plantea el acertijo para medir la inteligencia y valentía
Resultado	Aprende que el verdadero tesoro es el conocimiento	Reconoce la sabiduría de Sofía y le permite acceder al cofre

Fuente. elaboración propia.

No solo se pueden y deben usar los organizadores gráficos con textos narrativos, como podría parecer por los ejemplos expuestos. Como se ha indicado, son herramientas muy útiles para el aprendizaje de contenidos durante el estudio. A modo de ejemplo, se presenta un texto argumentativo sobre las nuevas tecnologías. Posteriormente, se presenta una tabla con argumentos a favor y en contra de su uso.

El uso responsable de las nuevas tecnologías

En la actualidad, las nuevas tecnologías se han convertido en una parte esencial de la vida cotidiana. Dispositivos como teléfonos móviles, computadoras e Internet facilitan el acceso a la información, la comunicación y el entretenimiento. Sin embargo, su uso excesivo o inadecuado puede generar problemas como la adicción digital, la desinformación y la pérdida de privacidad. Por ello, es fundamental reflexionar sobre la importancia de un uso responsable de la tecnología, considerando tanto sus beneficios como sus riesgos.

El uso adecuado de la tecnología aporta múltiples beneficios. En primer lugar, permite el acceso inmediato a una gran cantidad de información, lo que facilita el aprendizaje y el desarrollo académico. Además, mejora la comunicación entre personas, ya que posibilita la conexión a distancia a través de videollamadas, redes sociales y mensajería instantánea. También favorece la innovación en distintos ámbitos como la medicina, la educación y la industria, optimizando

procesos y mejorando la calidad de vida.

A pesar de sus ventajas, el uso inadecuado de la tecnología puede tener consecuencias negativas. Uno de los principales problemas es la adicción a los dispositivos electrónicos, que puede afectar la salud mental y física de los usuarios. Además, el acceso sin control a Internet puede exponer a los jóvenes a contenido inapropiado o peligroso, como la desinformación y el ciberacoso. Por otro lado, el uso excesivo de la tecnología puede reducir la interacción social en el mundo real, afectando las habilidades comunicativas y las relaciones personales.

Las nuevas tecnologías son herramientas poderosas que pueden mejorar la vida de las personas si se utilizan de manera responsable. Es esencial encontrar un equilibrio entre el uso de la tecnología y las actividades fuera de la pantalla, fomentando una educación digital que ayude a los usuarios a navegar por Internet de forma segura y crítica. La clave no es rechazar la tecnología, sino aprender a aprovechar sus beneficios minimizando sus riesgos.

Tabla 16. Tabla con análisis de argumentos

ARGUMENTOS A FAVOR	ARGUMENTOS EN CONTRA
- Facilita el acceso inmediato a una gran cantidad de información - Mejora la comunicación entre personas a través de videollamadas y redes sociales Favorece la innovación en medicina, educación e industria	- Puede generar adicción digital, afectando la salud mental y física - Expone a los jóvenes a contenido inapropiado y al ciberacoso. - Reduce la interacción social en el mundo real, afectando las relaciones personales
SÍNTESIS INTEGRADORA	

Las nuevas tecnologías pueden mejorar la vida de las personas si se usan de manera responsable, equilibrando sus beneficios con la prevención de sus riesgos

Fuente. elaboración propia.

Bibliografía

Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.

Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprensión-lectora.org.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. J. Snowling y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6–23). Blackwell Publishing. <https://sites.pitt.edu/~perfetti/PDF/Coltheart%2005.pdf>

Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias sobre neurociencias de la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Siglo Veintiuno Editores.

Diuk, B. (2020). *El proceso de alfabetización inicial: adquisición del sistema de escritura. Ciclo de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares*. <https://eibtuc.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/06/beatriz-diuk.pdf>

ERI Lectura y Ripoll, J. C. (2023). *Mejora de la comprensión lectora: retos y propuestas para el aula*. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://formacion.intef.es/aulaenabierto/course/view.php?id=60>

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. UNED, Paidós.

Martinet, A. (1968). *La lingüística sincrónica: estudios e investigaciones*. Gredos.

Núñez, J. A. (2015) (Ed.). *Lectura y literatura en Educación Primaria*. CEU Ediciones.

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <http://www.jstor.org/stable/20199156>

Ripoll, J. C. (2023). *Un marco para el desarrollo de la competencia lectora*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/184809/free_download/

Ripoll, J. C., Ávila Clemente, V., y Gómez Merino, N. (2024). *Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la*

escritura. SM Ediciones.

Scarborough, H. S. (2001). *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice*. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 97–110). Guilford Press. <https://johnbald.typepad.com/files/handbookearlylit.pdf>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/estrategias-de-lectura.pdf>

Solé, I. (2019) (Coord.). *Leer, comprender y aprender. Propuestas para favorecer el aprendizaje a partir de texto*. Horsori.

Tobar, S., Veas, M^a G., y Espinoza, T. (2024). *Enseñar a comprender. Formar a los y las estudiantes en la lectura activa*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389990>

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Paidós.