

La enseñanza de la lectura

*Elizabeth S. Pang,
Angaluki Muaka,
Elizabeth B. Bernhardt
y Michael L. Kamil*



CENEVAL®



Centro
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

SERIE PRÁCTICAS EDUCATIVAS - 12

La enseñanza de la lectura

*Elizabeth S. Pang,
Angaluki Muaka,
Elizabeth B. Bernhardt
y Michael L. Kamil*

Instituciones participantes

Oficina Internacional de Educación

Academia Internacional de Educación

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C.

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Publicada originalmente en 2003, esta guía fue producida por la Academia Internacional de Educación, Palais des Académies, 1, rue Ducale, 1000 Bruselas, Bélgica, y la Oficina Internacional de Educación (IBE), P.O. Box 199, 1211, Ginebra 20, Suiza.

La presente traducción al español corrió a cargo del Ceneval y fue supervisada por la doctora María de Ibarrola, miembro de dicha academia e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas.

Este material puede ser traducido libremente a otros idiomas. Favor de enviar una copia de cualquier publicación que reproduzca parcial o totalmente este texto a la IAE y el IBE. La publicación también está disponible en internet en su forma impresa en <http://www.ibe.unesco.org>

Los autores son responsables por la elección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación y por las opiniones expresadas en ella, las cuales no necesariamente son compartidas por la IBE-UNESCO y de ningún modo comprometen a este organismo. Las denominaciones empleadas y la presentación del material de esta publicación no implican la expresión de cualquier opinión de parte de IBE-UNESCO concerniente al estatuto legal de cualquier país, ciudad o área, de sus autoridades, fronteras o límites. Ciudad de México, agosto de 2006.

Distribución gratuita

Contenido

| | |
|--|----|
| Prefacio | 5 |
| Introducción | 7 |
| 1. Lenguaje oral | 9 |
| 2. Conciencias fonológica y fonémica | 11 |
| 3. Fluidez | 13 |
| 4. Vocabulario | 15 |
| 5. Conocimiento previo | 17 |
| 6. Comprensión | 19 |
| 7. Motivación y propósito | 21 |
| 8. Lectura y escritura integradas | 23 |
| 9. Textos | 25 |
| 10. Evaluación | 27 |
| 11. Factores culturales | 29 |
| 12. Práctica | 31 |
| Conclusiones | 33 |
| Referencias | 35 |



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación

UN
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Prefacio

Este folleto trata acerca del desarrollo y enseñanza de la lectura. Ha sido elaborado como parte de la serie Prácticas Educativas, preparada y distribuida por la Academia Internacional de Educación y la Oficina Internacional de Educación. Como parte de su misión, la Academia proporciona síntesis oportunas de investigaciones en temas educativos de importancia internacional. Este es el doceavo folleto de una serie que aborda prácticas educativas que mejoran el aprendizaje.

Los autores son distinguidos académicos:

Elizabeth S. Pang fue profesora y elaboradora de planes de estudio en el Ministerio de Educación en Singapur. Ha llevado a cabo exhaustivas investigaciones con estudiantes bilingües. Actualmente, está por terminar su doctorado en lingüística educativa en la Universidad de Stanford. Su investigación examina la transferencia interlingüística de las destrezas de lectura de niños chinos bialfabetizados.

Angaluki Muaka es originario de Kenia y ha sido profesor de árabe en la Universidad de Nairobi. En la Universidad de Stanford imparte suajili y coordina el foro *African Evening*. Muaka es doctor en literatura árabe de la Universidad de California en el campus de Los Ángeles y ha publicado una novela en suajili.

Elizabeth B. Bernhardt es directora del Centro de Lenguas y profesora de letras y cultura alemanas de la Universidad de Stanford. Su libro *Reading development in a second language* ganó el premio Mildendberger de la Modern Language Association por haber contribuido de manera excepcional a la investigación de lenguas extranjeras, así como el premio Edward Fry de la National Reading Conference por contribuir de manera sobresaliente a la investigación acerca de las capacidades para leer y escribir.

Michael L. Kamil es profesor de la Universidad de Stanford. Ha sido miembro del National Reading Panel, donde sintetizó la investigación de la enseñanza de la lectura. Es editor de los folletos *Handbooks of reading research*, volúmenes I, II y III. Su actual investigación examina los efectos de la tecnología de las computadoras en la lectura.

Los directivos de la Academia Internacional de Educación están conscientes de que este folleto se basa en la investigación llevada a cabo, principalmente, en países económicamente desarrollados. Sin embargo, el folleto se enfoca en aspectos universales de la enseñanza de la lectura. Las prácticas que aquí se presentan, probablemente puedan aplicarse de manera general en todo el mundo. De hecho, podrán ser útiles, especialmente en países menos desarrollados económicamente. Aun así, los principios deberán evaluarse con base en condiciones locales y adaptarlos de manera acorde. En cualquier escenario educativo o contexto cultural es necesario que las sugerencias y las directrices se apliquen con sensibilidad, sensatez y una evaluación continua.

HERBERT J. WALBERG

Editor de la serie *Prácticas Educativas*

Universidad de Illinois, Chicago

Introducción

¿Qué significa leer? Leer es comprender textos escritos. Leer es una compleja actividad que involucra tanto la percepción como el pensamiento. Leer consiste en dos procesos relacionados: reconocimiento y comprensión de palabras. El reconocimiento de las palabras se refiere al proceso de percibir cómo los símbolos escritos corresponden al lenguaje que uno habla. La comprensión es el proceso de darle sentido a las palabras, las oraciones y el texto conexo. Por lo general, los lectores utilizan típicamente el conocimiento previo, el vocabulario, el conocimiento gramatical y la experiencia con el texto, así como otras estrategias que ayudan a entender el texto escrito.

Mucho de lo que sabemos acerca de la lectura está basado en estudios concebidos en inglés y otras lenguas alfabéticas. Los principios que enlistamos en este folleto se derivan de ellos, aunque también se aplican a lenguajes no alfabéticos, los cuales tendrán que modificarse para adaptarse a la lengua específica.

Aprender a leer es un objetivo educativo importante. Tanto para niños como para adultos, la destreza lectora abre puertas a nuevos mundos y a nuevas oportunidades, pues nos permite obtener nuevo conocimiento, disfrutar la literatura y hacer tareas cotidianas que forman parte de la vida moderna, como leer el periódico, los anuncios clasificados para encontrar trabajo, manuales de instrucciones y mapas, entre otros. La mayoría de las personas aprende a leer en su idioma nativo sin dificultad. Muchos otros, aunque no todos, aprenden a leer cuando son niños. Algunos niños y adultos necesitan ayuda complementaria, mientras que otros aprenden a leer en una segunda o tercera lengua, con conocimiento previo de la lectura en su lengua materna o sin él. La enseñanza de la lectura necesita tomar en cuenta diferentes tipos de estudiantes y sus necesidades. La investigación ha demostrado que existe una gran cantidad de transferencia del aprendizaje de la lectura en una lengua al aprendizaje de la lectura en una segunda lengua.

Los principios descritos más adelante están basados en estudios con niños y con adultos, hablantes nativos de un idioma y personas que aprenden a leer en una segunda lengua o una lengua extranjera. Tratan diferentes aspectos de la lectura que son importantes en

la planeación y diseño de la enseñanza y los materiales. Las aplicaciones prácticas están basadas en principios generales de aprendizaje y de la investigación. Dicho de otra manera, esos principios de aprendizaje comienzan teniendo en mente al estudiante. El tipo de estudiante influirá en el tipo de métodos y materiales que se utilizarán. El contexto de la enseñanza también es importante. Por ejemplo, los niños y los adultos que aprenden a leer en un idioma diferente a su idioma materno tendrán que aprender también de la cultura de la segunda lengua o del país del idioma extranjero. Debido a que los textos están escritos con una población específica en mente, el conocimiento cultural está explícito en los textos y se asume que el lector está familiarizado con dicho conocimiento.

Tanto la investigación como las prácticas en el salón de clases justifican el uso de un enfoque equilibrado en la enseñanza. Debido a que la lectura depende de un reconocimiento y comprensión eficaz de las palabras, la enseñanza deberá desplegar destrezas y estrategias lectoras, así como complementar el conocimiento de los estudiantes mediante el uso de textos auténticos.

Referencias: Bernhardt (1991); Bernhardt (2000); Hulstijn (1991); Kamil, Mosenthal y Pearson (2000) y Snow, Burns y Griffin (1998).

I. Lenguaje oral

El progreso de la lectura a edad temprana depende del desarrollo del lenguaje oral.

Resultados de la investigación

Por lo general, si durante el crecimiento los niños son educados por adultos comprensivos, desarrollan destrezas del habla y del lenguaje de manera natural y sin esfuerzo. Aprender a leer es un proceso diferente, porque se trata de aprender acerca de un sistema simbólico (la escritura) utilizado para representar al habla. Antes de que los niños comiencen a aprender a asociar la forma escrita con el habla, necesitan aprender vocabulario, gramática y un sistema de sonidos de la lengua oral. La investigación ha mostrado que existe una estrecha relación entre el vocabulario oral y la destreza lectora a edad temprana. La destreza para prestar atención a los sonidos individuales dentro de las palabras (conciencia fonológica y fonémica) es también una destreza oral que se asocia estrechamente con la destreza lectora.

Aplicaciones prácticas

- La casa es el lugar ideal donde los niños pequeños desarrollan destrezas del lenguaje al interactuar con los adultos y con otros niños.
- Los maestros pueden proporcionar oportunidades para que los niños desarrollen su lenguaje oral contando historias o con actividades de exposición oral (“muestra y explica”).
- Se debe motivar a los niños pequeños a utilizar el lenguaje oral para que puedan expresarse, al mismo tiempo que aprenden acerca de la palabra impresa y los libros tanto en la casa como en la escuela.
- La lectura compartida entre grupos de estudiantes con libros de gran formato es una estrategia de enseñanza efectiva que introduce a los niños en los libros y en la lectura, motivándolos al mismo tiempo a hablar de lo que hayan leído.

- El dictado de historias en clase utiliza el lenguaje oral de los niños a manera de actividades estructuradas de lectura y escritura con la ayuda del profesor. Primero, el niño cuenta una historia con sus propias palabras, el profesor la escribe en el pizarrón para leerla después en voz alta. Posteriormente, los alumnos toman su turno para practicar la lectura en voz alta leyendo la historia.
- Para estudiantes de más edad y para adultos que aprenden a leer en un segundo idioma o lengua extranjera, es muy importante desarrollar una buena competencia en el idioma en cuestión. Esto significa tener amplias oportunidades para hablar y utilizar el lenguaje.

Referencias: Show, Burns y Griffin (1998) y Bernhardt (2000).

2. Conciencias fonológica y fonémica

Las conciencias fonológica y fonémica están estrechamente relacionadas con la destreza lectora.

Resultados de la investigación

La conciencia fonológica se refiere a la habilidad de entender los sonidos de una lengua y hacer la distinción de su significado. Los estudios de lenguas, tanto alfabéticas como no alfabéticas, muestran que la conciencia fonológica está estrechamente relacionada con la destreza lectora. En las lenguas alfabéticas, la conciencia fonémica es especialmente importante porque las letras del alfabeto corresponden a unidades individuales de sonido (fonemas). Los niños que son capaces de entender los fonemas individuales de lenguas alfabéticas, aprenderán con más probabilidad el principio alfabético (la correspondencia entre letras y fonemas) y, por lo tanto, podrán reconocer las palabras impresas rápidamente y con precisión.

En las lenguas alfabéticas, muchos estudios han mostrado que la conciencia fonémica se relaciona estrechamente con la destreza lectora en los primeros y en los últimos años de enseñanza. Además, la enseñanza de la lectura y la conciencia fonológica se refuerzan mutuamente. La conciencia fonológica ayuda a los niños a descubrir el principio alfabético. Al mismo tiempo, aprender a leer la escritura alfabética desarrolla también las conciencias fonológica y fonémica.

En el caso de las lenguas no alfabéticas como el chino, la investigación ha demostrado que la conciencia fonológica se asocia también a la destreza lectora. Independientemente del sistema de escritura, al parecer existe un principio fonológico en el caso de la lectura.

Aplicaciones prácticas

- La fonética está basada en la enseñanza sistemática del sonido y sus relaciones con las letras, así como con el sonido y los patrones ortográficos. Esto es de gran ayuda al comienzo de la enseñanza de la lectura en inglés. Los niños que han aprendido a leer antes de principiar la enseñanza formal no necesitan este

tipo de enseñanza. Los lectores de más edad no se benefician de la enseñanza de la fonética de la misma manera.

- Es eficaz enseñar a los estudiantes a identificar fonemas con o sin el uso de letras.
- Los profesores pueden desarrollar las destrezas fonológicas mediante una gran variedad de actividades. La rima, la aliteración (palabras que comienzan con el mismo sonido) y la poesía pueden utilizarse para enfocar la atención en los sonidos de una lengua.
- Los profesores pueden enfocarse individualmente en las sílabas y los sonidos de una lengua en el contexto de la lectura de libros. No es necesario que su enseñanza esté totalmente separada de otras actividades de lectura.

Referencias: Adams (1998), Cunningham (1990) y Juel (1991).

3. Fluidez

Los lectores con fluidez del idioma leen con precisión, facilidad y entendimiento.

Resultados de la investigación

La fluidez es importante porque se relaciona estrechamente con la comprensión. La fluidez en la lectura significa la capacidad de leer un texto con precisión, rapidez y con expresión. Los lectores que demuestran fluidez en la lectura, pueden hacerlo porque no tienen problemas para el reconocimiento de palabras y, como resultado, pueden concentrarse en el significado de un texto. Investigaciones recientes demuestran que el dominio depende también de la capacidad de agrupar palabras apropiadamente durante la lectura. Esto significa que los lectores que poseen fluidez reconocen las palabras rápidamente, aunque también saben dónde dar énfasis o dónde hacer una pausa durante la lectura.

El reconocimiento de palabras es necesario pero no es suficiente para una lectura con fluidez, ya que el lector debe construir el significado a partir de palabras reconocidas. Los lectores que poseen fluidez pueden llevar a cabo ambas tareas al mismo tiempo, debido a un reconocimiento eficaz de las palabras y sus destrezas orales de la lengua. La práctica guiada de la lectura por lo general incrementa la fluidez.

Aplicaciones prácticas

- Enseñar destrezas para reconocer palabras es un primer paso importante. El segundo paso es asegurarse de que los estudiantes desarrollen velocidad y facilidad para ello y lean textos relacionados
- Para evaluar la fluidez, los profesores necesitan escuchar la lectura en voz alta de sus alumnos y proporcionarles retroalimentación respecto a ella. También necesitan determinar hasta qué punto han entendido lo leído.

- La lectura de textos con palabras repetidas muchas veces motivará la fluidez si los textos son interesantes y comunican algo al lector.
- Para los hablantes de un idioma que no sea el materno, la capacidad de reconocimiento de palabras deberá estar a la par de su desarrollo oral de dicha lengua.
- La lectura repetida y en parejas (llamada también lectura entre amigos) son ejemplos de actividades que fomentan la fluidez a través de la práctica. (Para más sugerencias véase el inciso 12: Práctica).

Referencias: Clay (1985), Allington (1983) y Pinnell *et al.* (1995).

4. Vocabulario

El vocabulario es esencial en la comprensión de lectura.

Resultados de la investigación

Muchos estudios han demostrado que los buenos lectores tienen un vocabulario amplio. Con el fin de entender un texto, los lectores necesitan conocer los significados de las palabras por separado, ya que construyen el entendimiento del texto al agrupar y comprender las palabras en su contexto. Es difícil medir el conocimiento del vocabulario, pero es muy importante al aprender a leer y para el futuro desarrollo de la lectura. Las palabras que se reconocen cuando están impresas deben encontrar su equivalente en el vocabulario oral del lector para que sean comprendidas. Esto es importante cuando se trata de niños que están desarrollando su capacidad oral y con los hablantes no nativos de una lengua. En el desarrollo subsecuente de la lectura, cuando los estudiantes leen para aprender, necesitan adquirir vocabulario nuevo, por ejemplo, la enunciación, las lecturas extensas y la exposición a contextos de lenguaje más exigentes.

Aplicaciones prácticas

- El vocabulario deberá ser enseñado de manera directa e indirecta. La instrucción directa incluye dar definiciones de palabras y enseñar previamente las palabras antes de leer un texto. Los métodos indirectos hacen referencia al aprendizaje del vocabulario de manera incidental, por ejemplo, haciendo menciones, lecturas extensas o mediante la exposición a contextos de mucha riqueza de vocabulario.
- Son importantes la repetición y la exposición múltiple a elementos del vocabulario (por ejemplo, mediante el habla, la audición y la escritura). Idealmente, esto debería llevarse a cabo en conjunto con actividades reales de aprendizaje.
- El aprendizaje de vocabulario deberá incorporar un compromiso activo en tareas específicas, por ejemplo, el aprendizaje de vocabulario nuevo al elaborar un proyecto para exponer en clase.

- Las definiciones de las palabras en los textos son útiles para el desarrollo del vocabulario.
- Los métodos múltiples y no depender de un solo método darán mejores resultados en el aprendizaje de vocabulario.

Referencias: Nagy, Herman y Anderson (1985); Nagy y Scott (2000) y Shu, Anderson y Zhang (1995).

5. Conocimiento previo

Los lectores utilizan su conocimiento previo para comprender textos.

Resultados de la investigación

Tener un conocimiento previo es generalmente útil para la comprensión. Existen muchos aspectos relacionados con el conocimiento previo, como el conocimiento del mundo, el conocimiento cultural, el conocimiento de temas y el conocimiento lingüístico. El interés del lector en un tema también influye en su nivel de conocimiento previo. Todos estos factores son importantes en diferentes niveles, dependiendo de la tarea de lectura.

El conocimiento del mundo de un lector depende de la experiencia vivida. Este hecho es diferente en cada país, región y cultura. Las tareas de lectura y la enseñanza de la misma deben ser sensibles a los tipos de conocimiento previo, necesarios para que el lector comprenda un texto.

Aplicaciones prácticas

- Al seleccionar libros es importante considerar los intereses de los estudiantes al igual que el tema del libro.
- En el salón de clases, los profesores pueden concentrarse en palabras y conceptos que tal vez resulten desconocidos, lo que es de especial importancia para los hablantes de un idioma que no utilicen su lengua materna.
- Por lo general es de gran utilidad discutir nuevas palabras y conceptos con los estudiantes antes de leer un texto, ya que esto ayuda también a activar el conocimiento previo y a mejorar la comprensión.
- Pedir a los estudiantes que cuenten todo lo que sepan acerca de un tema es una manera útil de hacer que comiencen a activar su conocimiento previo. Posteriormente, deberán empezar a pensar acerca de lo que no saben. Después de leer, deberán resumir lo que han aprendido acerca del tema en cuestión.

Referencias: Afflerbach (1990); Droop y Verhoeven (1998); Stahl, Jacobson y Davis (1989) y Ogle (1986).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

6. Comprensión

La comprensión es un proceso activo de la construcción del significado.

Resultados de la investigación

La comprensión es el proceso de darle significado a un texto relacionado. Tiene que ver con el conocimiento de vocablos (vocabulario), así como con los procesos de pensamiento y razonamiento. Por lo tanto, la comprensión no es un proceso pasivo, sino activo. El lector se involucra activamente con el texto para construir significado y esta participación activa incluye utilizar el conocimiento previo. Esto significa deducir información, ideas y puntos de vista a partir de las palabras y expresiones que un escritor utiliza para comunicarse.

Estudios recientes se han concentrado en la manera en que los lectores utilizan su conocimiento y razonamiento para la comprensión de textos. El término “estrategias de comprensión” se utiliza, en ocasiones, para referirse al proceso de razonamiento. Los buenos lectores están conscientes de qué tan bien son capaces de comprender un texto al leerlo. Asimismo, toman medidas activas para superar dificultades de la comprensión. A los alumnos se les pueden proporcionar estrategias para mejorar la comprensión de textos y el uso de la información.

Aplicaciones prácticas

- La enseñanza puede mejorar la comprensión si se concentra en conceptos y en el vocabulario utilizado para expresarlos.
- La comprensión también puede mejorar si se fortalece el conocimiento previo de los estudiantes, por ejemplo, con un debate en el grupo antes de empezar la lectura.
- Los profesores pueden guiar a los estudiantes al ejemplificar actividades que puedan llevar a cabo para mejorar la comprensión. Dichas acciones incluyen: hacer preguntas acerca del texto durante la lectura, identificar las ideas principales y utilizar el conocimiento previo para hacer pronósticos.
- Enseñar con una combinación de diferentes estrategias es mejor que concentrarse en una sola.

- Se ha descubierto que para la enseñanza de la comprensión de lectura es eficaz utilizar diferentes métodos. Los profesores pueden combinar los siguientes puntos:
 - Aprendizaje cooperativo o de grupo;
 - Organigramas (por ejemplo, cuadros sinópticos y redes de palabras);
 - Preguntas y respuestas
 - Estructura de la historia
 - Hacer resúmenes
 - Concentrarse en el vocabulario.

Referencias: Durkin (1993), Block y Pressley (2002) y National Reading Panel (2000).

7. Motivación y propósito

Existen diferentes propósitos para leer.

Resultados de la investigación

Un lector lee un texto para entender su significado y también para poner en práctica ese conocimiento. Una persona lee un texto para aprender, para encontrar información, para entretenerse, para reflexionar o por prácticas religiosas. El propósito de leer está estrechamente conectado con la motivación de la persona para ello. La motivación también afecta la manera como se lee un libro. Cuando leemos un diccionario, lo hacemos de forma diferente a la utilizada al leer una novela. En el salón de clase, los profesores necesitan estar conscientes de las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes, y además de la motivación que tengan para leer y del propósito que la lectura tenga en sus vidas.

Aplicaciones prácticas

- Al hablar con los estudiantes acerca de sus diferentes propósitos de lectura, se vuelven más conscientes de los puntos en los que deben concentrarse mientras leen.
- El uso de diferentes tipos de textos (historias, artículos periodísticos, textos informativos, literatura) promueve diferentes propósitos y formas de lectura.
- El uso de textos y actividades auténticas promoverán una lectura con propósito.
- Los libros y el material de lectura que sean interesantes e importantes para los estudiantes, los motivarán a leer más.
- Relacione la lectura con la vida de los estudiantes.
- Desarrolle un amor por la lectura, que trascienda el logro académico.

Referencias: Turner y Paris, 1995.



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

8. Lectura y escritura integradas

Reforzar la relación entre la lectura y la escritura.

Resultados de la investigación

La lectura y la escritura están estrechamente relacionadas. El desarrollo de destrezas lectoras mediante la escritura es una estrategia efectiva. Para los niños pequeños, aprender a escribir y a deletrear les ayuda a distinguir las convenciones impresas y la naturaleza simbólica de lo impreso. Escribir contribuye también a establecer la relación entre la lectura y el lenguaje oral. La investigación ha demostrado que resulta útil guiar a los niños en el proceso de escribir lo que piensan acerca de lo que han vivido. La experiencia del lenguaje hace que la relación entre la lectura y la escritura mediante el lenguaje oral se concrete.

Los maestros y los padres se quejan con frecuencia de que los estudiantes no adoptan los objetivos que se les fijan y que no siguen sus consejos bien intencionados. Por ejemplo, el padre de Stefano le impide hacer sus tareas con la radio encendida porque piensa que la música afecta de manera negativa su motivación y su desempeño. Las investigaciones actuales no apoyan esta idea, pero aún así, este tipo de conflictos de interés frustran la necesidad de autonomía en Stefano. Con frecuencia, los maestros (y los padres) intentan imponer sus propios objetivos, lo que provoca una lucha en el niño por su autonomía. Durante décadas, las escuelas, los maestros y los investigadores redujeron los objetivos educativos al aprendizaje y al logro, lo que sólo contribuyó a frustrar los objetivos sociales de los estudiantes.

Aplicaciones prácticas

- Experiencia del lenguaje: Un adulto escribe las palabras de un niño al mismo tiempo que éste habla acerca de algo que ha vivido (por ejemplo, una fiesta familiar). El niño aprende entonces a leer lo que el adulto ha escrito. Este tipo de experiencia de lenguaje establece la relación entre lo oral y lo escrito.

- En culturas que poseen una tradición oral considerable se puede motivar a los niños a que escriban historias, mitos o tradiciones.
- Para los adultos, desarrollar destrezas lectoras y de escritura con propósitos específicos significa concentrarse en un lenguaje específico (por ejemplo, el lenguaje académico) y tipos de texto (por ejemplo, reportes científicos).
- Dedique un tiempo a trabajar con resultados de proyectos piloto para planear esfuerzos de más largo alcance y/o nuevos proyectos piloto.

Referencias: Clay (2001).

9. Textos

Elija textos con la dificultad y el grado de interés adecuados.

Resultados de la investigación

Los textos con un nivel adecuado son aquellos que no son muy fáciles ni muy difíciles para un lector en particular. Elegir textos con la dificultad y el grado de interés adecuados motivará a los niños a leer y a disfrutar el contenido. El vocabulario, el tamaño de las palabras, la complejidad gramatical y la extensión de las oraciones se utilizan tradicionalmente para indicar el grado de dificultad de un texto.

El tema de un libro también es un factor importante. Por ejemplo, los lectores con un conocimiento sustancial previo acerca de un tema serán capaces de utilizarlo para leer textos más difíciles. Los factores culturales son importantes al elegir libros para hablantes no nativos de un idioma. Algunos libros para niños pueden contener referencias a situaciones, objetos y experiencias que son desconocidas para los hablantes de un idioma que no es el materno.

Tanto para niños como para adultos, hablantes de un idioma materno o no, es importante el uso de textos auténticos. Esto significa materiales escritos pensando en los lectores y no textos escritos para ilustrar vocabulario específico o formas de las palabras. Es importante, también, utilizar una variedad de textos auténticos, además de textos informativos o narrativos.

Con frecuencia, a los estudiantes les resulta más fácil leer textos informativos cuando pueden utilizar su conocimiento del tema.

Aplicaciones prácticas

- Al evaluar el grado de dificultad de un texto es importante considerar el lenguaje utilizado, así como el tema, el grado de interés y el conocimiento cultural asumido.
- Además de la dificultad del texto, elija libros que estén bien escritos en términos de estilo y lenguaje.

- Elija materiales de lectura que utilicen el contexto local de los estudiantes. Por ejemplo, un buen comienzo son los libros que traten de cosas que les guste hacer a los estudiantes.
- Utilice textos informativos que contengan temas que sean conocidos por los estudiantes. Esto les permitirá utilizar su conocimiento previo y aprender más acerca de un tema.
- Introduzca materiales de lectura de diferentes tipos (géneros) y tópicos. Una falta de variedad de los materiales conduce a una lectura y una experiencia del lenguaje limitadas.

Referencias: Alexander, Jetton y Kulikowich (1995); Bormuth *et al.* (1970) y Carver (1994).

10. Evaluación

Utilice la evaluación para ayudar a sus lectores a mejorar y para medir sus progresos.

Resultados de la investigación

Existen dos formas de evaluación de la lectura. La primera es averiguar qué tan bien leen los niños con el objeto de ayudarlos para mejorar (diagnóstico). La evaluación diagnóstica tiene que ver con la retroalimentación y la asesoría que hay que dar a los lectores. La segunda consiste en medir el progreso logrado. Ambas formas de evaluación son necesarias para una enseñanza eficaz de la lectura. Al comenzar a leer, la evaluación por lo general se lleva a cabo escuchando a los estudiantes que leen en voz alta. Esta es la manera en que los profesores evalúan el reconocimiento de palabras y la fluidez. Después de llegar a este nivel, la evaluación deberá enfocarse, ante todo, en la comprensión de lectura.

Por lo general, la comprensión de textos se evalúa mediante preguntas que deben enfocarse en las ideas principales y los puntos de vista, y no en los detalles. A este tipo de preguntas se les conoce como de alto nivel. Los métodos de evaluación varían según los tipos de respuestas de los estudiantes a las preguntas, que pueden ser orales o escritas. Las respuestas escritas pueden ser de opción múltiple, respuestas cortas o respuestas extensas por escrito. Los materiales utilizados para evaluar la lectura idealmente deberán ser auténticos, es decir, reflejar el tipo de lectura que normalmente encuentren en la vida cotidiana.

Aplicaciones prácticas

- Utilice la evaluación para averiguar qué tan bien están leyendo sus estudiantes y también para ayudarlos a leer mejor.
- Elija un método de evaluación apropiado para el nivel y tipo de estudiante.
- Las preguntas de alto nivel toman la forma de “cómo” y “por qué”, más que la forma “qué”.

- Al elegir materiales para evaluar a hablantes de un idioma no materno, tenga en cuenta las palabras y conceptos desconocidos (véase parte 11: Factores culturales.)

Referencias: Clay (1985), Caldwell (2002) y García y Pearson (1994).

II. Factores culturales

El conocimiento cultural afecta la comprensión de lectura.

Resultados de la investigación

La comprensión de lectura consiste en relacionar el conocimiento previo con el nuevo conocimiento que contienen los textos escritos. El conocimiento previo, por su parte, depende de las experiencias de vida. Los temas que son familiares o abiertamente abordados en una cultura, pueden ser inaceptables en otra. Los niños que crecen en comunidades rurales tendrán experiencias diferentes a las de los niños de ciudad de países desarrollados. Debido a que el conocimiento previo generalmente facilita la comprensión, tener un mayor conocimiento cultural produce el mismo efecto. Tener un conocimiento amplio de culturas diferentes contribuirá también a nuestro entendimiento y apreciación del texto escrito. Por ejemplo, los chistes y el humor dependen del conocimiento cultural compartido entre el escritor y el lector.

Aplicaciones prácticas

- Elija materiales de lectura que sean culturalmente apropiados. Sin embargo, es importante recordar que la televisión, las películas y la cultura popular pueden estar muy difundidas en muchos lugares, con excepción de comunidades remotas o rurales. Este hecho puede ampliar la elección de materiales apropiados.
- Un buen punto de partida es elegir la lectura de materiales que se identifiquen con las vidas, experiencias e intereses de los estudiantes.
- Algunas palabras comunes de alta frecuencia en una cultura pueden referirse a conceptos desconocidos por estudiantes de otra cultura. Ejemplos de palabras en inglés de Estados Unidos son: *prom* (baile de fin de cursos), *snowboard* (tabla para esquiar en la nieve), *spam* (carne enlatada); *dirt* (polvo); *potluck* (reunión en la que cada invitado lleva un platillo para compartir).

- Ser sensible a factores culturales significa también dedicar tiempo a hablar y explicar acerca de conceptos y vocabulario desconocidos.
- Para la enseñanza de un idioma extranjero es útil presentar información cultural en el idioma nativo de los estudiantes. Esto contribuye a su conocimiento previo antes de que los estudiantes intenten leer en una lengua diferente.

Referencias: Abu-Rabia (1996) Gee (2001) y Streffensen, Joag-Dev y Anderson (1979).

12. Práctica

Los lectores progresan a medida que leen más.

Resultados de la investigación

Es por todos conocido que los buenos lectores leen con facilidad, exactitud y comprensión. Los buenos lectores también leen más, y al hacerlo incrementan su vocabulario y su conocimiento.

A su vez, esto les ayuda a hacer progresos de más alcance al leer y al aprender. Una vez que los niños pueden reconocer las palabras escritas en su lengua con relativa facilidad, necesitan desarrollar la fluidez al leer. La fluidez se desarrolla por la exposición tanto a la lengua oral como a la impresa. Entre más lean los niños, adquirirán más vocabulario y conocimiento, además de adquirir más fluidez al leer. Tener la oportunidad de escribir mejorará también su destreza lectora.

Aplicaciones prácticas

- Los estudiantes deben tener acceso a una gran cantidad de libros y materiales de lectura tanto en casa como en la escuela.
- Se pueden utilizar constantemente programas de lectura en silencio para promover la práctica de la lectura.
- Motive a sus alumnos a leer de manera independiente y profusa.
- Motive a sus alumnos a leer diferentes tipos de textos.
- Enseñe a sus alumnos a escoger libros adecuados a su nivel de lectura.
- Desarrolle el interés de los alumnos en la lectura al enlazarla con sus intereses, pasatiempos y objetivos de vida.

Referencias: Shany y Biellmiller (1995) y National Reading Panel (2000).



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Conclusiones

Hay múltiples consideraciones respecto a la enseñanza de la lectura. Lo que hemos presentado en las secciones anteriores es un conjunto de lo que creemos son los principios más importantes. Sin embargo, cada uno de ellos debe adaptarse a un contexto y lengua específicos y a estudiantes con destrezas distintas.

La enseñanza de la lectura y la escritura es un trabajo difícil. Los maestros deben estar pendientes del progreso que los estudiantes logran y ajustar la enseñanza de las destrezas cambiantes de los estudiantes. También es importante recordar que el objetivo de la lectura es comprender los textos y ser capaz de aprender de ellos.

Leer es una destreza que otorga poder a todos aquellos que la aprenden, pues serán capaces de beneficiarse del gran cúmulo de conocimiento en materiales impresos y, finalmente, podrán hacer una contribución a ese conocimiento. La buena enseñanza permite a los estudiantes aprender a leer y a leer para aprender.



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Referencias

- Abu-Rabia, S. (1996). The influence of culture and attitudes on reading comprehension in SL: the case of Jews learning English and Arabs learning Hebrew. *Reading psychology* (Bristol, PA), vol. 17, núm. 3, 253-71.
- Adams, M.J. (1998). *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Afflerbach, P.P. 1990. The influence of prior knowledge and text genre on readers' prediction strategies. *Journal of reading behavior* (Chicago, IL), vol. 22, núm. 2, 131-48.
- Alexander, P.A., Jetton, T.L.; Kulikowich, J.M. (1995). Interrelationships of knowledge, interest, and recall: assessing a model of domain learning. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 87, 559-75.
- Allington, R.L. (1983). Fluency: the neglected reading goal in reading instruction. *The reading teacher* (Newark, DE), vol. 36, 556-61.
- Bernhardt, E.B. (1991). *Reading development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- (2000). Second language reading as a case study of reading scholarship in the 20th century. *En: Kamil M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D., eds. Handbook of reading research*, vol. 3, 813-34. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- Block, C.C.; Pressley, M., eds. (2002). *Comprehension instruction: researchbased best practices*. New York, NY: Guilford Press.
- Bormuth, J.R. et al. (1970). Children's comprehension of between- and within-sentence syntactic structures. *Journal of educational psychology* (Washington, DC), vol. 61, 349-57.
- Caldwell, J.S. (2002). *Reading assessment: a primer for teachers and tutors*. New York, NY: Guilford.
- Carver, R. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of reading behavior* (Chicago, IL), vol. 26, 413-38.
- Clay, M.M. (1985). *The early detection of reading difficulties*. 3rd ed. Portsmouth, NH: Heinemann. *Change over time in children's literacy development*. Auckland, NZ: Heinemann. 2001.
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology* (San Diego, CA), vol. 50, 429-44.

- Droop, M.; Verhoeven, L. (1998). Background knowledge, linguistic complexity, and second language reading comprehension. *Journal of literacy research* (Chicago, IL), vol. 30, núm.2, 253-71.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Garcia, G.E.; Pearson, P.D. (1994). Assessment and diversity. *Review of research in education* (Washington, DC), vol. 20, 337-91.
- Gee, J.P. (2001). Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult Literacy* (Newark, DE), vol. 44, núm. 8, 714-25
- Hulstijn, J. (1991). How is reading in a second language related to reading in a first language? *AILA review* (Milton Keynes, UK) vol. 8, 5-15.
- Juel, C. (1991). Beginning reading. *En: Barr, R., et al., eds. Handbook of reading research*, vol. 2, 759-788. New York, NY; Longman.
- Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D., eds. (2000). *Handbook of reading research*, vol. 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nagy, W.E.; Herman, P.A.; Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 19, 304-30.
- Nagy, W.E.; Scott, J.A. (2000). Vocabulary processes. *En: Kamil, M.L.; Mosenthal, P.B.; Pearson, P.D., eds. Handbook of reading research*, vol. 3, 269-84. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Rockville, MD; National Institute of Child Health and Human Development. Available at: <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>
- Ogle, D.M. (1986). K-W-L: a teaching model that develops active reading of expository text. *Reading teacher* (Newark, DE), vol. 39, núm. 6, 564-70.
- Pinnell, G.S., et al. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC; Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education.
- Shany, M.; Biemiller, A. (1995). Assisted reading practice: effects on performance for poor readers in grades 3 and 4. *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 30, 382-95.
- Shu, H.; Anderson, R.C.; Zhang, H. (1995). Incidental learning of word meanings while reading: a Chinese and American crosscultural study. *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 30, núm. 1, 76-95.
- Snow, C.; Burns, M.; Griffin, P., eds. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

- Stahl, S.A.; Jacobson, M.G.; Davis, C.E. (1989). Prior knowledge and difficult vocabulary in the comprehension of unfamiliar text. *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 24, 27-43.
- Steffensen, M.S.; Joag-Dev, C.; Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading research quarterly* (Newark, DE), vol. 15, 10-29.
- Turner, J.; Paris, S.G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *Reading teacher* (Newark, DE), vol. 48, 662-73.

La Oficina Internacional de Educación

La Oficina Internacional de Educación (International Bureau of Education, IBE), fundada en Ginebra en 1925, se convierte en 1929 en la primera organización privada intergubernamental en el campo de la educación y, en 1969, se integra a la UNESCO sin perder por ello su autonomía. Tres líneas principales rigen su acción: organización de las sesiones de la Conferencia Internacional sobre Educación, análisis y difusión de informes y documentos relacionados con la educación (en particular sobre innovaciones en los currículos y los métodos de enseñanza) y realización de estudios e investigaciones comparativos en el campo de la educación.

Actualmente, el IBE a) administra la base mundial de datos en educación, la cual compara información de los sistemas educativos de los países; b) organiza cursos sobre desarrollo curricular en naciones en vías de desarrollo; c) recopila y difunde innovaciones relevantes en educación mediante su banco de datos INNODATA; d) coordina la preparación de los reportes nacionales sobre el desarrollo de la educación; e) otorga la Medalla Comenius a maestros o docentes destacados y a investigadores educativos y f) publica la revista trimestral sobre el tema *Prospectiva*, el periódico trimestral *Información e innovación educativa* y la guía para estudiantes extranjeros *Estudios en el extranjero*, entre otras publicaciones.

En cuanto a sus cursos de capacitación en diseño curricular, el organismo ha establecido redes regionales y subregionales sobre la administración del cambio curricular y ofrece un nuevo servicio: una plataforma para el intercambio de información sobre contenidos.

La Oficina es regida por un Consejo conformado por representantes de 28 países miembros, elegidos durante la Conferencia General de la UNESCO.

Por último, el IBE se enorgullece de colaborar con la Academia Internacional de Educación en la publicación de este material para promover el intercambio de información sobre prácticas educativas.

La Academia Internacional de Educación

La Academia Internacional de Educación (AIE) es una asociación científica no lucrativa que promueve investigación educativa, su difusión y la aplicación de sus resultados. La Academia, fundada en 1986, está dedicada a la consolidación de las contribuciones de la investigación para resolver problemas críticos de educación en todas partes del mundo y a la promoción de una mejor comunicación entre los creadores de política, investigadores y profesionales. La base de la Academia se encuentra en la Academia Real de Ciencia, Literatura y Artes en Bruselas, Bélgica, y su centro de coordinación, en la Universidad Curtin de Tecnología en Perth, Australia.

El propósito general de la AIE es patrocinar la excelencia escolar en todos los campos de educación. Para este fin, la Academia provee síntesis oportunas de evidencia basada en investigación de importancia internacional. Los actuales miembros de la mesa directiva de la Academia son:

- Erik De Corte, Universidad de Leuven, Bélgica (presidente)
- Herbert Walberg, Universidad de Illinois en Chicago, Estados Unidos (vicepresidente)
- Barry Fraser, Universidad Curtin de Tecnología, Australia (director ejecutivo)
- Jacques Hallak, UNESCO, París, Francia
- Michael Kirst, Universidad de Stanford, Estados Unidos
- Ulrich Teichler, Universidad de Kassel, Alemania
- Margaret Wang, Universidad Temple, Estados Unidos

<http://www.curtin.edu.au./curtin/dept/smec/iae>



CENEVAL®



Secretaría
Departamento de
Investigaciones
Educativas



CONSEJO MEXICANO DE
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A.C.



INEE
Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación



UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL



INTERNATIONAL
ACADEMY OF
EDUCATION



IBE

Con motivo de la próxima celebración de la Asamblea General de la Academia Internacional de Educación, que se realizará en nuestro país en septiembre de 2006, cinco instituciones mexicanas acordaron traducir y publicar en español la serie *Prácticas educativas*, editada originalmente por la Oficina Internacional de Educación y la Academia Internacional de Educación.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. (Ceneval) ofrece servicios de evaluación a escuelas, universidades, empresas, autoridades educativas, organizaciones de profesionales del país y otras instancias particulares y gubernamentales del país y del extranjero.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) es un órgano descentralizado del gobierno federal que tiene como principales actividades la investigación, la enseñanza de posgrado y la difusión.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil cuyo propósito es impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo. Organiza cada dos años el Congreso Nacional de Investigación Educativa y edita la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tiene como tarea ofrecer a las autoridades educativas y al sector privado herramientas idóneas para la evaluación de los sistemas educativos, en lo que se refiere a educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y media superior.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de educación superior cuyos objetivos son contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.