

Da prioridad a la lectura (*Put the reading first*)

Módulos sobre Enseñanza de la Lectura os Basados en la Investigación. Desde Educación Infantil hasta Tercer Curso.

La presente publicación ha sido elaborada por el *Center for the Improvement of Early Reading Achievement (CIERA)* y patrocinada por el *National Institute for Literacy (NIFL)* a través del Programa de Centros de Desarrollo e Investigación Educativa, PR/Award Number R305R70004, que administra la *Office of Educational Research and Improvement (OERI)* del Departamento de Educación de los Estados Unidos. Sin embargo, los comentarios o conclusiones no representan necesariamente las posiciones o políticas del NIFL, la OERI ni el Departamento de Educación de los EE.UU., y no se debe asumir su respaldo por parte del Gobierno Federal de los EE.UU..

Autores

Bonnie B. Armbruster, Ph.D., Universidad de Illinois en Urbana-Champaign
Fran Lehr
Jean Osborn, M. Ed., Universidad de Illinois en Urbana-Champaign

Editor

C. Ralph Adler, Corporación de Investigación RMC

Diseñadora

Diane Draper, Corporación de Investigación RMC

Traductor (traducción para uso privado)

Daniel González Manjón, Universidad de Cádiz

Los autores y editores expresan su agradecimiento a:

Isabel Beck, Douglas Carnine, Deborah Simmons y Anne Sweet por sus cuidadosos estudios y sugerencias.

Sandra Baxter y Andrew Hartmandel, del *National Institute for Literacy*, por su orientación y apoyo.

Los coordinadores del *National Reading Panel*, por sus atentos y meticulosos comentarios: Linnea Ehri, Michael L. Kamil, S.J. Samuels, Timothy Shanahan y Gloria Corroero.

A Susan Klaiber, Everett Barnes y Douglas Hamman, de la Corporación de Investigación RMC, por sus colaboraciones conceptuales y de edición.

Los grupos de profesores colaboradores de todos los Estados Unidos, que nos proporcionaron valiosa información sobre los resultados.

Los directores, profesores y estudiantes de los colegios *Charles Fortes School*, *Pleasant View School* y *Webster Avenue School* de Providence, Rhode Island, y *Emma G. Whiteknact Elementary School*, de East Providence, Rhode Island, por permitirnos fotografiarles en el trabajo.

Septiembre de 2001

Contenidos:

- *Introducción*
- *Instrucción en conciencia fonémica*
- *Enseñanza de las asociaciones grafema-fonema*
- *Enseñanza para la fluidez*
- *Enseñanza de vocabulario*
- *Enseñanza de la comprensión de textos*

National Institute for Literacy:

El National Institute for Literacy (NIFL), organización federal independiente, apoya el desarrollo de servicios de alfabetización de alta calidad a nivel nacional, estatal y regional, que permitan a todos los americanos desarrollar las destrezas de alfabetización necesarias para obtener éxito en el trabajo, en el hogar y en la comunidad.

Partenariado para la Lectura:

*Este documento ha sido publicado por el **Partenariado para la Lectura**, una iniciativa conjunta del National Institute for Literacy, el National Institute of Child Health and Human Development y el Departamento de Educación de los EEUU, con el fin de hacer accesible la investigación valiosa sobre lectura a educadores, padres y otras personas interesadas en ayudar a todo el mundo a aprender a leer bien. Las conclusiones que aparecen en ella han sido extraídas del informe de 2000 del National Reading Panel, “Enseñando a Leer a los Niños: Una Evaluación de la Literatura de Investigación Científica Basada en Evidencias sobre la Lectura y de sus Implicaciones para Enseñar a Leer. Informes de los subgrupos”.*

Introducción

En las escuelas de hoy, demasiados niños fracasan al aprender a leer. Como profesores y padres atestiguarán, el fracaso en la lectura tiene para los niños consecuencias a largo plazo, tanto sobre el desarrollo de su autoconfianza y de su motivación para leer, como sobre su posterior rendimiento escolar.

Aunque no existen respuestas fáciles o soluciones rápidas para optimizar el rendimiento en lectura, sí disponemos en la actualidad de un amplio conocimiento que nos muestra las destrezas que los niños deben aprender para leer bien. Esas destrezas nos proporcionan la base para tomar decisiones sobre el currículum y los métodos de enseñanza, que nos pueden ayudar a prevenir las previsibles consecuencias del fracaso en lectura.

El *National Reading Panel* (NRP) emitió en el 2000 un informe que respondía al mandato del Congreso de los EE.UU. de ayudar a padres, profesores y administradores a identificar las principales destrezas y métodos para mejorar el aprendizaje lector. Al *Panel* se le encargó revisar la investigación sobre enseñanza de la lectura (centrándose en los críticos años desde Infantil hasta 3° curso) e identificar los métodos que llevan de forma consistente al éxito en lectura.

El *Panel* revisó más de 100.000 estudios. Mediante un cuidadoso proceso de selección, los miembros del *Panel* examinaron aquella investigación que reunía una serie de criterios relevantes:

- La investigación debía incluir el ***rendimiento en una o más destrezas*** de lectura. Los estudios sobre eficacia docente que no presentaban medidas de rendimiento en lectura no fueron incluidos.
- La investigación debía ser ***generalizable*** a un amplio sector de la población. Por lo tanto, los estudios con un pequeño número de niños quedaron excluidos del análisis.
- La investigación debía examinar la ***efectividad*** de un enfoque de enseñanza determinado. Este tipo de estudios requiere la comparación de diferentes enfoques de tratamiento, como cuando se compara la mejora de estudiantes que realizan lecturas repetidas guiadas con la de otro grupo que no sigue esta estrategia. Este tipo de investigación es necesario para comprender en qué medida la mejora en el rendimiento puede ser atribuida a un tratamiento.
- La investigación debía reunir ***estándares de alta calidad***. Un artículo o libro debía haber sido revisado por otros investigadores del campo pertinente, que lo hubiesen juzgado como digno de publicarse. Así, los estudios presentados en encuentros o conferencias que no hubiesen pasado un riguroso proceso de revisión quedaron excluidos del análisis.

Estos criterios no son nuevos en el mundo de la investigación educativa; los investigadores que tratan de determinar la efectividad de cualquier programa o enfoque educativo los emplean habitualmente. *El National Reading Panel* adoptó estos criterios en su estudio con el fin de aportar ponderación a un campo en donde las decisiones a menudo están más basadas en la ideología que en la evidencia. Son criterios que ofrecen a los administradores, profesores y padres una norma para valorar decisiones críticas acerca de cómo se le debe enseñar a leer a los niños.

Además de identificar prácticas efectivas, el trabajo del *National Reading Panel* estimula a los educadores a tomar en consideración la evidencia sobre la efectividad docente cuando toman decisiones sobre el contenido y la estructura de los programas de enseñanza de la lectura. Tomando como punto de partida el “qué funciona”, la evidencia científica puede ayudar a sentar las bases de la práctica docente. Los profesores pueden aprender de ello y dar prioridad a los métodos y prácticas que han funcionado bien y que han producido una mejora de la lectura en un gran número de niños. Pueden desarrollar las destrezas de sus estudiantes de manera efectiva y eficiente, consiguiendo que mejoren sus resultados. Y lo que es más importante, con una enseñanza orientada a “lo que funciona”, las tasas de éxito en lectura se incrementarían de forma drástica.

Esta guía, diseñada por profesores y para profesores, resume lo que los investigadores han descubierto acerca de cómo enseñar con éxito a leer a los niños. Describe las conclusiones del *National Reading Panel Report* y proporciona análisis y conclusiones sobre cinco áreas de la enseñanza de la lectura: la **conciencia fonémica**, las **asociaciones fonema-grafema**, la **fluidez lectora**, el **vocabulario** y la **comprensión de textos**. Cada sección define la destreza abordada, estudia la evidencia procedente de la investigación, sugiere implicaciones para la enseñanza en el aula, describe estrategias probadas para enseñar las destrezas lectoras implicadas y, en general, plantea cuestiones relevantes.

Nuestra comprensión del “qué funciona” en lectura es dinámica y fluida, está sujeta a una continua revisión y examen por medio de investigación de calidad. Esta guía inicia el proceso de compilación de las conclusiones de ese tipo de investigación científica sobre la enseñanza de la lectura, un cuerpo de conocimiento que continuará creciendo con el tiempo: animamos a todos los profesores a explorar la investigación, a abrir sus mentes al cambio en su práctica docente y a aceptar el reto de ayudar a los niños a convertirse en buenos lectores.

Susan B. Neuman
Secretaria Adjunta de Primaria y Secundaria
Departamento de Educación de los EE.UU.
Antigua directora del Center for the Improvement
of Early Reading Achievement

1. Instrucción en conciencia fonémica

La **conciencia fonémica** es la habilidad para identificar, pensar sobre y trabajar con los sonidos individuales de las palabras habladas. Antes de aprender a leer lo impreso, los niños deben hacerse conscientes de cómo funcionan los sonidos en las palabras. Deben comprender que las palabras están hechas de sonidos de habla, o fonemas.

Los fonemas son la parte más pequeña de sonido dentro de una palabra hablada que establece diferencias en su significado. Por ejemplo, si cambiamos el primer fonema de la palabra **sol** de /s/ a /k/, la palabra cambia de **sol** a **col** y con ello cambia el significado (una letra escrita entre barras simboliza el fonema, o sonido, que representa esa letra, no el nombre de la letra; por ejemplo, la letra **p** representa el sonido /p/).

Los niños pueden mostrarnos que tienen conciencia fonémica de varios modos diferentes, incluyendo:

- Reconocer qué palabras de un grupo comienzan con el mismo sonido (**Bar**, **bien** y **bol** comienzan todas por /b/).
- Aislar y decir el primer o el último sonido de una palabra (“El primer sonido de **col** es /k/; el último sonido de **dar** es /r/”).
- Combinar o mezclar sonidos separados para formar una palabra completa. (“/s/, /a/, /l/— **sal**”).
- Dividir o segmentar una palabra en sus diferentes sonidos (“**ir**—/i/, /r/”).

Los niños que tienen habilidades de conciencia fonémica tardan menos en aprender a leer y a escribir que los niños que tienen pocas o ninguna de estas destrezas.

Aunque conciencia fonémica es un término ampliamente empleado en el ámbito de la lectura, a menudo es un término mal comprendido.

Uno error frecuente es creer que conciencia fonémica y **principio alfabético** son lo mismo. La conciencia fonémica **no** es lo mismo que el principio alfabético. La conciencia fonémica es la comprensión de que los sonidos del lenguaje **hablado** trabajan juntos para formar palabras. El principio alfabético es la comprensión de que existen relaciones predecibles entre los fonemas y los grafemas, es decir, las letras que representan esos sonidos en el lenguaje **escrito**. Para beneficiarse de la enseñanza sobre esas relaciones, los niños necesitan la conciencia fonémica.

La razón es obvia: los niños que no pueden percibir los fonemas de las palabras habladas, ni trabajar con ellos, tendrán dificultades para aprender cómo relacionarlos con los grafemas cuando vean éstos en las palabras escritas.

Otro malentendido común sobre la conciencia fonémica es pensar que significa lo mismo que “conciencia fonológica”. Ambos términos no pueden intercambiarse. La conciencia fonémica es una subcategoría de la conciencia fonológica. El ámbito de la conciencia fonémica es más limitado (identificar y manipular los sonidos individuales en las palabras). El de la conciencia fonológica es mucho más amplio. Incluye la identificación y manipulación de un mayor número de elementos del lenguaje hablado, incluyendo palabras, sílabas y el inicio y la rima de las sílabas— además de los fonemas. Implica también la conciencia de otros aspectos del sonido, como las rimas, la aliteración y la entonación.

Los niños pueden mostrar que tienen conciencia fonológica de diversas maneras, como por ejemplo:

- Identificar y crear oralmente rimas:
“Juan come (pan)”.
“Saca la (vaca)”.
“El sol da (calor)”.
- Identificar y trabajar con las sílabas de las palabras habladas:
“Puedo marcar con palmadas las partes de mi nombre: An-drés”.
- Identificar y trabajar oralmente con el inicio y la rima de sílabas o de palabras monosílabas:
“El inicio de sal es s-”.
“El final de cal es -al”.
- Identificar y trabajar con los fonemas individuales de las palabras habladas:
“El primer sonido de sol es /s/”.

Conciencia fonológica

La conciencia fonémica es sólo un tipo de conciencia fonológica

Conciencia fonológica amplia

Identificar y crear rimas oralmente

Identificar y trabajar con sílabas en palabras habladas

Conciencia fonológica más limitada

Identificar y trabajar con el inicio y la rima de sílabas oralmente

Identificar y trabajar con fonemas individuales en palabras habladas (*conciencia fonémica*)

El lenguaje de la alfabetización

Definición de algunos términos empleados frecuentemente en la enseñanza de la lectura

FONEMA

Un **fonema** es la parte más pequeña del lenguaje hablado que produce diferencias de significado en las palabras. El español tiene **24 fonemas**. Algunas palabras, como por ejemplo **a**, tienen un solo fonema. La mayoría, sin embargo, tiene más de un fonema: la palabra **si** tiene dos fonemas (/s/ /i/); **chal** tiene tres fonemas (/ç/ /a/ /l/) y **para** tiene cuatro fonemas (/p/ /a/ /r/ /a/). A veces un fonema se representa con más de una letra.

GRAFEMA

Un **grafema** es la parte más pequeña del lenguaje escrito y representa un fonema en la escritura de la palabra. Un grafema puede ser sólo una letra (por ejemplo **b, d, f, p, s**) o estar formado por varias letras (por ejemplo, **ch, ll**).

PRINCIPIO ALFABÉTICO

El **principio alfabético** es la comprensión de que existe una relación predecible entre los fonemas (los sonidos del lenguaje **hablado**) y los grafemas (las letras que representan esos sonidos en el lenguaje **escrito**).

CONCIENCIA FONÉMICA

La **conciencia fonémica** es la habilidad para escuchar, identificar y manipular los sonidos individuales –fonemas- de las palabras habladas.

CONCIENCIA FONOLÓGICA

La **conciencia fonológica** es un término más amplio, que incluye la conciencia fonémica. Además de los fonemas, las actividades de conciencia fonológica pueden incluir palabras, sílabas y el ataque (*onset*) y la rima de las sílabas.

SÍLABA

Una **sílaba** es la parte de la palabra que contiene una vocal o, en el lenguaje oral, un sonido vocálico (**e-ven-to, pe-rió-di-co, mar-tes**).

ATAQUE (*ONSET*) Y RIMA

El **ataque** y la **rima** son partes del lenguaje hablado menores que la sílaba y mayores que el fonema. El **ataque** es el sonido consonántico (o sonidos) inicial de una sílaba; el ataque de **ta** es **t**, el de **blan, bl**. La **rima** es la parte de la sílaba que contiene la vocal y todo lo que la siga; así, la rima de **ta** es **a** y la de **blan** es **an**.

¿Qué nos dice la investigación científica acerca de la instrucción en conciencia fonémica?

La investigación científica sobre instrucción en conciencia fonémica proporciona las siguientes conclusiones clave de particular interés y valor para el maestro:

La conciencia fonémica puede enseñarse y aprenderse

La instrucción efectiva en conciencia fonémica enseña a los niños a captar, pensar sobre y trabajar con (*manipular*) los sonidos del lenguaje oral. Los maestros emplean diversas actividades para desarrollar la conciencia fonémica, como:

Aislamiento de fonemas

Los niños reconocen sonidos individuales en una palabra.

Profesor: ¿Cuál es el primer sonido de **van**?

Niños: El primer sonido de **van** es /b/.

Identificación de fonemas

Los niños reconocen el mismo sonido en diferentes palabras.

Profesor: ¿Qué sonido es igual en **falda**, **foto**, y **feliz**?

Niños: El primer sonido, /f/, es el que es igual.

Categorización fonemas

En una serie de tres o cuatro palabras, los niños reconocen la que contiene el sonido diferente.

Profesor: ¿Cuál de estas palabras no tendría que estar aquí? **Dar**, **del**, **con**.

Niños: No debería estar **con**. No comienza por /d/.

Combinación de fonemas

Los niños escuchan una secuencia de fonemas separados y los combinan para formar una palabra. Después escriben y leen la palabra.

Profesor: ¿Qué palabra es /s/...../o/...../l/?

Niños: /s/...../o/...../l/ es **sol**.

Profesor: Vamos a escribir los sonidos de **sol**: /s/ se escribe **s**, /o/ se escribe **o**; /l/ se escribe **l**.

Profesor (escribe **sol** en la pizarra): Ahora vamos a leer la palabra.

Segmentación en fonemas

Los niños fragmentan la palabra en sonidos separados, diciendo cada sonido mientras dan un golpe o lo cuentan. Luego, escriben y leen la palabra.

Profesor. ¿Cuántos sonidos tiene la palabra **boca**?

Niños: /b/ /o/ /k/ /a/... ¡Cuatro sonidos!

Profesor: Ahora vamos a escribir los sonidos de **boca**: /b/ se escribe **b**, /o/, se escribe **o**, /k/ se escribe **c** y /a/ se escribe **a**.

Profesor (escribe **boca** en la pizarra.): Ahora vamos a leer la palabra **boca**.

Supresión de fonemas

Los niños reconocen la palabra que resulta cuando se elimina un fonema de otra previa.

Profesor: ¿Qué es **cuña** sin la /k/?

Niños: **Cuña** sin /k/ es **uña**.

Adición de fonemas

Los niños crean una palabra nueva añadiendo un fonema a otra previa.

Profesor: ¿Qué palabra saldrá si añadimos /k/ al principio de **asa**?

Niños: ¡**Casa**!

Sustitución de fonemas

Los niños sustituyen un fonema por otro y crean una nueva palabra.

Profesor: Si a la palabra **gota** le cambiamos la /g/ por una /b/... ¿Qué nueva palabra obtenemos?

Niños: ¡**Bota**!

La instrucción en conciencia fonémica ayuda a los niños a aprender a leer

La instrucción en conciencia fonémica mejora la habilidad de los niños para leer palabras. También mejora su comprensión lectora. La instrucción en conciencia fonémica ayuda a comprender los textos porque, para conseguirla, primero se deben leer las palabras. Para comprender lo que leen, los niños deben ser capaces de leer las palabras rápido y con precisión. Leer rápido y con precisión les permite centrar toda su atención en el significado. Por supuesto, en la comprensión de un texto influyen otras muchas cosas, como la amplitud del vocabulario del niño y su conocimiento de las cosas.

Algunos términos comunes sobre conciencia fonémica

MANIPULACIÓN DE FONEMAS

Cuando los niños trabajan con los fonemas de las palabras, están manipulando los fonemas. Los diversos tipos de manipulación de fonemas incluyen combinar fonemas para crear palabras, segmentar palabras en fonemas, suprimir fonemas de las palabras, añadir fonemas a las palabras, o sustituir un fonema por otro para crear una nueva palabra.

COMBINACIÓN (SÍNTESIS)

Cuando los niños unen fonemas individuales para crear palabras, están combinando fonemas. También están haciendo síntesis fonológica cuando unen *ataque* y *rima* para crear sílabas y cuando unen sílabas para crear palabras.

SEGMENTACIÓN (ANÁLISIS)

Cuando los niños separan los fonemas individuales de una palabras, se dice que la segmentan.

La instrucción en conciencia fonémica ayuda a los niños a escribir

Enseñar conciencia fonémica, y en especial enseñar cómo segmentar las palabras en fonemas, ayuda a los niños a escribir. La explicación de este fenómeno puede residir en que los niños que tienen conciencia fonémica comprenden que los sonidos y las letras están relacionados de manera predecible y, consiguientemente, son capaces de relacionar los sonidos con las letras para escribir palabras.

La instrucción en conciencia fonémica es más efectiva cuando se enseña a los niños a manipular fonemas usando las letras del alfabeto

La instrucción en conciencia fonémica contribuye mucho más a la mejora de la lectura y la escritura cuando se enseña a los niños a emplear las letras mientras manipulan fonemas, que cuando nos limitamos solamente a los fonemas. Enseñar los sonidos con las letras del alfabeto es importante porque ayuda a los niños a ver cómo se relaciona la conciencia fonémica con lo que leen y lo que escriben. Aprender a combinar fonemas les ayuda a leer las palabras. Aprender a segmentar los sonidos empleando letras, les ayuda a escribir las palabras.

Si los niños no conocen los nombres ni las formas de las letras, hay que enseñárselos junto con la instrucción en conciencia fonémica.

Relacionar sonidos y letras es la esencia de la enseñanza de las correspondencias grafema-fonema, de la que nos ocupamos en la siguiente sección de este cuaderno.

La instrucción en conciencia fonémica es más efectiva cuando se centra sólo en uno o dos tipos de manipulación de fonemas que cuando enseña varios de ellos

Los niños que reciben una instrucción focalizada sólo en uno o dos tipos de manipulación de fonemas obtienen mejores resultados en lectura y en escritura que aquéllos a los que se enseñan más. Una posible explicación es que, cuando se enseñan varios tipos de manipulación, los niños pueden dudar acerca de cuál de ellos deben aplicar. Otra posible explicación es que enseñar muchos tipos de manipulación de fonemas no deja tiempo suficiente para enseñar ninguno de ellos en profundidad. Una tercera explicación podría ser que, al enseñar varios tipos de manipulación de fonemas, es fácil que instruyamos a los niños en las destrezas más difíciles cuando aún no han dominado las más sencillas.

Preguntas que tal vez se planteen respecto a la instrucción en conciencia fonémica

¿Qué actividades ayudarán a mis alumnos a desarrollar la conciencia fonémica?

La instrucción para incrementar la conciencia fonémica de los niños puede incluir actividades muy diversas de combinación y de segmentación de palabras. Pero tenga en cuenta que debe proporcionar a sus alumnos una enseñanza adecuada a su nivel de alfabetización. Si vd. enseña a niños pequeños, o a niños mayores con bajo nivel de lectura, su instrucción debe comenzar con actividades fáciles, como identificar y clasificar los fonemas iniciales de las palabras. Cuando sus alumnos sean capaces de realizarlas, llévelos a otras más difíciles.

¿Qué métodos de instrucción en conciencia fonémica influirán más sobre su aprendizaje lector?

Puede emplear una gran variedad de métodos que contribuirán a que sus alumnos aprendan a leer. Sin embargo, enseñando sólo uno o dos tipos de manipulación de fonemas –en particular, combinación y segmentación de fonemas en palabras- los niños conseguirán mejores resultados en lectura que si les enseña muchos tipos de manipulación.

También contribuirá en mayor grado al éxito lector de sus alumnos enseñándoles a manipular los fonemas junto con las letras.

Su enseñanza debería, además, ser explícita acerca de la relación entre conciencia fonémica y lectura. Por ejemplo:

Profesor: Escuchad: Voy a decir los sonidos de la palabra **pan** - /p/ /a/ /n/. ¿Qué palabra es?

Niños: **Pan**

Profesor: Decid los sonidos de la palabra **pan**.

Niños: /p/ /a/ /n/.

Profesor: Vamos a escribir los sonidos de **pan**: /p/ se escribe **p**; /a/ se escribe **a** y /n/ se escribe **n** (el profesor escribe **pan** en la pizarra). Ahora vamos a leer la palabra **pan**.

¿Cuáles de mis alumnos se beneficiarán de la instrucción en conciencia fonémica?

La instrucción en conciencia fonémica puede ayudar de forma muy importante al aprendizaje lector de todos sus alumnos, incluyendo preescolares, alumnos de 1º que están comenzando a leer y alumnos mayores poco hábiles en lectura.

La instrucción en conciencia fonémica también puede ayudar a la mayoría de sus alumnos en el aprendizaje de la escritura. Es efectiva con los niños de preescolar y con los de 1º curso. Puede ayudar a los niños de cualquier nivel socioeconómico.

¿Cuánto tiempo debo emplear en la instrucción en conciencia fonémica?

No es preciso que dedique demasiado tiempo de sus clases a la instrucción en conciencia fonémica. En todo el año escolar, su programa de conciencia fonémica le llevará no más de 20 horas.

Tenga en cuenta, no obstante, que sus alumnos no tendrán todos el mismo nivel de conciencia fonémica. Unos necesitarán más instrucción que otros. Por ello lo mejor es evaluar la conciencia fonémica de sus alumnos antes de empezar la enseñanza. La evaluación le mostrará qué estudiantes la necesitan y cuáles no; a cuáles de ellos les deberá enseñar tipos de manipulación de fonemas sencillos (como identificar los sonidos iniciales de las palabras) y a cuáles tipos de manipulación más avanzados (como la segmentación, combinación, supresión/adición y sustitución).

¿Debo enseñar conciencia fonémica a mis alumnos uno a uno, en pequeños grupos o en grupo-clase?

En general, la instrucción más efectiva para que sus estudiantes adquieran conciencia fonémica y aprendan a leer es la realizada en grupos pequeños. La instrucción en grupos pequeños es más efectiva que la individual y que la enseñanza a toda la clase porque en ella los niños se benefician con frecuencia de atender a las respuestas de sus compañeros y porque pueden recibir *feed-back* del profesor.

¿Se sabe lo suficiente sobre la efectividad de este tipo de enseñanza como para incluirla en mi clase?

Sí. Tenga en cuenta, sin embargo, que la instrucción en conciencia fonémica no es un programa completo de lectura; no garantiza el éxito en lectura y en escritura de sus estudiantes. Añadir una instrucción en conciencia fonémica bien planificada a un programa de lectura inicial o a un programa de lectura correctiva ayudará a sus alumnos a aprender a leer y a escribir. Que estos beneficios sean perdurables dependerá, no obstante, de la comprensividad y efectividad del currículum de lectura en su conjunto.

En resumen

Conciencia fonémica es

- la habilidad para escuchar, identificar y manipular sonidos individuales- fonemas- en las palabras habladas.

La conciencia fonémica es importante porque

- los niños leen mejor las palabras y mejoran su comprensión escrita.
- ayuda a que los niños aprendan a escribir.

La conciencia fonémica puede desarrollarse a través de diversos tipos de actividades, incluyendo pedir a los niños que

- identifiquen fonemas,
- clasifiquen fonemas,
- combinen fonemas para formar palabras,
- segmenten las palabras en fonemas,
- supriman o añadan fonemas para formar nuevas palabras, y
- sustituyan fonemas para formar nuevas palabras.

La instrucción en conciencia fonémica es más efectiva

- cuando se enseña a los niños a manipular los fonemas usando las letras del alfabeto.
- cuando la instrucción se centra sólo en uno o dos tipos de manipulación de fonemas, en lugar de en muchos tipos.

2. Enseñanza de las asociaciones grafema-fonema

Nota del traductor.- El título original de este apartado en inglés es “Phonics instruction”, que podría traducirse literalmente como “instrucción” o “enseñanza fónica”. Hemos optado por la traducción “enseñanza de las asociaciones grafema-fonema” con el fin de clarificar su sentido, aunque en diversos momentos del texto se traduce literalmente.

La instrucción fónica enseña al niño la relación que existe entre las letras (grafemas) del lenguaje escrito y los sonidos individuales (fonemas) del lenguaje oral. Le enseña también a emplear estas relaciones para leer y para escribir palabras. Los maestros y los editores de programas de enseñanza inicial de la lectura a menudo utilizan diferentes expresiones para describir esas relaciones, como por ejemplo:

- *relaciones grafofonémicas*
- *asociaciones sonido - letra*
- *correspondencias sonido - letra*
- *correspondencias sonido - símbolo*
- *sonido – letra.*

Más allá de los términos usados, el objetivo de esta enseñanza es ayudar a los niños a aprender y a emplear el principio alfabético – la comprensión de que entre las letras escritas y los sonidos hablados existen relaciones sistemáticas y predecibles. El conocimiento de tales relaciones ayudará a los niños a reconocer palabras familiares de forma precisa y automática, así como a “decodificar” nuevas palabras. El conocimiento del principio alfabético contribuye de forma poderosa a la habilidad del niño para leer palabras, tanto aisladas como formando parte de un texto.

Los críticos de la enseñanza fónica argumentan que la ortografía inglesa es demasiado irregular como para que este tipo de instrucción sirva realmente de ayuda a los niños en el aprendizaje de la lectura. La cuestión es, sin embargo, que la enseñanza fónica proporciona a los niños un sistema para recordar cómo leer las palabras. Una vez que el niño aprende, por ejemplo, que **vahído** se escribe de este modo en lugar de **baído**, su memoria le ayuda a leer, escribir y reconocer la palabra de forma instantánea y más precisa de lo que podría leer **baído**¹. Y el mismo proceso ocurre en todas palabras de ortografía irregular. La mayoría de tales palabras contienen alguna relación regular letra–sonido que ayuda a los niños a recordar cómo leerlas. En resumen, el sistema alfabético es un dispositivo mnemónico que refuerza nuestro recuerdo de palabras específicas.

¹ N. Del T.: El ejemplo original se refiere a la palabra inglesa *phone* (teléfono) y a su equivalente fonético *foan*, que no existe como palabra, pero que sería la transcripción literal, fonema a fonema, de cómo suena *phone*. En castellano, el problema aludido sólo ocurre con las palabras poligráficas, como la del ejemplo. Dichas palabras incluyen las que llevan Y/LL para los yeístas y las que llevan S/Z/C^e.ⁱ para los hispanohablantes seseantes y ceceantes.

¿Qué nos dice la investigación científica acerca de la enseñanza fónica?

Los hallazgos de la investigación sobre la enseñanza fónica incluyen las siguientes conclusiones de particular interés y valor para el maestro:

La enseñanza sistemática y explícita de las asociaciones grafema-fonema es más efectiva que la no sistemática y que la que no enseña expresamente las relaciones letra-sonido

La instrucción fónica sistemática y explícita realiza una mayor contribución al progreso de los niños en lectura que la enseñanza no sistemática de las asociaciones grafema-fonema y que los métodos que no las enseñan de forma expresa, pero... ¿en qué se diferencian los programas sistemáticos de instrucción fónica de los programas asistemáticos?

Lo peculiar de la instrucción fónica sistemática es la enseñanza directa de las relaciones letra-sonido en una secuencia claramente definida. Ello incluye las relaciones letra-sonido tanto de las consonantes como de las vocales. Este tipo de programas también incluyen materiales que proporcionan a los niños una considerable cantidad de práctica en la aplicación del conocimiento de dichas relaciones, tanto en lectura como en escritura. Dichos materiales incluyen libros o historias que contienen un gran número de palabras que los niños pueden decodificar empleando las relaciones letra-sonido que ya han aprendido y que están aprendiendo. Los programas también deben proporcionar a los niños la oportunidad de deletrear palabras y de escribir sus propias historias con las relaciones letra-sonido que están aprendiendo.

La instrucción fónica sistemática y explícita mejora significativamente la lectura y la ortografía de las palabras de los niños de preescolar y de primero

La instrucción fónica sistemática produce el mayor impacto en la mejora de la lectura cuando los niños comienzan Infantil o el Primer Curso. Tanto los niños de Infantil como los de Primer Curso que reciben instrucción sistemática en las relaciones letra-sonido son mejores leyendo y escribiendo palabras que los niños de Infantil y de Primer Curso que no reciben esa instrucción de forma sistemática.

La enseñanza sistemática y explícita de las relaciones letra-sonido mejora significativamente la comprensión lectora

Los niños que reciben instrucción fónica sistemática mejoran más su habilidad de comprender lo que leen que aquéllos que siguen una enseñanza no fónica o asistemática. No es algo sorprendente, ya que la habilidad para leer las palabras de forma precisa y rápida está muy relacionada con el éxito en comprensión lectora.

La instrucción fónica sistemática y explícita es efectiva para niños de todas las clases sociales y de todos los niveles económicos

Los métodos fónicos sistemáticos son beneficiosos para los niños con independencia del estatus socioeconómico a que pertenezcan. Ayudan a los niños de todo tipo de entornos a conseguir mayores logros en lectura que los que alcanzan quienes reciben una instrucción no fónica o una enseñanza fónica asistemática.

Tipos de métodos fónicos

Existen muchos métodos fónicos de enseñanza, incluyendo los siguientes. Las distinciones entre ellos no son absolutas y algunos programas combinan varios.

Métodos fónicos sintéticos

Los niños aprenden a convertir letras o combinaciones de letras en sonidos y a combinar los sonidos para formar palabras conocidas.

Métodos fónicos analíticos

Los niños aprenden las relaciones letra-sonido descubriéndolas en palabras aprendidas previamente. No pronuncian sonidos aislados.

Métodos fónicos analógicos

Los niños aprenden a usar partes de palabras que conocen para leer otras que no conocen y que tienen partes iguales.

Métodos fónicos basados en el deletreo

Los niños aprenden a segmentar las palabras en fonemas y a formar palabras escribiendo letras para cada fonema.

Relaciones letra-sonido encajadas²

A los niños se le enseñan las relaciones letra-sonido mediante la lectura de textos (si los niños descubren diferentes relaciones letra-sonido cuando leen, el enfoque no es sistemático ni explícito).

Métodos fónicos basados en el ataque y rima

Los niños aprenden a identificar el sonido de la letra o letras iniciales (*ataque*), y luego el de la parte restante (*rima*), en palabras monosílabas.

² N. del T.- El término original es “*embedded phonics*”.

La instrucción fónica sistemática y explícita beneficia sobre todo a los niños con dificultades para aprender a leer y en riesgo de tenerlas en el futuro

La instrucción sistemática y explícita de las asociaciones grafema-fonema es significativamente más efectiva que la enseñanza no fónica y que la enseñanza fónica asistemática en la prevención de las dificultades de aprendizaje de la lectura de los alumnos en situación de riesgo, así como en la corrección de las dificultades lectoras ya establecidas.

La enseñanza sistemática y explícita de las relaciones letra-sonido es más efectiva cuando se introduce tempranamente

La instrucción fónica es más efectiva si la iniciamos en Infantil o en Primero. Para ser efectiva con los más pequeños, esta enseñanza debe planificarse de forma apropiada y llevarse a cabo de forma cuidadosa. Se debe instruir a los niños en las formas y en los nombres de las letras, así como en conciencia fonémica, enseñando las principales relaciones letra-sonido. Debe asegurarse que todos los niños adquieren estas destrezas. Durante el proceso instructivo, debe enseñarse al niño a usar este conocimiento tanto para leer como para escribir palabras.

Un método fónico no es un programa completo de lectura para quienes comienzan a leer

Al mismo tiempo que se le enseñan las relaciones entre letras y sonidos, los niños deben ir consolidando su conocimiento del alfabeto, realizando actividades de conciencia fonémica y participando en la audición de historias y textos informativos que se les deben leer en voz alta. También deben leer textos ellos mismos (tanto en voz alta como en silencio) y escribir letras, palabras, mensajes e historias.

Programas de enseñanza fónica sistemática y explícita

Los programas de enseñanza fónica sistemática y explícita proporcionan práctica con las relaciones letra-sonido siguiendo una secuencia predeterminada. Los niños aprenden a usar las relaciones para decodificar palabras que las contienen.

Preguntas que tal vez se plantee respecto a la enseñanza fónica

¿Se sabe lo bastante sobre la efectividad de la enseñanza fónica sistemática y explícita como para incluirla en mi clase?

Sí. Muchos profesores llevan empleando estos métodos desde hace años. Sus resultados, tras las conclusiones de tres décadas de investigación, confirman la importancia y efectividad de la enseñanza sistemática y explícita de las relaciones letra-sonido, en particular para las clases de Infantil y de Primer y Segundo Curso.

¿Cómo puedo saber si un programa fónico es sistemático y explícito?

Un programa de instrucción fónica sistemático identifica claramente un conjunto de relaciones letra-sonido cuidadosamente seleccionado y organiza su enseñanza en una secuencia lógica predeterminada. Esta secuencia debe incluir las relaciones entre los sonidos asociados tanto con letras únicas (por ejemplo, el sonido /m/ con la letra **m**), como con unidades mayores del lenguaje escrito (por ejemplo, combinaciones de letras como **ch**, **bla** o **ción**). Además, un programa sistemático de instrucción proporciona al niño amplias oportunidades para practicar las relaciones que está aprendiendo.

Orientaciones generales para la...

evaluación de programas de enseñanza fónica

Los programas efectivos ofrecen instrucción fónica que:

- Ayuda a los maestros a enseñar a sus alumnos de forma explícita y sistemática cómo relacionar letras y sonidos, cómo separar las palabras habladas en sonidos y cómo combinar los sonidos para formar palabras.
- Ayuda a los alumnos a entender por qué están aprendiendo las relaciones entre letras y sonidos.
- Ayuda a los alumnos a aplicar su conocimiento letra-sonido leyendo palabras, frases y textos.
- Ayuda a los alumnos a aplicar lo que aprenden sobre sonidos y letras en su propia escritura.
- Puede adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos, basándose en la evaluación.
- Incluye conocimiento del alfabeto, conocimiento fonémico, desarrollo del vocabulario y lectura de textos, así como la enseñanza sistemática de las relaciones letra-sonido.

¿Cómo son los programas fónicos no sistemáticos?

Los programas de instrucción fónica no sistemáticos no enseñan las relaciones entre letra-sonido de las consonantes y vocales en una secuencia determinada. En su lugar, siguen una enseñanza informal de las asociaciones grafema-fonema, que se basa en la percepción del profesor acerca de qué necesitan aprender los alumnos y de cuándo deben hacerlo. La instrucción fónica no sistemática a menudo deja de lado las vocales, pese a que sabemos que el conocimiento de las relaciones letra-sonido de las vocales es una parte crucial en el conocimiento del sistema alfabético. Los programas de instrucción fónica no sistemáticos no proporcionan a los niños materiales prácticos que les den la oportunidad de aplicar lo que está aprendiendo sobre las relaciones entre letras y sonidos. Los materiales de lectura de estos programas están seleccionados de acuerdo con otros criterios, como su interés para el niño o su valor literario.

¿Qué debería buscar en un programa de enseñanza fónica?

El programa debería asumir que la enseñanza fónica es un medio para un fin. Algunos programas fónicos se centran sobre todo en enseñar a los niños un amplio número de relaciones letra-sonido y, a menudo, no dedican el tiempo lectivo suficiente a ayudar a los niños a aprender cómo emplear ese conocimiento en la lectura de palabras, frases y textos. Aunque, ciertamente, los niños necesitan que se le enseñen las principales relaciones letra-sonido de las vocales y las consonantes, también precisan abundantes actividades de lectura y de escritura que les permitan practicar empleando esos conocimientos.

Programas de instrucción fónica no sistemática

Algunos programas fónicos no enseñan las relaciones letra-sonido de forma explícita y sistemática.

- **Programas basados en la literatura que enfatizan las actividades de lectura y escritura.** La instrucción fónica se fija en estas actividades, pero se enseñan incidentalmente las relaciones letra-sonido que normalmente se basan en letras claves que aparecen en los materiales de lectura del estudiante,
- **Programas básicos de lectura** que se centran en la palabra completa o las actividades basadas en el significado. Estos programas prestan atención limitada a la relación letra-sonido y proporciona poca o ninguna instrucción en cómo combinar letras para pronunciar palabras.
- **Programas de memorizar palabras** que comienzan enseñando al niño a leer un vocabulario de 50 a 100 palabras. Hasta que los niños no aprendan a leer estas palabras no se les enseña el principio del alfabeto.

** Además, añadir cuadernos de ejercicios o actividades fónicas a estos programas de enseñanza no ha sido efectivo. Estos añadidos confunden más que ayudan al niño.*

¿Qué tipo de materiales de práctica de lectura debería buscar?

Normalmente, se trata de pequeños libros o historietas que contienen palabras que proporcionan a los niños la práctica necesaria en la utilización de las relaciones letra-sonido específicas que están aprendiendo.

Algunos programas de instrucción fónica sistemática también incluyen materiales para practicar esas relaciones en la escritura. Por ejemplo, se proporciona a los niños fichas de ejercicios en donde deben escribir las letras o combinaciones de letras que están aprendiendo, y combinarlas después para escribir palabras, frases, mensajes y sus propias historias.

¿La enseñanza fónica es más efectiva cuando se trabaja de forma individual, en pequeños grupos o con toda la clase?

Puede enseñar las relaciones letra-sonido de forma efectiva a toda la clase, a grupos pequeños e individualmente. Serán las necesidades propias de esa clase y el número de adultos que estén trabajando con ella lo que determine el modo más adecuado de proporcionar la enseñanza.

La enseñanza fónica, ¿no deja de lado la comprensión lectora?

Lo cierto es casi justo lo contrario. Como la enseñanza sistemática de las relaciones letra-sonido ayuda al niño a aprender a identificar las palabras, incrementa su capacidad para comprender lo que lee.

Al leer palabras de forma precisa y automática, los niños son capaces de centrarse en el sentido del texto. La investigación es bastante convincente cuando nos muestra que la instrucción fónica contribuye a mejorar la capacidad de comprensión, no a inhibirla.

¿No retrasa la instrucción fónica el progreso de algunos niños?

De nuevo lo cierto es justamente lo contrario. La instrucción fónica contribuye a mejorar la lectura de casi todos los niños. No obstante, es importante reconocer que los niños difieren mucho en el conocimiento de la lectura con que llegan a la escuela. Para que la enseñanza fónica sea capaz de mantener el progreso de todos los alumnos en lectura es importante trabajar con grupos flexibles y adecuar el ritmo de la enseñanza para maximizar el progreso de todos los estudiantes.

¿Cómo afecta la instrucción fónica sistemática y explícita a la ortografía?

Los programas de instrucción fónica sistemática mejoran la ortografía de los preescolares y de los alumnos de Primero más que los programas fónicos no sistemáticos y que los programas no fónicos. Sin embargo, la instrucción fónica sistemática no produce mejoras en la ortografía de los alumnos de cursos superiores a Primero con un desarrollo lector, ya sea normal o pobre.

La razón puede ser que, según los alumnos van avanzando de curso, la ortografía se va haciendo cada vez menos un problema de aplicación de relaciones letra-sonido y más un problema de combinación de las partes de las palabras.

¿Cómo afecta la instrucción fónica sistemática y explícita a la lectura y la ortografía de los estudiantes mayores?

La instrucción fónica sistemática, por ella misma, no basta para mejorar significativamente la lectura y la ortografía después de Primer Curso. Sus efectos en alumnos de Segundo a Sexto se limitan a mejorar las destrezas de lectura de palabras y de lectura de textos en voz alta. Sus efectos no alcanzan a la ortografía ni a la comprensión lectora. Para los alumnos de estos niveles, lo importante es enfatizar la fluidez lectora y la comprensión. Además, estos alumnos requieren una enseñanza ortográfica explícita para mejorar su escritura.

¿Durante cuánto tiempo deben enseñarse las relaciones letra-sonido?

En términos generales, unos dos años de instrucción fónica son suficientes para casi todos los niños. Si comenzamos la enseñanza de las asociaciones letra-sonido en Infantil, deberá continuarse hasta el final de Primero. Si se comienza a principios de Primero, deberá mantenerse hasta el final de Segundo.

En resumen

La enseñanza fónica

- ayuda a los niños a aprender las relaciones entre las letras del lenguaje escrito y los sonidos del lenguaje oral.

La enseñanza fónica es importante porque

- conduce a la comprensión del principio alfabético (la comprensión de la relación entre las letras escritas y los sonidos orales).

Los programas de enseñanza fónica son efectivos cuando son

- **sistemáticos**: el plan de enseñanza incluye una cuidadosa selección de relaciones letra-sonido que se organizan en una clara secuencia lógica.
- **explícitos**: proporcionan a los maestros unas directrices precisas sobre cómo enseñar esas relaciones.

Los programas de enseñanza fónica eficaces ofrecen

- muchas oportunidades al niño para practicar lo que han aprendido sobre las relaciones letra-sonido, a través de la lectura de palabras, frases e historias.

La enseñanza fónica sistemática y explícita

- mejora significativamente el reconocimiento de palabras, la ortografía y la comprensión lectora.
- es más efectiva cuando se inicia en Infantil o en Primer Curso.

3 Enseñanza para la fluidez en lectura

La fluidez es la habilidad para leer un texto con precisión y velocidad. Cuando los lectores con fluidez leen en silencio, reconocen las palabras de forma automática. Agrupan las palabras rápidamente para comprender mejor lo que leen. Cuando leen en voz alta, lo hacen sin esfuerzo y con expresión. Leen en un tono natural, como si estuvieran hablando. Los lectores que no han desarrollado aún la fluidez, en cambio, lo hacen de manera más lenta, palabra por palabra. Cuando leen en voz alta lo hacen “a trancas y barrancas”.

La fluidez es importante porque proporciona un vínculo entre el reconocimiento y la comprensión de la palabra. Ya que los lectores con fluidez no tienen que concentrarse en decodificar las palabras, pueden centrar su atención en el significado del texto. Pueden crear conexiones entre las ideas del texto, unas con otras, y de éstas con su conocimiento previo. En otras palabras, los lectores con fluidez reconocen y comprenden las palabras al mismo tiempo, mientras que los lectores con poca fluidez deben centrar su atención en identificar las palabras, prestando muy poca atención a la comprensión del texto.

Los lectores con más fluidez

Centran su atención en crear conexiones entre las ideas del texto y entre estas ideas y su conocimiento previo. Por lo tanto, son capaces de centrarse en la comprensión.

Los lectores menos fluidos

Deben centrar primero su atención en descodificar palabras individuales. Por lo tanto, les prestan poca atención a la comprensión del texto

La fluidez se desarrolla gradualmente a lo largo de un tiempo considerable y tras mucha práctica. En la etapa inicial del desarrollo lector, la lectura oral es lenta y laboriosa, ya que se está comenzando a aprender a “decodificar” – atribuir sonidos a las letras y combinar los sonidos de las letras en palabras reconocibles.

Aun cuando reconozcan algunas palabras automáticamente, su lectura oral continúa siendo poco expresiva, sin fluidez. Para leer con expresión, el lector debe ser capaz de dividir el texto en partes con sentido. Estas partes incluyen frases y cláusulas. El lector debe saber hacer las pausas apropiadas en medio y al final de las oraciones, así como cuándo cambiar el énfasis y el tono de su lectura. Por ejemplo, un lector carente de fluidez puede leer, probablemente de forma monocorde, un verso del “*Brown bear, Brown bear*” de Bill Martin Jr. como si fuese una lista de palabras en vez de un texto seguido, haciendo las pausas en lugares inapropiados:

<i>Oso/ pardo oso/ pardo qué/ es lo/ que ves.</i>	<i>Brown/ bear brown/ bear what/ do/ you see.</i>
---	---

Un lector con fluidez, en cambio, leería el mismo fragmento así:

<i>Oso pardo/ oso pardo/ ¿qué es lo que ves?</i>	<i>Brown bear/ brown bear/ what do you see?</i>
--	---

La fluidez no es una fase del desarrollo lector en que los lectores puedan leer palabras rápida y fácilmente. La fluidez fluctúa, dependiendo de qué se está leyendo, de la familiaridad con las palabras y de las veces que se haya practicado con el texto. Incluso los buenos lectores pueden leer de forma lenta y laboriosa textos con palabras o temas poco familiares para ellos. Por ejemplo, pueden no leer con fluidez textos técnicos como un libro de física o un artículo de medicina.

Un reciente estudio a gran escala del *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* mostró que el 44% de una muestra representativa de los alumnos de 4º Curso de los EE.UU. tenía una fluidez baja. Mostró una estrecha relación entre la fluidez y la comprensión lectora. Quienes puntuaron bajo en fluidez, también lo hicieron en comprensión, lo que sugiere que la fluidez es una destreza olvidada en muchas aulas, y que ello afecta a la comprensión lectora de muchos estudiantes.

Aun cuando algunos lectores puedan reconocer palabras automáticamente cuando las ven aisladas o en una lista, pueden no leer esas mismas palabras con fluidez cuando aparecen en frases seguidas en un texto. El reconocimiento instantáneo y automático de palabras es necesario para leer, pero no es suficiente. Los alumnos capaces de leer palabras aisladas con rapidez pueden no ser capaces de generalizar automáticamente esta “rapidez y precisión”. Es importante proporcionar a los alumnos enseñanza y práctica en la lectura fluida de textos.

¿Qué nos dice la investigación científica acerca de la enseñanza de la fluidez?

Los investigadores han examinado dos de los más importantes enfoques de enseñanza relacionados con la fluidez. En el primer enfoque, la lectura oral reiterada y supervisada (comúnmente llamado “lecturas repetidas”), los alumnos leen un pasaje varias veces en voz alta y reciben los comentarios y correcciones del profesor. En el segundo enfoque, la lectura independiente y en silencio, se les anima a que lean mucho por sí solos.

Los resultados clave de la investigación científica sobre ambos enfoques de la enseñanza de la fluidez incluyen las siguientes conclusiones de particular interés y valor para el maestro.

La lectura oral de pasajes reiterada y supervisada mejora la fluidez en lectura y el conjunto del rendimiento lector

Los alumnos que leen pasajes repetidamente en voz alta y que reciben los comentarios del maestro se convierten en mejores lectores. La lectura oral reiterada mejora considerablemente el reconocimiento de palabras, la velocidad, la precisión y la fluidez. En menor medida, pero también de forma considerable, mejora la comprensión lectora. La lectura oral reiterada mejora la habilidad lectora de todos los alumnos de Primaria y ayuda a los lectores con dificultades de cursos más altos.

Tradicionalmente, algunos profesores utilizan el sistema de turnos de lectura para mejorar la fluidez: cada alumno lee en voz alta una parte del texto que, normalmente, no se repite. Pero leer por turnos no incrementa la fluidez. Puede ser porque los estudiantes sólo leen pequeñas partes una sola vez.

La investigación ha encontrado varias técnicas efectivas relacionadas con la lectura oral reiterada:

- Los alumnos leen y releen un texto un número dado de veces, o hasta que consiguen determinado nivel de fluidez. Para casi todos los alumnos, leer cuatro veces el texto es suficiente.
- La práctica de la lectura oral se incrementa gracias al uso de cintas de audio, tutores, guías u otros medios.

Adicionalmente, algunas técnicas efectivas de lectura oral reiterada incluyen un cuidadoso diseño del *feed-back* para guiar la actuación del lector.

La diferencia entre fluidez y automaticidad

Aunque los términos *automaticidad* y *fluidez* a menudo se intercambian en su uso, no son lo mismo. *Automaticidad* es el reconocimiento rápido y sin esfuerzo de la palabra, que se consigue con una gran cantidad de práctica lectora. En las primeras fases de su aprendizaje, los lectores pueden ser precisos, pero son lentos e ineficientes en el reconocimiento de palabras. Practicar la lectura de forma continuada ayuda a reconocer las palabras de forma más automática, rápida y sin esfuerzo. *Automaticidad* se refiere sólo al reconocimiento preciso y veloz de las palabras, no a una lectura expresiva. Aun cuando la *automaticidad* (o reconocimiento automático de las palabras) es necesaria para la *fluidez*, no es suficiente para alcanzarla.

No existe evidencia científica de que el tiempo lectivo empleado en lectura silenciosa independiente, con una guía y *feedback* mínimos, mejore ni la fluidez lectora ni otros aspectos del rendimiento lector

Una de las mayores diferencias entre buenos y malos lectores reside en la cantidad de tiempo que pasan leyendo. Muchos estudios han encontrado una estrecha relación entre la habilidad lectora y cuánto lee un estudiante. Basándose en esta evidencia, muchos profesores han tratado de promover la lectura voluntaria en clase. La bibliografía sobre formación del profesorado y sobre enseñanza de la lectura recomienda a menudo procedimientos de aula para estimular a los estudiantes a que lean por sí mismos, como el *Silent Sustaining Reading* (SSR) o el *Drop Everything and Read* (DEAR)³.

La investigación, sin embargo, no ha confirmado todavía que la lectura silenciosa independiente mínimamente guiada y revisada mejore el rendimiento lector y la fluidez. Tampoco se ha demostrado que más lectura silenciosa en clase no sirva de nada; simplemente, la eficacia de este tipo de lectura es algo no demostrado. Lo que la investigación sugiere es que existen otras formas de emplear el tiempo lectivo de lectura más eficaces que tener a los alumnos leyendo de forma independiente en la clase, sin proporcionarles instrucción lectora.

³ Se trata de dos conocidas técnicas que se presentan como medios para la mejora de la fluidez, ambas de amplia difusión entre el profesorado norteamericano, en las cuales lo esencial es dedicar un cierto tiempo lectivo a la lectura silenciosa individual.

Preguntas que tal vez se planteen respecto a la enseñanza de la fluidez lectora

¿Cómo puedo ayudar a los alumnos a leer con más fluidez?

Puede ayudar a sus alumnos a leer de forma más fluida (1) proporcionándoles modelos de lectura fluida y (2) haciendo que lean repetidamente pasajes mientras usted les guía su lectura. Además, puede ayudarles combinando la instrucción en lectura con la oportunidad de leer libros adecuados a su personal nivel lector.

Actúe de modelo de lectura fluida, y que ellos releen luego el texto.

Escuchando buenos modelos de lectura fluida, los alumnos aprenden cómo leer correctamente un texto y como la fluidez puede ayudar a que lo escrito tenga sentido. Lea diariamente en voz alta a sus alumnos. Leyendo sin esfuerzo y con expresión, les está mostrando cómo suena un lector fluido al leer.

Tras dar el modelo de cómo se lee el texto, ponga a sus alumnos a releerlo. Con ello estarán haciendo lectura oral reiterada. En general, basta con que lean cuatro veces el texto para que mejore su fluidez. Recuerde, sin embargo, que el tiempo lectivo es limitado y que es el tiempo en que realmente están implicados en la lectura lo que produce la mejora.

Logre que otros adultos les lean en voz alta. Anime a los padres u otros miembros de la familia a leer en voz alta a sus hijos en casa. Cuantos más modelos de lectura oigan, mejor. Además, cuando leemos a los niños en voz alta no sólo se benefician de un modelo de lectura fluida. También aumentan su conocimiento del mundo, su vocabulario, su familiaridad con el lenguaje escrito y su interés por la lectura.

Póngalos a leer un pasaje repetidamente en voz alta con ayuda.

La mejor estrategia para desarrollar la fluidez lectora es proporcionar a los alumnos la oportunidad de leer oralmente el mismo pasaje varias veces. Para hacerlo, primero debe saber qué tienen que leer. Segundo, cómo hacer que lean en voz alta repetidas veces.

Modelando la lectura fluida

En los primeros cursos, debe leer en voz alta un libro grande. Un libro grande es una versión de mayor tamaño de un libro publicado -con letras lo bastante grandes como para que todos los alumnos vean claramente el texto. Señale cada palabra que lee. Puede mostrar a sus alumnos dónde y cómo deben hacer una pausa, o cuándo el texto pide subir o bajar la voz. Ocasionalmente, también puede explicarles por qué lo lee de una determinada manera:

Profesor: ¿Habéis oído cómo he agrupado las palabras “Brown bear/ brown bear”? Es porque las palabras BROWN y BEAR van juntas. Y luego hago una pequeña pausa antes de volver a repetir las.

Profesor: ¿habéis oído cómo alzo y enfatizo mi voz aquí? Es porque el autor puso un signo de admiración (lo muestra) para indicarnos que quien hablaba estaba excitado o entusiasmado cuando lo estaba diciendo.

Después, haga que sus alumnos practiquen la lectura del mismo texto.

Texto de lectura independiente

Texto relativamente fácil para el lector, con no más de, aproximadamente, 1 palabra difícil por cada 20 (95% de éxito)

Texto de lectura con ayuda docente

Texto con cierta dificultad, pero manejable para el lector, con no más de, aproximadamente, 1 palabra difícil por cada 10 (90% de éxito)

Texto de lectura frustrante

Texto de lectura difícil para el lector, con más de, aproximadamente, 1 palabra difícil por cada 10 (90% de éxito)

Qué deberían leer los alumnos.

La fluidez se desarrolla con gran éxito si hay muchas oportunidades de practicarla. Por consiguiente, sus alumnos deberían practicar la lectura oral reiterada con textos que sean razonablemente fáciles para ellos -es decir, textos con muchas palabras que ya conozcan o que puedan decodificar fácilmente. Los textos deben ser acordes al nivel de lectura del alumno, y un texto está al nivel del alumno si éste puede leer de forma precisa aproximadamente un 95% del mismo, o no leer 1 de cada 20 palabras. Si es más difícil, se centrará tanto en descifrar las palabras, que no tendrán la oportunidad de desarrollar su fluidez.

Los textos con los que sus alumnos practicarán la lectura oral reiterada deberían ser relativamente cortos -de entre 50 y 200 palabras, según su edad. Deberían ser, además, materiales de lectura variados, incluyendo cuentos, textos informativos y poesía. La poesía es especialmente adecuada para mejorar la fluidez porque los poemas para niños son normalmente cortos y tienen ritmo, rima y significado, lo que convierte la práctica en algo fácil, divertido y gratificante.

Cómo tener a los alumnos leyendo repetidamente en voz alta.

Existen varias formas de que sus alumnos puedan practicar la lectura oral reiterada de un texto, incluyendo la lectura niño-adulto, la lectura a coro, la lectura con cinta de audio, la lectura con un compañero y la lectura escenificada.

Lectura niño-adulto. En la lectura niño-adulto, el alumno lee cara a cara con un adulto. Puede ser usted, un padre, un asistente o un tutor. El adulto lee el texto primero, proporcionando al alumno un modelo de lectura fluida. Luego, el alumno lee el mismo pasaje al adulto y éste le ayuda y le anima. El alumno vuelve a leer el pasaje hasta que su lectura sea lo bastante fluida (esto se debería conseguir con tres o cuatro lecturas).

La lectura a coro. En la lectura a coro, o al unísono, los alumnos leen con un grupo y con su maestro (u otro adulto con lectura fluida). Por supuesto, para hacerlo todos deben poder ver el mismo texto. Se puede lograr leyéndolo un libro con letras grandes o con una simple copia del libro. Para leer a coro, elija un libro que no sea demasiado largo y que

corresponda al nivel de lectura de la mayoría del grupo. Libros con dibujos y previsibles son los más útiles para la lectura a coro, ya que su estilo repetitivo invita al alumno a unirse al grupo. Comience a leer el libro en voz alta ofreciendo un buen modelo de lectura fluida. Luego, vuelva a leerlo e invite a los alumnos a unirse al coro cuando reconozcan las palabras que se están leyendo. Continúe releyendo el libro y anime a sus alumnos a leer cuando sean capaces. Los alumnos deben leer el libro con usted entre tres y cinco veces (no es necesario que sea en el mismo día). Al mismo tiempo, los alumnos deben ser capaces de leer el texto independientemente.

Lectura con cinta de audio. En la lectura con cinta de audio, los alumnos leen sus libros mientras oyen a un lector que lee fluidamente el mismo libro en una cinta de audio. Para la lectura con cinta de audio necesita un libro del nivel de lectura de sus alumnos y una cinta de cassette en donde un lector con fluidez (leyendo entre 80 y 100 palabras por minuto) grabe el texto. La cinta no debe tener efectos sonoros ni música. Para la primera lectura, el alumno debe seguir la cinta señalando cada palabra en su libro al tiempo que la oye. A continuación, debe intentar leer en voz alta siguiendo la cinta. La lectura con la cinta debe continuar hasta que los niños sean capaces de leer el libro independientemente.

Lectura con un compañero. En la lectura con compañero, una pareja de alumnos se lee por turnos el uno al otro en voz alta. En la lectura con compañero, los lectores con más fluidez pueden emparejarse con los lectores de menor fluidez. El que mejor lee, lee en primer lugar un párrafo o una página, sirviendo como modelo de lectura fluida. Luego, el lector con menor fluidez lee el mismo texto en voz alta. El alumno que lee mejor ayuda a su compañero en la lectura de palabras y le proporciona feedback y ánimo. El que lee con menor fluidez relea el pasaje hasta poder hacerlo bien de forma independiente. La lectura con compañero, sin embargo, no precisa necesariamente llevarse a cabo entre dos lectores de diferente fluidez. Se puede realizar emparejando a niños con igual nivel de lectura para que vuelvan a leer una historia que hayan trabajado antes en una parte de la sesión guiada por su profesor. Dos alumnos de nivel similar pueden practicar releyendo tras escuchar a su profesor leer el texto.

**Actividades
para practicar
la lectura oral
reiterada**

Lectura niño – adulto. *El alumno lee cara a cara con un adulto, que le proporciona un modelo de lectura fluida, le ayuda a reconocer palabras y le supervisa.*

Lectura a coro. *Lectura simultánea en voz alta en grupo.*

Lectura con cinta de audio. *Lectura en voz alta al mismo tiempo que o tras escuchar la lectura de un modelo grabada en una cinta.*

Lectura con compañero. *Un alumno con baja fluidez lectora lee en voz alta con un compañero con mayor fluidez (o con un compañero del mismo nivel) que le proporciona un modelo de lectura fluida, le ayuda en el reconocimiento de palabras y supervisa su lectura.*

Lectura escenificada. *Memorización y representación ante una audiencia de un guión rico en diálogos, elaborado a partir de un libro.*

Procedimiento para calcular las palabras correctas por minuto
Lectura de 1 minuto: Total de palabras leídas – Errores = Palabras correctas por minuto

1. Seleccionar dos o tres fragmentos breves de un libro de texto básico u otro material de nivel (en función del curso de los alumnos).

2. Haga que el alumno lee individualmente cada fragmento en voz alta durante un minuto exactamente.

3. Cuente el número de palabras que ha leído de cada fragmento. Calcule el promedio de palabras leídas por minuto.

4. Cuente el número de errores que ha cometido en cada fragmento. Calcule el promedio de errores por minuto.

5. Al promedio de palabras leídas por minuto, réstele el promedio de errores por minuto: el resultado es

el promedio de palabras correctas por minuto (PCPM).

6. Repita este procedimiento varias veces a lo largo del curso. La gráfica del PCPM a lo largo del año mostrará claramente la evolución del alumno.

7. Compare los resultados con baremos publicadas para determinar si sus alumnos están progresando adecuadamente en su fluidez. Por ejemplo, de acuerdo con algún baremo publicado, los alumnos deberían leer correctamente aproximadamente 60 palabras por minuto al final de Primer Curso, de 90-100 palabras al final de Segundo curso y aproximadamente 114 palabras por minuto al final del Tercero.

Lectura escenificada. En la lectura escenificada, los estudiantes memorizan y representan una obra por parejas o por grupos. Leen guiones que han sido extraídos de libros ricos en diálogos. Los estudiantes representan personajes que dicen unas líneas o a un narrador que proporciona información necesaria sobre los antecedentes. La lectura escenificada proporciona a los lectores una razón legítima para releer el texto y practicar la fluidez. La lectura escenificada también promueve la cooperación con los iguales y hace más ameno el ejercicio de lectura.

¿Qué debería hacer con la lectura silenciosa independiente en clase?

La fluidez en la lectura es mayor cuando los estudiantes trabajan directamente con usted. Por tanto, debería emplear el máximo de su tiempo lectivo de lectura en la enseñanza directa de destrezas y estrategias lectoras. Aun cuando la lectura silenciosa independiente pueda ser un modo de aumentar la fluidez y el rendimiento lector, no debería utilizarla para sustituir su enseñanza directa de la lectura.

La enseñanza directa es especialmente importante para los lectores que están teniendo problemas. Los lectores que no han alcanzado la fluidez parecen no hacer un uso efectivo y eficiente del tiempo dedicado a la lectura silenciosa. Para estos alumnos, la lectura independiente es tiempo sustraído a la instrucción en lectura que realmente necesitan.

En lugar de dedicar tiempo lectivo a la lectura silenciosa, anime a sus alumnos a leer más fuera del colegio. Pueden leer con un adulto u otro miembro de su familia. O pueden leer por sí solos libros acordes con su nivel personal de lectura. Por supuesto, los alumnos pueden leer en clase por su cuenta durante el tiempo libre - por ejemplo, mientras un pequeño grupo está recibiendo enseñanza directa en lectura, o tras haber terminado una actividad, mientras esperan para comenzar la siguiente.

¿Cuándo debe comenzar la instrucción para la fluidez? ¿Cuándo debe terminar?

La instrucción en fluidez es útil cuando los alumnos no reconocen automáticamente las palabras en los textos. Y, cuando ello ocurre, existen indicios claros de que el niño necesita instrucción en fluidez:

- Le pide a un alumno que lea oralmente un texto que no ha practicado previamente, y comete más de un 10% de errores en el reconocimiento de las palabras.
- El alumno no puede leer oralmente de forma expresiva.
- La comprensión del texto que lee oralmente es pobre.

Para desarrollar la fluidez, ¿basta con incrementar la habilidad para reconocer palabras?

El reconocimiento de palabras aisladas es una condición necesaria pero no suficiente para la fluidez de la lectura. A lo largo de gran parte del s. XX muchos pensaban que la fluidez era resultado de la competencia en el reconocimiento de palabras y, por ello, la enseñanza se centraba principalmente en el desarrollo de esta habilidad. En los últimos años, sin embargo, la investigación ha demostrado que la fluidez es un componente independiente de la lectura que puede desarrollarse mediante la instrucción.

Hacer que los alumnos examinen y memoricen listas de palabras (por ejemplo, utilizando tarjetas) puede mejorar su habilidad para reconocer palabras aisladas, pero tal habilidad puede no transferirse a la lectura de las palabras incluidas en un texto. El desarrollo de la fluidez en la lectura de textos debe trabajarse sistemáticamente.

¿Debo evaluar la fluidez? Y si es así, ¿cómo?

Debería evaluar de forma regular, formal e informalmente, la fluidez lectora para asegurarse que sus estudiantes van progresando adecuadamente. La evaluación más informal consiste simplemente en escuchar leer en voz alta a sus alumnos y valorar su progreso en fluidez. También debería emplear, sin embargo, algunas medidas formales de evaluación de la fluidez. Sus alumnos deberían tener un promedio de velocidad lectora superior a 90 palabras por minuto, deberían ser capaces de leer oralmente de forma expresiva y deberían ser capaces de comprender lo que leen oralmente.

Probablemente, la forma más sencilla de evaluar formalmente la fluidez es tomar nota del tiempo que los alumnos tardan en leer y comparar sus resultados (número de palabras que leen correctamente por minuto) con normas y baremos publicados de fluidez en lectura oral.

Controlar el progreso de la fluidez lectora de sus alumnos le ayudará a determinar la efectividad de su programa y a establecer objetivos de enseñanza. Asimismo, ver el aumento de su fluidez reflejado en gráficos acumulativos podrá motivar a sus alumnos.

Otros procedimientos que se han empleado para evaluar la fluidez son los inventarios informales de lectura, el análisis de errores y las grabaciones de velocidad. El objetivo de estos procedimientos, sin embargo, es identificar los problemas de reconocimiento de las palabras del alumno, no medir su fluidez. Se trata, por otra parte, de procedimientos que consumen bastante tiempo. Así, pues, las medidas simples de rapidez y precisión, como calcular las palabras que se leen correctamente por minuto, son más apropiadas para controlar la fluidez.

En resumen

La fluidez lectora es

- la habilidad para leer un texto con rapidez y precisión.

Los fluidez es importante porque

- deja libres a los alumnos para comprender lo que están leyendo.

La fluidez lectora puede desarrollarse

- ofreciendo modelos de lectura fluida.
- haciendo que los alumnos practiquen lecturas orales reiteradas.

Controlar el progreso en fluidez lectora

- es útil para evaluar la enseñanza y para diseñar objetivos de enseñanza.
 - puede ser motivador para sus alumnos.
- Primer Curso.

4. Enseñanza del vocabulario

El vocabulario son las palabras que necesitamos conocer para comunicarnos con eficacia, e incluye tanto el vocabulario oral como el vocabulario de lectura. El vocabulario oral se refiere a las palabras que empleamos al hablar y a las que reconocemos al escucharlas. El vocabulario de lectura se refiere a las palabras que reconocemos o empleamos por escrito.

El vocabulario juega un papel importante en el aprendizaje de la lectura. El lector principiante emplea las palabras que ha oído para dar sentido a las palabras que ve escritas. Consideremos, por ejemplo, qué ocurre cuando un lector novel encuentra la palabra *ver* en un libro. En cuanto comienza a decir los sonidos representados por las letras **v**, **e**, **r**, reconoce que los sonidos forman una palabra muy familiar, que ha oído y ha dicho muchas veces. El lector principiante tiene mucha más dificultad para leer las palabras que no forman parte de su vocabulario oral.

El vocabulario es también muy importante para la comprensión lectora. El lector no puede comprender lo que está leyendo, si no conoce lo que significan la mayoría de las palabras. A medida que los niños aprenden a leer textos más avanzados, deben aprender el significado de nuevas palabras, que no forman parte de su vocabulario oral.

Tipos de vocabulario

Los investigadores a menudo distinguen cuatro tipos de vocabulario....

Vocabulario oral comprensivo —Las palabras que necesitamos para comprender lo que escuchamos.

Vocabulario expresivo —las palabras que usamos cuando hablamos.

Vocabulario de lectura —las palabras que necesitamos para comprender lo que leemos.

Vocabulario de escritura —las palabras que usamos cuando escribimos.

¿Qué nos dice la investigación científica acerca de la enseñanza de vocabulario?

Los estudios científicos sobre enseñanza de vocabulario revelan que: (1) la mayor parte del vocabulario se aprende indirectamente; y (2) algunas palabras se deben enseñar directamente. Las siguientes conclusiones sobre el aprendizaje indirecto del vocabulario y sobre su enseñanza directa son particularmente interesantes y valiosas para los maestros.

Los niños aprenden el significado de la mayoría de las palabras indirectamente, a través de su experiencia con el lenguaje oral y escrito.

Los niños aprenden indirectamente el significado de las palabras de tres maneras:

Utilizando diariamente el lenguaje oral. Los niños aprenden el significado de las palabras a través de conversaciones con otras personas, especialmente adultos. Cuando participan en estas conversaciones, los niños suelen oír a los adultos repetir las palabras varias veces. También los oyen utilizar términos nuevos e interesantes. Cuanta más experiencia tienen con el lenguaje oral, más palabras aprenden.

Escuchando a los adultos leerles. Los niños aprenden el significado de las palabras escuchando a los adultos leerles. La lectura en voz alta resulta particularmente útil cuando el lector realiza pausas mientras lee para definir las palabras desconocidas y cuando, después de leer, entabla una conversación con el niño sobre el libro. Las conversaciones sobre los libros ayudan a los niños a aprender nuevas palabras y conceptos, así como a relacionarlos con su conocimiento y experiencia previos.

Leyendo mucho por su cuenta. Los niños aprenden muchas palabras nuevas leyendo mucho por su cuenta. Cuanto más lee un niño, más palabras encuentra y más significados aprende.

Aprendizaje indirecto de vocabulario

Los alumnos aprenden indirectamente vocabulario cuando oyen y ven palabras usadas en diferentes contextos, por ejemplo, cuando conversan con adultos, cuando les leen y cuando leen ellos mismos.

Aprendizaje directo de vocabulario

Aprenden directamente vocabulario cuando se le enseñan expresamente palabras concretas y cuando se le enseñan estrategias de aprendizaje de palabras. La enseñanza directa ayuda a la comprensión lectora..

Aunque la mayoría del vocabulario se aprende de forma indirecta, ciertas palabras deben enseñarse directamente.

La enseñanza directa ayuda a aprender términos difíciles, como los que representan conceptos complejos, que no forman parte de la experiencia cotidiana. Enseñar directamente el vocabulario relevante de un texto mejora la comprensión lectora. Esa enseñanza directa incluye (1) enseñar a los alumnos palabras específicas, y (2) enseñarles estrategias para aprender palabras.

Enseñanza de palabras específicas:

La enseñanza de palabras específicas refuerza el conocimiento del significado. Un conocimiento profundo del significado de las palabras ayuda a los alumnos a comprender lo que escuchan o leen. También puede ayudarles a utilizar las palabras correctamente cuando hablan o escriben. Concretamente:

Enseñar palabras específicas antes de leer ayuda al aprendizaje del vocabulario y a la comprensión lectora .

Antes de que lean un texto, resulta útil enseñar a los alumnos ciertas palabras que verán luego en él. Enseñar palabras relevantes antes de leer ayuda a aprender otras nuevas y a captar el sentido del texto.

Una enseñanza prolongada, que fomente el contacto activo con el vocabulario, mejora el aprendizaje de las palabras.

Los niños aprenden mejor las palabras cuando se les proporciona enseñanza durante un período de tiempo más prolongado y cuando esa enseñanza les hace trabajar activamente con las palabras. Cuantas más palabras nuevas utilicen y cuanto más las utilicen en contextos diferentes, más posibilidades hay de que las aprendan.

UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Enseñar palabras específicas: Un maestro tiene previsto hacer que su clase de 3º lea la novela *Stone Fox*, de J. R. Gardiner. En ella, un niño va a las carreras de perros con la esperanza de ganar dinero para pagar los impuestos de la granja de su abuelo. Como entender el concepto de *impuestos* es importante para entender el argumento, el maestro puede hacer varias cosas para asegurarse de que sus alumnos comprenden el concepto y por qué es importante para la historia, antes de que empiecen a leerla. Por ejemplo, podría:

- *hacer que los alumnos debatieran sobre el concepto de impuestos, y /o*
- *leer una frase del libro que contenga la palabra impuestos y pedirles que utilicen el contexto y sus conocimientos previos para averiguar lo que significa.*

Para reforzar la comprensión de la palabra, puede pedir a los alumnos que construyan oraciones en las que aparezca la palabra *impuestos*.

La exposición reiterada al vocabulario en varios contextos ayuda al aprendizaje de las palabras.

Los alumnos aprenden mejor las palabras nuevas cuando las encuentran varias veces y en contextos diferentes. Cuantas más veces ven, oyen y trabajan con palabras específicas, mejor las aprenden. Cuando los maestros proporcionan una enseñanza prolongada que fomenta el trabajo activo con el vocabulario, los alumnos se exponen a las nuevas palabras reiteradamente. Cuando leen esas palabras en textos, aumenta su experiencia con ellas

Estrategias de aprendizaje de palabras:

Evidentemente, el maestro no puede proporcionar enseñanza específica para todas y cada una de las palabras que desconocen sus alumnos. Por lo tanto, los alumnos tienen que ser capaces de determinar por sí mismos el significado de las palabras que les resultan novedosas y que no se les enseñan directamente. Tienen que desarrollar estrategias efectivas para el aprendizaje de las palabras. Por ejemplo:

- (1) Cómo utilizar los diccionarios y otras ayudas de referencia para conocer y profundizar en el significado de las palabras.
- (2) Cómo utilizar la información sobre las partes de la palabra para averiguar lo que significa en el texto.
- (3) Cómo utilizar las pistas que proporciona el contexto para determinar el significado de las palabras.

UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Enseñanza prolongada y compromiso activo con el vocabulario

*Una maestra de primer curso quiere ayudar a sus alumnos a que comprendan el concepto de **trabajo**, que forma parte del programa de la asignatura de Conocimiento del Medio. Durante un determinado tiempo, la maestra da a los alumnos ejercicios en los que ven varias veces el significado del concepto de **trabajo**. Los alumnos tienen varias oportunidades de ver y utilizar activamente la palabra en contextos diferentes que refuerzan su significado.*

*La maestra empieza preguntando a los niños qué saben ya sobre los trabajos, pidiendo ejemplos de los trabajos de sus padres. Se puede organizar un debate sobre los trabajos de diferentes personas del colegio. A continuación, la maestra lee a la clase un libro sencillo sobre el trabajo. El libro introduce la idea de que los distintos trabajos ayudan a las personas a satisfacer sus necesidades y proporcionan bienes o servicios. El libro no emplea las palabras **bienes** y **servicios**; en lugar de ellas utiliza los verbos **hacer**, **fabricar** y **ayudar**.*

*La maestra pide después a los alumnos que construyan frases en las que describan el trabajo de sus padres empleando los verbos **hacer** y **ayudar** (por ejemplo, “Mi madre es médico. Ayuda a las personas enfermas a ponerse bien”).*

*A continuación, pide a los alumnos que recuerden otros trabajos. Juntos deciden si los trabajos son “**trabajos de hacer**” o “**trabajos de ayudar**”. Los nombres de los trabajos se sitúan debajo de la categoría apropiada en un tablón. Los niños también pueden sugerir trabajos que no se adapten perfectamente a ninguna de las categorías.*

*La maestra puede pedir a los alumnos que digan si les gustaría tener un trabajo relativo a “**hacer**, **fabricar**” o a “**ayudar**” cuando sean mayores. Después, les pide que hablen con sus padres sobre los trabajos y que intenten traer dos ejemplos nuevos, uno referente a “**hacer**, **fabricar**” y el otro a “**ayudar**”.*

A medida que los alumnos vayan encontrando trabajos distintos a lo largo del curso (por ejemplo, en libros, viajes, adivinanzas de clase) pueden ir añadiéndolos a las categorías que le correspondan en el tablón.

UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Exposición reiterada a las palabras: Una clase de Segundo está leyendo una biografía de Benjamín Franklin. La biografía trata sobre el papel de Franklin como científico. La maestra quiere asegurarse de que sus alumnos entienden el significado de las palabras **ciencia** y **científico**, ya que ambas son importantes para comprender la biografía y, además, se trata de dos palabras muy útiles en el colegio y en la vida cotidiana. Por lo tanto, cada vez que salen, la maestra llama la atención de sus alumnos hacia ellas. Señala las palabras **científico** y **ciencia** en libros de texto y en una selección de lecturas, especialmente en el programa de la asignatura de Conocimiento del Medio, y anima a los niños a emplear ambas palabras en sus redacciones. Asimismo, les pide que escuchen las palabras en cuestión y que las localicen en textos escritos para saber cómo se emplean fuera del aula: en periódicos, revistas, museos, programas de televisión o películas, o en Internet. A continuación, mientras leen la biografía, la maestra discute con los alumnos en qué medida era Benjamín Franklin un científico y qué significaba la ciencia en su época.

Utilizar los diccionarios y otras obras de referencia. Los alumnos deben aprender a utilizar los diccionarios, glosarios y tesauros para ampliar y profundizar su conocimiento de las palabras, aunque estas fuentes pueden ser difíciles de manejar. Los diccionarios más útiles son los que incluyen oraciones que presentan ejemplos claros del significado de las palabras en contexto.

Utilizar las partes de la palabra. Conocer algunos prefijos y sufijos (*afijos*) comunes, palabras base y raíces de palabras puede ayudar a los alumnos a aprender el significado de muchas palabras nuevas. Por ejemplo, si aprenden tres de los prefijos más comunes (des-, en-, in-) podrán inferir el significado de un amplísimo número de palabras que los llevan. Los prefijos son relativamente fáciles de aprender, porque tienen significados claros (por ejemplo, des- indica una acción inversa); en general, además, se escriben de la misma manera en todas las palabras y, por supuesto, siempre van al principio de la palabra.

UN EJEMPLO DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Utilización de los diccionarios y otras obras de referencia.

*Al leer un libro en clase, un maestro de Segundo curso descubre que muchos de sus alumnos no conocen el significado de la palabra **embarcar** en la oración: “**Los niños estaban esperando para embarcar en el tren**”. El maestro muestra cómo encontrar **embarcar** en el diccionario de clase y muestra a los alumnos que hay en él cuatro definiciones diferentes de la palabra. Les lee una a una, y la clase discute si las definiciones se ajustan a la frase. Los alumnos eliminan fácilmente las definiciones inadecuadas de **embarcar** y eligen la definición “**entrar, introducirse, subir a un tren, avión o barco**”.*

*A continuación, el maestro hace que sus alumnos sustituyan en la frase original la palabra **embarcar** por su definición más probable, para comprobar si la oración “**los niños estaban esperando a subir al tren**” es la que tiene más sentido.*

Partes de la palabra

Las partes de la palabra incluyen afijos (prefijos y sufijos), palabras base y raíces.

Los **afijos** son las partes de la palabra que están unidas a ella al principio (**prefijo**) o al final (**sufijo**). La palabra *hemicíclico* tiene tanto un prefijo como un sufijo.

Las **palabras base** son palabras a partir de las cuales se pueden formar otras nuevas. Por ejemplo, a partir de “migrar” se forman *emigración*, *emigrante*, *inmigrante*, *migratorio*...

Las **raíces** son palabras de otras lenguas de las que proceden muchas palabras de la propia, como sucede con el latín o el griego.

Aprender los sufijos puede resultar más difícil que aprender los prefijos. Ello se debe a que algunos sufijos tienen significados más abstractos que los prefijos; por ejemplo, aprender que el sufijo *-idad* significa “el estado o cualidad de” puede no ayudar a entender el significado de *equidad*. Otros, en cambio, son más útiles; por ejemplo, *-ero* con el sentido de “quien hace” (zapatero, panadero) o *-eño* como “natural de” (caraqueño, limeño).

Las raíces latinas y griegas se encuentran habitualmente en temas de ciertas áreas, sobre todo en Ciencias Naturales y Sociales. Por ello, ambas forman parte de un gran porcentaje de las palabras nuevas que los alumnos encuentran en sus libros de texto. Los maestros deben enseñar esas raíces cuando aparecen en los textos que leen sus alumnos, y deben enseñar prioritariamente aquéllas que sus alumnos van a encontrar más a menudo.

DOS EJEMPLOS DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Utilizar las partes de la palabra:

- Una maestra de Segundo curso quiere enseñar a sus alumnos cómo utilizar la palabra base *jugar* para ayudarles a reflexionar sobre el significado de nuevas palabras que se encontrarán en un texto. En primer lugar, hace que los alumnos activen todas las palabras o frases que recuerden que estén relacionadas con *jugar*. La maestra anota sus sugerencias: *jugador*, *juguete*, *juguetería*, *juguetería*. A continuación, anima a los alumnos a discutir sobre el significado de cada una de las palabras propuestas y sobre cómo se relacionan con *jugar*.
- Un maestro de Tercero elige de un texto la palabra base *nota* y la escribe como título de una lista en la pizarra. A medida que sus alumnos leen, el maestro les pide que busquen palabras relacionadas con *nota* y que las añadan a la lista. A lo largo de la lectura del texto, van añadiendo palabras relacionadas, como *anotación*, *notar*, *anotar* o *notable*.

Utilización de las pistas que proporciona el contexto.

Las pistas del contexto son claves sobre el significado de una palabra desconocida que proceden de las palabras y oraciones que la rodean. Las claves del contexto incluyen definiciones, repeticiones, ejemplos o descripciones. Dado que los alumnos aprenden la mayoría de las palabras indirectamente, a partir del contexto, es importante que aprendan a utilizar esas pistas eficazmente.

Sin embargo, no todos los contextos son igualmente útiles. Algunos proporcionan muy poca información sobre el significado de una palabra. Un ejemplo de contexto poco útil es la oración: “El trabajo apenas le cundía”. Hay varios significados de *le cundía* que se ajustarían a este contexto, incluyendo le gustaba, le disgustaba, etc.

Al enseñar a utilizar las claves del contexto como estrategia de aprendizaje de las palabras, deberíamos incluir la idea de que algunos contextos resultan más útiles que otros.

DOS EJEMPLOS DE ENSEÑANZA EN EL AULA

Utilización de las claves contextuales:

En una clase de Tercero, el maestro enseña a sus alumnos cómo utilizar las claves del contexto para determinar el significado de las palabras de la siguiente manera:

Estudiante (leyendo el texto): Cuando el gato se abalanzó sobre el perro, el perro saltó, aullando, y se chocó contra una lámpara, que se estrelló contra el suelo. Los animales corrieron junto a Tonia, tropezando con ella. Tonia cayó al suelo y comenzó a sollozar. Félix, el hermano de Tonia, le gritó a los animales que se estuvieran quietos. Como el ruido y la confusión iban en aumento, su madre gritó desde las escaleras: “¿Qué significa todo este *alboroto*?”

Profesor: El contexto del párrafo nos ayuda a averiguar lo que significa *alboroto*. Hay aullidos y golpes, sollozos y gritos. Y a continuación la última frase dice: “Como el ruido y la confusión iban en aumento”. El empleo de las palabras *ruido* y *confusión* nos da una pista muy clara sobre el significado de *alboroto*. De hecho, el autor nos está dando una definición, ya que *alboroto* significa algo que es ruidoso y confuso –un jaleo. La madre tenía razón... ¡Se estaba produciendo un auténtico *alboroto*!

Preguntas que tal vez se planteen respecto a la enseñanza de vocabulario



¿Cómo puedo ayudar a mis alumnos a aprender indirectamente las palabras?

Puede hacerlo fundamentalmente de dos maneras.

En primer lugar, leyéndoles en voz alta, con independencia del curso de que se trate. Los alumnos de todas las edades pueden aprender palabras escuchando textos de varios tipos. Leerles en voz alta, además, es más efectivo cuando discute las palabras seleccionadas antes, durante y después de la lectura. Hable con sus alumnos sobre el vocabulario y los conceptos nuevos y ayúdeles a relacionarlos con su conocimiento y experiencia previos.

La segunda manera de fomentar el aprendizaje indirecto del vocabulario es animar a sus alumnos a leer mucho por su cuenta. En lugar de asignar un tiempo para la lectura independiente en el aula,anímeles a que lean más fuera del colegio. Por supuesto, sus alumnos también pueden leer por su cuenta durante el tiempo de trabajo independiente en clase, por ejemplo, mientras usted se dedica a enseñar a otro grupo o cuando han terminado una actividad y están esperando la siguiente.

¿Qué palabras debo enseñar?

Es imposible que pueda enseñar a sus alumnos todas las palabras que desconocen en los textos. De hecho, hay varias razones por las que no debe enseñar todas las palabras desconocidas directamente.

- Un texto puede contener muchas palabras desconocidas para los alumnos, demasiadas como para enseñarlas directamente.
- La enseñanza directa del vocabulario puede llevar mucho tiempo; un tiempo que podría dedicar a que los alumnos lean.
- Sus alumnos pueden comprender la mayoría de los textos sin conocer el significado de todas y cada una de las palabras.
- Sus alumnos necesitan oportunidades para aplicar estrategias de aprendizaje de vocabulario, que les ayuden a aprender por su cuenta el significado de las palabras desconocidas.

Probablemente, sólo podrá enseñar directamente unas pocas palabras (unas ocho o diez) por semana, de modo que debe seleccionarlas cuidadosamente. Centre su esfuerzo en la enseñanza de tres tipos de palabras:

Palabras importantes. Antes de que los alumnos lean el texto, enseñe las palabras que sean importantes para comprender un concepto o el sentido global. Puede que sus alumnos no conozcan otras muchas palabras del texto, pero no dispondrá del tiempo necesario para enseñarlas todas. Por supuesto, debería enseñar a sus alumnos estrategias de aprendizaje de vocabulario para que averigüen por sí mismos el significado de otras palabras.

Palabras útiles. Enseñe las palabras que los alumnos vayan a utilizar una y otra vez. Por ejemplo, será probablemente más útil para ellos aprender la palabra *girar* que la palabra *orbitar*.

Palabras difíciles. Enseñe aquellas palabras que son especialmente difíciles para sus alumnos.

Por ejemplo, las palabras con muchos significados resultan particularmente complicadas para ellos. Los alumnos pueden tardar en comprender que la misma palabra pueda tener varios significados distintos, según el contexto. Buscar palabras con varios significados en el diccionario puede crearles confusión, ya que ven una lista de varias definiciones y suelen tardar en decidir cuál de ellas es la que mejor se ajusta al contexto. Tendrá que ayudarles a determinar qué definición deberían elegir.

Las frases hechas también pueden ser difíciles, sobre todo para los alumnos extranjeros que están aprendiendo español. Dado que las frases hechas no significan lo que sus palabras individuales suelen significar, a menudo tendrá que explicar a los alumnos expresiones como *leer entre líneas*.

ALGUNAS PALABRAS CON SIGNIFICADOS DISTINTOS, QUE PUEDEN SER DIFÍCILES PARA LOS ALUMNOS	EJEMPLOS
Palabras que se pronuncian igual, pero se escriben diferente	aya (nodriza) y halla (encuentra)
Palabras que se escriben y pronuncian igual, pero tienen significados diferentes	haya (de haber) y haya (árbol)

¿Con qué profundidad deben conocer mis alumnos las palabras?

Los alumnos no *conocen* o *desconocen* las palabras, sin más; más bien, las conocen en distinto grado. Puede que nunca antes hayan visto u oído una palabra; puede que la hayan visto u oído, pero que tengan tan sólo una vaga idea de lo que significa; o

puede que estén muy familiarizados con el significado de una palabra y que sean capaces de utilizarla correctamente. Estos tres niveles del conocimiento de una palabra se denominan *desconocido*, *adquirido* y *consolidado*.

Cuando leen, los alumnos pueden arreglárselas sin conocer todas las palabras perfectamente. Sin embargo, para entender completamente un texto, deben tener un nivel de conocimiento consolidado para la mayoría de las palabras que lo forman.

NIVEL DE CONOCIMIENTO DE UNA PALABRA	DEFINICIÓN
Palabra desconocida	<i>La palabra es totalmente nueva y su significado desconocido</i>
Palabra adquirida	<i>La palabra es algo familiar; el alumno tiene una cierta idea de su significado</i>
Palabra consolidada	<i>La palabra es completamente familiar; el alumno puede reconocer su significado de inmediato y usarla correctamente</i>

¿Existen distintos tipos de aprendizaje del vocabulario? Y, si es así, ¿son unos más difíciles que otros?

Se han identificado cuatro tipos diferentes de aprendizaje del vocabulario:

- Aprender un significado nuevo para una palabra ya conocida.
- Aprender el significado de una palabra nueva que representa un concepto ya conocido.
- Aprender el significado de una palabra nueva que representa un concepto desconocido.
- Aclarar y enriquecer el significado de una palabra ya conocida.

Estos tipos de aprendizaje difieren en dificultad. Uno de los aprendizajes más comunes, aunque difícil, es el del tercer tipo: aprender el significado de una palabra nueva que representa un concepto también desconocido. El estudio de las áreas de contenido implica a menudo este tipo de aprendizaje. Cuando los alumnos aprenden sobre los *desiertos*, *huracanes* e *inmigrantes*, están aprendiendo tanto nuevos conceptos como nuevas palabras. Aprender palabras y conceptos en Conocimiento del Medio y en Matemáticas es de lo más difícil, ya que cada concepto fundamental suele estar relacionado con otros muchos conceptos también nuevos. Por ejemplo, el concepto *desierto* se relaciona a menudo con otros que también pueden ser desconocidos, como *cactus* y *meseta*.

TIPOS DE APRENDIZAJE DE VOCABULARIO	EXPLICACIÓN
Aprender un significado nuevo para una palabra ya conocida.	<i>El alumno tiene ya una palabra dada en su vocabulario oral o escrito, pero está aprendiendo un significado nuevo de ella. Por ejemplo, sabe lo que es una “rama” y está aprendiendo lo que significa esta palabra al referirse a, sea por caso, las ramas de la Medicina.</i>
Aprender el significado de una palabra nueva que representa un concepto conocido.	<i>Al alumno le resulta familiar el concepto, pero no conoce la palabra que lo designa. Por ejemplo, tiene experiencia con pelotas de fútbol y con globos, pero no sabe que unas y otros son ejemplos de “esferas”.</i>
Aprender el significado de una palabra nueva que representa un concepto desconocido.	<i>El alumno no conoce ni el concepto ni la palabra que lo designa, de modo que tiene que aprender los dos. Por ejemplo, puede desconocer tanto el concepto como la palabra “fotosíntesis”.</i>
Aclarar y enriquecer el significado de una palabra conocida.	<i>El alumno está aprendiendo distinciones y connotaciones más sutiles en el significado y uso de la palabra. Por ejemplo, las diferencias entre correr, hacer footing, trotar y corretear.</i>

¿Qué más puedo hacer para ayudar a mis alumnos a aprender vocabulario?

Otra manera de ayudar a sus alumnos a aprender vocabulario es fomentar la *conciencia de las palabras*, es decir, motivarles para fijarse en las palabras e interesarse por ellas, por sus significados y por su poder. Los alumnos *conscientes de las palabras* conocen muchos términos y los utilizan adecuadamente. Se divierten con las palabras, están deseosos de aprender otras nuevas y saben cómo hacerlo.

Puede ayudar a que sus alumnos desarrollen esta conciencia de varias formas: haga que presten atención a la manera en que los autores eligen las palabras para expresar determinados significados, anímelos a jugar con las palabras, ayúdelos a investigar el origen o historia de una palabra. También les puede animar a buscar ejemplos del uso de una palabra en su vida cotidiana.

En resumen

El vocabulario se refiere a

- las palabras que necesitamos para comunicarnos con eficacia.
- el vocabulario **oral** se refiere a las palabras que decimos o reconocemos al escucharlas.
- el vocabulario **de lectura** se refiere a las palabras impresas que reconocemos o usamos.

El vocabulario es importante porque

- los lectores principiantes usan su vocabulario oral para dar sentido a lo que ven impreso.
- los lectores precisan conocer el significado de las palabras para comprender lo que están leyendo.

El vocabulario puede desarrollarse

- **indirectamente**, cuando los alumnos participan a diario en el lenguaje oral, escuchan a los adultos leerles o leen mucho por sí mismos.
- **directamente**, cuando se les enseña expresamente tanto palabras concretas como estrategias de aprendizaje de vocabulario.

5. Enseñanza de la comprensión de textos

La comprensión es la razón de ser de la lectura. Si los lectores saben leer las palabras, pero no comprenden lo que están leyendo, no leen realmente. Cuando leen, los buenos lectores tienen un propósito y leen activamente.

Los buenos lectores tienen un propósito. Los buenos lectores leen con una intención. Pueden leer para saber cómo usar un aparato de cocina, leer una guía para obtener información sobre los parques nacionales, leer un libro de texto para cumplir con los requisitos de un curso, leer una revista para entretenerse o leer una novela clásica para experimentar los placeres de la literatura universal.

Los buenos lectores leen activamente. Los buenos lectores piensan activamente mientras leen. Para dar sentido a lo que leen, los buenos lectores llevan a cabo un proceso complejo. Utilizando su experiencia y conocimiento del mundo, su conocimiento del vocabulario y de la estructura de la lengua, así como su conocimiento de las estrategias lectoras, los buenos lectores dan sentido al texto y saben cómo sacarle el máximo provecho. Saben cuándo tienen problemas de comprensión y cómo resolverlos a medida que van apareciendo.

Los estudios de los últimos 30 años han puesto de manifiesto que la enseñanza de la comprensión puede ayudar a los alumnos a entender lo que leen, a recordar lo que leen y a comunicarse con los demás sobre lo que leen.

¿Qué nos dice la investigación científica acerca de la enseñanza eficaz de la comprensión?

La investigación científica sobre la enseñanza de la comprensión de textos ha puesto de manifiesto información muy importante acerca de lo que se debería enseñar a los estudiantes en relación con la comprensión de un texto, así como acerca de lo que se les debería enseñar. Los siguientes hallazgos clave son especialmente interesantes y valiosos para el profesor.

La comprensión puede mejorarse mediante una enseñanza que ayude al lector a emplear estrategias de comprensión específicas

Las estrategias de comprensión son planes conscientes, es decir, una serie de pasos que los buenos lectores utilizan para darle sentido al texto. La enseñanza de estrategias de comprensión ayuda a los alumnos a ser lectores intencionales y activos que controlan su propia comprensión lectora.

Las seis estrategias siguientes para mejorar la comprensión de textos tienen una sólida base científica.

Supervisar la comprensión. Los alumnos que supervisan su comprensión saben cuándo comprenden lo que leen y cuándo no. Tienen estrategias para solucionar los problemas de comprensión a medida que van surgiendo. La investigación muestra que la enseñanza, incluso en los cursos más tempranos, puede ayudar a los alumnos a supervisar mejor su comprensión.

La instrucción en la supervisión de la comprensión enseña a los alumnos a:

- Ser conscientes de lo que *realmente* comprenden.
- Identificar lo que *no* comprenden.
- Utilizar estrategias apropiadas para resolver los problemas de comprensión.

Meta-cognición

La metacognición se puede definir como “pensar sobre el pensamiento”. Los buenos lectores utilizan estrategias metacognitivas para pensar sobre y para controlar su lectura. *Antes* de leer, suelen determinar su objetivo de lectura y echar un vistazo al texto. *Durante* la lectura, supervisan su comprensión, adaptando la velocidad de lectura a la dificultad del texto e identificando los problemas de comprensión que puedan tener. *Después* de leer, comprueban si han entendido lo que han leído.

La supervisión de la comprensión, una parte crucial de la metacognición, se ha investigado ampliamente en relación con la lectura.

Los alumnos pueden utilizar varias estrategias de supervisión de la propia comprensión:

- Identificar **dónde** está la dificultad (“*No entiendo el segundo párrafo de la página 76*”).
- Identificar **cuál** es la dificultad (“*No sé lo que quiere decir el autor cuando dice: “Llegar a América fue un hito en la vida de mi abuela”*”).
- **Repetir** la frase o pasaje que plantee dificultades con sus propias palabras (“*Así que el autor quiere decir que ir a América fue un acontecimiento muy importante en la vida de su abuela*”).
- **Releer** el texto más tarde (“*El autor habló sobre el señor McBride en el capítulo 2, pero no me acuerdo bien. Quizá si vuelvo a leer ese capítulo, sabré por qué actúa así ahora*”).
- **Buscar en el texto** información que pueda ayudarles a resolver esa dificultad (“*El texto dice: las aguas subterráneas pueden formar un riachuelo o estanque o crear un pantano. La gente también puede traer ese agua a la superficie*”. *No comprendo por qué la gente puede hacer eso... ¡Ah! La siguiente sección se llama “Pozos”. La leeré para ver si me cuenta cómo lo hacen*”).

Emplear organizadores gráficos y semánticos. Los organizadores gráficos ilustran los conceptos e interrelaciones entre conceptos de un texto a través de diagramas u otros dispositivos visuales. Los organizadores gráficos se conocen con distintos nombres, como mapas, redes, gráficos, cuadros, tablas o grupos. Los organizadores semánticos (también llamados mapas semánticos o redes semánticas) son organizadores gráficos que parecen telas de araña. En un organizador semántico, las líneas conectan un concepto central con una serie de ideas y eventos relacionados.

Independientemente de su nombre, los organizadores gráficos pueden ayudar a los lectores a centrarse en los conceptos y en cómo unos están relacionados con otros. Los organizadores gráficos ayudan a los estudiantes a leer para aprender a partir de textos informativos en las áreas de contenido, como son los libros de texto y manuales de ciencias naturales y sociales. Estos organizadores gráficos, si se utilizan con textos informativos, pueden ayudar a los alumnos a ver cómo encajan los conceptos en las estructuras textuales comunes. También se emplean con textos narrativos.

Los organizadores gráficos pueden:

- ayudar a los alumnos a centrarse en la estructura del texto mientras leen.
- dar a los alumnos herramientas para examinar y representar visualmente las relaciones de un texto.
- ayudar a los alumnos a redactar resúmenes bien organizados.

Responder a preguntas. Los profesores han utilizado siempre las preguntas para guiar y controlar el aprendizaje de sus alumnos, y la investigación muestra que este método hace que los alumnos experimenten un notable avance en la lectura porque:

- les proporcionan objetivos de lectura.
- centran su atención alumnos en lo que tienen que aprender.
- les ayuda a pensar activamente mientras leen.
- les ayuda a revisar el contenido y a relacionar lo que han aprendido con lo que ya saben.

La instrucción pregunta-respuesta anima a los alumnos a aprender a responder a las preguntas mejor y, por lo tanto, a aprender más mientras leen. Una técnica de pregunta-respuesta consiste en enseñar a los alumnos, simplemente, a releer el texto para encontrar las respuestas a preguntas que no han podido responder tras una lectura inicial. Otra, ayuda a los alumnos a comprender las relaciones pregunta-respuesta, es decir, las relaciones entre las preguntas y el lugar eb dónde se encuentran las respuestas a ellas; en esta técnica los lectores aprenden a responder preguntas que requieren comprender la información que está:

- **explícita** en el texto (aparece explícitamente en una frase).
- **implícita** en el texto (dos o más frases contienen la información implícitamente).
- **sobreentendida** (no se encuentra para nada en el texto, pero forma parte del conocimiento o experiencia previos del lector).

Redactar preguntas. Enseñar a los alumnos a plantear sus propias preguntas mejora su procesamiento activo del texto y su comprensión. Mediante la elaboración de preguntas, los alumnos toman conciencia de si pueden responder a ellas y de si comprenden lo que están leyendo. Los alumnos aprenden a hacerse preguntas para las que tienen que integrar información perteneciente a distintas partes del texto. Por ejemplo, se puede enseñar a los alumnos a hacer preguntas de ideas fundamentales que están relacionadas con la información relevante del texto.

Ejemplos de relaciones pregunta-respuesta

Texto: (de *La falda*, de Gary Soto)

Tras bajar del autobús, Miata Ramírez se volvió y gritó ahogadamente: “¡Ay!”. El autobús escolar se tambaleó, soltó una bocanada de gas apestoso y volvió la esquina. El conductor cogía el volante con fuerza como si se tratara de los cuernos de un toro.

Miata le gritaba al conductor que parase. Empezó a correr detrás del autobús. Su pelo le azotaba la espalda. Una gran cartera le tiraba del brazo con cada paso y los pendientes tintineaban al chocar contra su cuello.

-“¡Mi falda!”, gritaba. “¡Pare!”

Pregunta: ¿Intentó Miata parar al conductor?

Respuesta: Sí.

Relación pregunta-respuesta (explícita en el texto, ya que la información aparece en una frase): “Miata le gritaba al conductor para que parara”.

Pregunta: ¿Por qué quería Miata que el conductor parase?

Respuesta: De repente recordó que se había dejado una falda en el autobús.

Relación pregunta-respuesta (implícita en el texto, ya que la información se debe inferir a partir de distintas partes del texto): Miata grita “¡Mi falda!” mientras intenta que el conductor pare.

Pregunta: ¿Era importante la falda para Miata?

Respuesta: Sí.

Relación pregunta-respuesta (sobreentendida, ya que la información no aparece contenida en el texto, sino que se debe deducir del conocimiento previo del lector): Probablemente no se hubiera esforzado tanto en hacer que el conductor parase si la falda no fuera importante para ella.

Reconocer la estructura narrativa. La estructura narrativa se refiere a la manera en que el contenido y los acontecimientos de una narración se organizan en un esquema interno. Los alumnos que son capaces de reconocer la estructura narrativa aprecian, comprenden y recuerdan mejor las narraciones. Cuando se les enseña la estructura narrativa, los alumnos aprenden a identificar las categorías de contenido que componen una historia (escenario, acontecimiento inicial, reacciones internas, objetivos, intentos, y consecuencias) y cómo se organizan esas categorías en el esquema narrativo. A menudo, aprenden a reconocer la estructura narrativa empleando *mapas*. Estos *mapas*, que son un tipo de organizador gráfico, muestran visualmente la secuencia de eventos que componen la historia. Enseñar los contenidos típicos y la organización interna de las narraciones mejora su comprensión y su memorización.

Resumir. Un resumen es una síntesis de las ideas importantes de un texto. Resumir requiere que el alumno determine qué es importante, que condense esa información y que la exprese con sus propias palabras. Enseñar a resumir ayuda a los estudiantes a:

- identificar las ideas principales.
- conectar las ideas principales.
- eliminar la información redundante e innecesaria.
- recordar lo que leen.

Se puede enseñar a los alumnos a emplear estrategias de comprensión

Además de identificar cuáles son las estrategias de comprensión más efectivas, los estudios científicos proporcionan directrices sobre cómo enseñar esas estrategias de comprensión.

La instrucción más eficaz en estrategias de comprensión es la enseñanza explícita o instrucción directa. Los estudios ponen de manifiesto que las técnicas de enseñanza explícita resultan particularmente eficaces para la enseñanza de las estrategias de comprensión. En la instrucción directa, el profesor explica a sus alumnos por qué y cuándo deben usar las estrategias, qué estrategias usar y cómo aplicarlas. Los pasos de la instrucción directa son: explicación directa, demostración (“pensar en voz alta”), práctica tutelada y aplicación.

- **Explicación directa.** El profesor explica a los alumnos por qué la estrategia en cuestión ayuda a comprender el texto y cuándo aplicarla.
- **Demostración.** El profesor muestra cómo aplicar la estrategia, normalmente “pensando en voz alta” mientras lee el mismo texto que los alumnos están utilizando.
- **Práctica tutelada.** El profesor guía y ayuda a los alumnos mientras aprenden cómo y cuándo aplicar la estrategia.
- **Aplicación.** El profesor ayuda a los alumnos a practicar la estrategia hasta que son capaces de aplicarla por sí mismos sin ningún tipo de ayuda.

La enseñanza eficaz de estrategias de comprensión puede llevarse a cabo a través del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo (como el estrechamente relacionado con él *aprendizaje colaborativo*) implica que los alumnos trabajen juntos, como socios o en pequeños grupos, sobre tareas claramente definidas. La enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo se ha utilizado con éxito para enseñar estrategias de comprensión en las asignaturas de contenido. Los estudiantes trabajan juntos para comprender los textos de las áreas de contenido, ayudándose mutuamente a aprender y a aplicar estrategias de comprensión. Los profesores les ayudan a trabajar en grupo, les muestran las estrategias de comprensión y supervisan el progreso de los alumnos.

La enseñanza eficaz ayuda a los lectores a emplear las estrategias de forma flexible y combinándolas.

Aunque puede resultar útil proporcionar a los alumnos enseñanza sobre estrategias de comprensión individuales, lo que caracteriza a los buenos lectores es que son capaces de coordinar y combinar varias estrategias para comprender mejor el texto.

La instrucción en múltiples estrategias enseña a los alumnos cómo combinarlas cuando las necesiten para comprender el texto. En un ejemplo muy conocido de instrucción en múltiples estrategias, llamado “enseñanza recíproca”, el profesor y los alumnos trabajan juntos para que éstos aprendan cuatro estrategias de comprensión:

- hacer preguntas sobre el texto que están leyendo.
- resumir las partes del texto.
- aclarar las palabras y frases que no entienden.
- predecir lo que puede pasar a continuación en el texto.

Los profesores y los alumnos utilizan estas cuatro estrategias de forma flexible a medida que las van necesitando, en la lectura de textos literarios e informativos.

Preguntas que tal vez se plantee respecto a la instrucción en comprensión de textos



¿Se sabe bastante sobre la enseñanza de estrategias de comprensión como para aplicarlas en mi clase?

Sí. Los estudios científicos sobre la instrucción en comprensión de textos de los últimos 30 años sugieren enfoques que están listos para llevarse a la práctica en el aula.

¿Cuándo debería empezar la instrucción en comprensión de textos?

Incluso los maestros de los primeros cursos pueden empezar a sentar las bases de la comprensión lectora. Leer es un proceso complejo que se desarrolla a lo largo del tiempo. Aunque la base de la lectura, el reconocimiento de las palabras y la fluidez, se puede aprender en unos pocos años, leer para aprender contenidos de asignaturas no es algo que se logre automáticamente en cuanto los alumnos han “aprendido a leer”. Los profesores deberían subrayar la importancia de la comprensión de textos desde el principio, en vez de esperar hasta que sus alumnos dominen los fundamentos de la lectura. En todos los niveles, la enseñanza se puede beneficiar mostrando a los alumnos que leer es un proceso de dar sentido al texto, de construcción de significados. Los lectores principiantes, al igual que los lectores más avanzados, deben comprender que el objetivo último de la lectura es la comprensión, y usted puede subrayar la importancia del significado en cualquier interacción con los textos. Hable sobre el contenido, independientemente de si lee en voz alta a los alumnos o los orienta mientras leen por su cuenta. Haga demostraciones pensando en voz alta sobre su propio proceso de comprensión mientras lee. Organice discusiones con sus alumnos sobre el sentido de lo que están leyendo. Ayúdeles a relacionar el contenido con su propia experiencia y con otros textos que hayan leído. Anímelos a hacer preguntas sobre el texto.

¿Han identificado los estudios otras estrategias de comprensión distintas de las seis ya mencionadas?

Las seis estrategias descritas han sido las que más apoyo científico han recibido. No obstante, las siguientes estrategias han recibido también apoyo científico. Tal vez les resulten útiles para utilizarlas en el aula.

Emplear el conocimiento previo. Los buenos lectores recurren a su conocimiento y experiencia previos para comprender lo que están leyendo. Puede ayudar a sus alumnos a utilizar su conocimiento previo para mejorar su comprensión. Antes de que sus alumnos lean, revise el texto con ellos. Como parte de la revisión, pregúnteles qué saben sobre el contenido del texto (por ejemplo, sobre el tema, el concepto o el período de tiempo). Pregúnteles lo que saben sobre el autor y qué estructura textual suele utilizar. Comente el vocabulario relevante utilizado en el texto. Muestre a los alumnos algunos dibujos o diagramas para prepararlos para lo que van a leer a continuación.

Utilizar imágenes mentales. Los buenos lectores a menudo elaboran dibujos o imágenes mentales mientras leen. Los lectores (sobre todo los más jóvenes) que visualizan mientras leen, comprenden y recuerdan lo leído mejor que los lectores que no lo hacen. Ayude a sus alumnos a aprender a crear imágenes visuales de lo que están leyendo. Por ejemplo, anímelos a imaginar un escenario, personaje o acontecimiento descrito en el texto.

¿Qué estrategias de comprensión se deberían enseñar? ¿Cuándo deberían enseñarse?

Las estrategias de comprensión no son un fin en sí mismas; son medios para ayudar a los alumnos a comprender lo que leen. Ayúdeles a aprender a utilizar las estrategias de comprensión en situaciones de aprendizaje naturales, por ejemplo, mientras leen de sus libros de texto. Si sus alumnos se esfuerzan por identificar y recordar los puntos principales de un tema que están leyendo en su libro de Conocimiento del Medio, enséñeles a escribir resúmenes. O bien, si sus alumnos han leído un tema en el libro de Conocimiento del Medio, pero son incapaces de responder a las preguntas sobre el mismo, enséñeles las estrategias de pregunta-respuesta. Cuando sus alumnos descubran que utilizar estrategias de comprensión puede ayudarles a aprender, seguramente estarán más motivados e implicados en el aprendizaje.

Tenga en cuenta, por otra parte, que no todas las estrategias de comprensión funcionan para todos los tipos de textos. Obviamente, sólo podrá enseñar la estructura narrativa cuando los alumnos lean narraciones, no textos informativos o poesía.

En resumen

La comprensión es importante porque

- la comprensión es la razón para leer.

La comprensión de textos es

- **intencional**
- **activa**

La comprensión de textos puede desarrollarse

- enseñando estrategias de comprensión.

Las estrategias de comprensión de textos pueden enseñarse

- mediante instrucción directa.
- mediante aprendizaje cooperativo.
- ayudando a los lectores a emplear estrategias de forma flexible y combinada.

***Para copias adicionales de este documento, por favor
contacte con:***

National Institute for Literacy at ED Pubs
PO Box 1398
Jessup, MD 20794-1398
Teléfono. +1-800-228-8813
Fax 301-430-1244
E d P u b O r d e r s @ a s p e n s y s . c o m

***Para bajarse el documento de la red por favor diríjanse a al página
web del National Institute for Literacy:***

www.nifl.gov

Las conclusiones descritas en este documento se basan en el informe del National Reading Panel titulado *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction— Reports of the Subgroups*

Puede obtener una copia completa del informe del NRP bajándosela gratuitamente de la página web:

www.nationalreadingpanel.org.

Miembros del National Reading Panel:

Donald N. Langenberg, Ph. D., *Chair*
Gloria Correro, Ed. D.
Linnea Ehri, Ph. D.
Gwenette Ferguson, M. Ed.
Norma Garza, C.P.A.
Michael L. Kamil, Ph. D.
Cora Bagley Marrett, Ph. D.
S. J. Samuels, Ed. D.
Timothy Shanahan, Ph. D.
Sally E. Shaywitz, M. D.
Thomas Trabasso, Ph. D.
Joanna Williams, Ph. D.
Dale Willows, Ph. D.
Joanne Yatvin, Ph. D.