

Juan C. Ripoll
Nadina Gómez-Merino
Vicenta Ávila Clemente

Aprender a enseñar a leer y a escribir

**Cómo aplicar evidencias científicas
sobre el aprendizaje de la lectura
y la escritura**

Prólogo de **Eduardo Vidal-Abarca**

biblioteca
**INNOVACIÓN
EDUCATIVA**



Dirección del proyecto: Carles Suero

Diseño: Dirección de Arte Corporativa de SM

Corrección: Ricardo Ramírez

Edición: Sonia Cáliz

Ilustración: Gemma Guadalupe Román Valadez; Gema García Ingelmo; Fernando Martín Estévez; Daniel Alonso Rivero; Juan de Dios Aragón Carrión; José María Lavarello; Jesús Delgado; Nuria Hernández Pintor; Alejandro Mesa; Shutterstock; Xavier Salomó; Imma Itxart Ros; Alberto García Ayerbe; David Garrido García; Marta García Pérez; Roberto Zurdo Villas; Juan Jesús Infante Toro; Guillermo Berdugo Garvía; Marta Costa Virgili; Sebastià Serra Bonilla; Jesús López Pastor; Nerea Gómez Sola.

© SM, 2024

ISBN: 978-84-1182-186-5

Depósito legal: M-31761-2023

Impreso en España / *Printed in Spain*

Debido a la naturaleza dinámica de internet, SM no puede responsabilizarse por los cambios o las modificaciones en las direcciones y los contenidos de los sitios web a los que se remite en este libro.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Índice

Prólogo	7
Introducción.	19
Parte I. Cuestiones generales en torno a la lectura y la escritura	
Capítulo uno. Elementos básicos de la lectura y la escritura	25
¿Qué es leer y escribir?	26
Capítulo dos. Edad para la enseñanza de la lectoescritura	37
¿Cuándo se enseña a leer y escribir en otros países?	40
¿Cuándo comenzar la enseñanza formal de la lectura?	43
Capítulo tres. Mitos sobre el aprendizaje de la lectura	47
¿Cuáles son los mitos más frecuentes sobre el aprendizaje de la lectura?	50
Parte II. Los predictores del aprendizaje de la lectoescritura	
Capítulo cuatro. Predictores de la lectura y la escritura	67
¿Cuáles son los principales predictores del aprendizaje de la lectura y la escritura?	68
Capítulo cinco. La conciencia fonológica	87
¿Qué papel tiene la conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura?	88
¿Qué actividades son útiles para mejorar la conciencia fonológica?	96
Capítulo seis. El conocimiento de las letras	107
¿En qué consiste conocer las letras?	108
¿Cómo enseñamos las relaciones grafema-fonema?	112
¿Qué tipos de actividades podemos utilizar para enseñar las letras?	121

Capítulo siete. El conocimiento del lenguaje escrito	127
¿Qué es el conocimiento de lo escrito?	128
¿Qué conocimientos sobre el lenguaje escrito trabajar y cómo hacerlo?	134
¿Qué actividades pueden promover el conocimiento de lo escrito?	140

Parte III. La enseñanza de la lectura y la escritura

Capítulo ocho. Métodos de enseñanza de la lectura	149
¿Qué métodos de enseñanza de la lectura existen?	150
¿Cuál es el método más recomendable?	155
¿Cómo valorar la calidad de los programas de lectoescritura?	163

Capítulo nueve. La enseñanza de la decodificación	175
¿Qué es el principio alfabético y cómo se desarrolla?	176
¿Cómo plantear la enseñanza inicial de la decodificación?	179

Capítulo diez. La enseñanza inicial de la escritura	193
¿Cómo se desarrolla la escritura y qué actividades son útiles para su enseñanza? .	194
¿Qué sabemos sobre tipo de letra, pautas y escritura con teclado?	205

Capítulo once. Los inicios de la comprensión lectora	217
¿Qué importancia tiene la comprensión lectora para aprender a leer correctamente y con fluidez?	218
¿Cómo evoluciona la comprensión durante la Educación Infantil?	222
¿Qué es la competencia lectora? Los modelos de PISA y PIRLS aplicados a la lectura inicial	236
¿Cómo trabajar la comprensión lectora en las etapas iniciales? La lectura compartida y otros recursos	248

Parte IV. Atención a la diversidad

Capítulo doce. La diversidad en el aula	271
¿Cómo enseñar a leer y escribir a alumnado diverso? La zona de desarrollo próximo	273
¿Por qué utilizar el aprendizaje sin error?	275
¿Cómo presentar de forma controlada el contenido en la enseñanza inicial de la lectoescritura?	280
¿Cómo centrar el aprendizaje en los intereses del alumnado?	290

Manos a la obra	299
Sobre los autores	301

Prólogo

En un delicioso artículo titulado “El hermano Justiniano”, Mario Vargas Llosa rememora el momento en que aprendió a leer en el colegio La Salle de Cochabamba. Dice el nobel que aprender a leer es lo más importante que le ha pasado en la vida, que la vida que uno no vive puede soñarla a través de los libros. Añade que nada le ha ayudado tanto como los libros para sortear momentos difíciles, que las buenas lecturas no solo le produjeron felicidad, sino que además le enseñaron a hablar bien, a pensar con audacia y a ser un ciudadano crítico. Recuerda Vargas Llosa cómo de niño en su casa se recibían varias revistas, dos de las cuales llegaban exclusivamente para él, y que las leía con deleite de principio a fin. El resto eran para su madre y sus abuelos, quienes eran igualmente lectores empedernidos. Menos explícito es Vargas Llosa sobre qué hacía el hermano Justiniano para enseñar a leer a los niños de su clase. Dice que les tomaba de la mano y con él cantaban y bailaban rondas repitiendo el abecedario y las conjugaciones, y de esta forma a los seis meses aprendían a leer.

Seguramente por leer se refiere nuestro escritor a la capacidad de transformar esos extraños garabatos que llamamos letras en palabras conocidas del lenguaje oral. Sabemos que esa capacidad inicial se va refinando hasta ser capaces de leer con fluidez, logrando esos extraordinarios beneficios personales de los que hablaba Vargas Llosa, lo cual lleva años de práctica. Una de las cosas más llamativas de la lectura es el contraste entre el lento y costoso aprendizaje inicial y el logro final tras años de práctica por el cual basta que miremos un instante una palabra escrita para que no podamos evitar leerla con una asombrosa sensación de facilidad.

¿Cómo se inició ese genial invento que son los sistemas de escritura? ¿Cuáles son las características de nuestro sistema alfabético de lectura que lo diferencia de otros sistemas no alfabéticos? ¿Qué requisitos impone el sistema alfabético de escritura a nuestro sistema cognitivo? ¿Cómo se produce ese cambio de la lectura vaci-

lante e insegura de los momentos iniciales a los estadios finales de lectura fluida y sin esfuerzo? ¿Cómo los métodos de enseñanza de la lectura podrían aprovechar lo que se conoce sobre esos requisitos? Estas son las cuestiones principales que abordaré en el prólogo de este interesante y clarificador libro.

El invento de la escritura se produjo para dar permanencia a los mensajes orales, que son intrínsecamente transitorios. La mayoría de esos mensajes tenían que ver con transacciones comerciales o con hechos notables reales o inventados, como hazañas guerreras. Por eso la escritura nació en las grandes civilizaciones del Creciente Fértil, aproximadamente en el año 3000 a. C., con el surgimiento de los primeros imperios.

Desde sus inicios, los sistemas de escritura representaron solo una parte de la amplia gama de elementos del lenguaje oral. Mientras el lenguaje oral es un fluir continuo de sonidos que cambian constantemente de frecuencia, altura y tono, la escritura solo representa una parte de esos elementos. Así, la escritura representa los elementos fonéticos, pero no los tonos. En consecuencia, cualquier sistema de escritura, incluido el cuneiforme sumerio, el jeroglífico egipcio o el chino, siempre ha representado esos elementos fonéticos acompañados frecuentemente de elementos semánticos. Por ejemplo, la mayor parte de la escritura china de palabras (como el adjetivo *orgulloso*) incluye una combinación de elementos fonéticos (i. e., el símbolo *ao* para indicar cómo pronunciar la palabra), junto con elementos semánticos (i. e., el símbolo de *persona*). El verbo *sacudir* también se escribe combinando el mismo signo fonético *ao* acompañado del símbolo semántico *mano*. En síntesis, todos los sistemas de escritura han incluido símbolos que indicaban sonidos del habla, es decir, cómo pronunciar el símbolo escrito, aunque la mayoría de ellos añadieron símbolos semánticos.

La particularidad de los sistemas alfabéticos de escritura es que los símbolos (i. e., el abecedario que nombraba Vargas Llosa) representan exclusivamente sonidos del habla, omitiendo símbolos semánticos. Así, en un sistema alfabético, leer nos lleva directamente a la palabra hablada, la cual nos evoca significados. Es decir, leer la palabra *barco* nos evoca un significado, pero las letras en sí mismas solo representan sonidos del habla. El hecho de que leer en un sistema alfabético nos remita directamente al lenguaje oral se explica en parte por las características de cada idioma, aunque hay razones históricas y culturales cuya explicación obviemos aquí.

Entre estas características del idioma resaltamos la frecuencia de homófonos, es decir, palabras que se pronuncian igual, pero tienen un significado completamente diferente. El número de homófonos difiere considerablemente entre idiomas. Por ejemplo, el chino tiene muchos más homófonos que el español, el inglés o el francés. Por eso el hablante chino incorpora marcadores de tono que ayudan a desambiguar la palabra que se está pronunciando. Así, el mandarín, el idioma hablado por el 70 % de la población china, incorpora al lenguaje oral cuatro tonos (i. e., nivelado alto,

elevación, descenso con subida y caída en picado), los cuales ayudan al oyente a desambiguar el significado de la palabra que se está pronunciando. Sin embargo, los sistemas alfabéticos no utilizan tonos para desambiguar los homófonos existentes, sino claves sintácticas. Por ejemplo, podemos desambiguar fácilmente el significado de *calles* en las expresiones “por favor, ahora necesito que te *calles* un momento”, y “las *calles* están ...” mediante claves sintácticas. Fácilmente identificamos *calles* como verbo, en el primer caso, y como sustantivo, en el segundo, lo que va asociado a significados muy diferentes de la palabra *calles*.

De acuerdo con la RAE, el alfabeto o abecedario español está compuesto por veintisiete letras o grafismos, sin contar la *ch* y la *ll*, que son dígrafos, esto es, signos gráficos dobles, compuestos por dos letras. Cinco de las veintisiete representan sonidos vocálicos, mientras el resto representan sonidos consonánticos. Una diferencia importante entre el español y otros idiomas radica en el número de fonemas vocálicos. Mientras en el español estándar cada grafema vocálico se corresponde con un único fonema vocálico, otros idiomas romances incluyen más fonemas vocálicos. Por ejemplo, el gallego o el catalán tienen siete fonemas vocálicos porque incorporan una *e* y una *o* abiertas, además de las otras dos cerradas. La razón es la diferente evolución de estos idiomas a partir del latín, el cual incluía diez sonidos vocálicos, uno para la pronunciación abierta y otro para la pronunciación cerrada de cada vocal. Así, en latín había una *a* abierta y otra cerrada, una *e* abierta y otra cerrada, y así sucesivamente.

Es importante destacar una característica muy relevante que diferencia los sistemas alfabéticos entre sí, la llamada *profundidad* ortográfica, es decir, la transparencia con la que los símbolos visuales llamados grafemas representan los sonidos del idioma. En los sistemas más superficiales (p. ej., el español) hay una gran correspondencia grafema-fonema. Sin embargo, el inglés, el idioma alfabético con mayor profundidad ortográfica, contiene abundantes irregularidades. Así, mientras en español, si se presenta a un lector una palabra desconocida es muy probable que la lea correctamente, en inglés existen abundantes irregularidades que hacen que un lector no pueda estar seguro de cómo leer correctamente una palabra desconocida. Esta diferencia tiene consecuencias muy notables en el aprendizaje de la lectura.

Hay abundantes estudios que prueban que se tarda más en aprender a leer en los idiomas profundos ortográficamente que en los superficiales. Uno de los estudios más curiosos es un experimento natural efectuado en el Reino Unido donde se hablan idiomas diferentes además del inglés (p. ej., galés), y es posible aprender a leer en uno u otro idioma. El estudio es interesante porque mientras el galés es un sistema superficial de escritura, el inglés es el prototipo de lenguaje escrito con gran profundidad ortográfica, como acabamos de señalar. El experimento natural comparó el aprendizaje de la lectura en inglés y galés en dos grupos de niños igualados

en otras características relevantes (p. ej., estatus socioeconómico, edad, método de enseñanza de la lectura, etc.). Se registró la evolución del aprendizaje de la lectura dos meses después del inicio de la enseñanza (fase 1), seis meses después (fase 2) y diez meses después (fase 3). Mientras en la fase 1 no había diferencias entre los dos grupos de niños, tanto en la fase 2 como en la 3 los niños que aprendieron a leer en galés leían mejor que los que aprendieron en inglés. Más aún, los niños que aprendieron a leer en inglés tuvieron un progreso adecuado entre las fases 2 y 3 en la lectura de palabras regulares, al igual que los que aprendieron en galés, pero apenas avanzaron en la lectura de palabras irregulares.

La razón de la mayor facilidad de aprender a leer en un sistema de escritura superficial en comparación con aprender a leer en otro profundo radica en que el primero solo requiere dominar procesos basados en el principio alfabético, mientras que aprender a leer en un sistema profundo requiere dominar procesos basados en el principio alfabético y, además, dominar procesos de carácter logográfico basados en el dominio de claves superficiales como las letras iniciales y los finales de las palabras, que dan pistas acerca de la lectura de palabras irregulares. No obstante, hay que destacar que no se han encontrado diferencias en comprensión lectora entre idiomas alfabéticos debido a la profundidad ortográfica en cursos escolares avanzados. A continuación, analizamos en detalle los requisitos cognitivos para dominar el principio alfabético, que es el común a todos los sistemas alfabéticos de escritura.

En cualquier sistema de escritura, leer consiste en acceder al significado de un texto escrito. En los sistemas alfabéticos, esto se consigue simplemente decodificando los símbolos gráficos, ya que esta decodificación nos lleva directamente al significado. Para asegurarnos de que el lector está decodificando las letras y no solo recordando una palabra que ha leído anteriormente es necesario que la palabra que presentemos sea nueva. Es decir, supongamos que un niño sabe leer 100 palabras. Diremos que sabe leer si se le presenta una palabra diferente de esas 100 y la lee correctamente. Esto ocurrirá cuando domine el principio alfabético.

Dominar el principio alfabético requiere dos condiciones. La primera es ser capaz de segmentar los fonemas que constituyen una palabra oída. Una manifestación entre otras de esta capacidad es saber decir cuál es el fonema inicial de una palabra oída. Así, un niño que escucha oralmente la palabra *foca* deberá ser capaz de decir que el fonema inicial de la palabra es /f/. Ello querrá decir que ha aislado un fonema al oír una palabra. La segunda condición del aprendizaje alfabético es reconocer los grafemas que se corresponden con los sonidos oportunos en una tarea de transferencia. Por ejemplo, tras aprender a leer dos palabras cualesquiera, como *sola* y *bola*, el niño será capaz de discriminar si una palabra nueva como *sapo* comienza con /s/ o con /b/, es decir, con el fonema inicial de una de las dos palabras aprendidas previamente. Nótese que hablamos de transferencia porque se requiere aplicar

conocimientos aprendidos a nuevas situaciones, y no únicamente memorizar palabras enseñadas previamente.

El aprendizaje del principio alfabético ocurre por enseñanza explícita. El inicio de la alfabetización se produce en la mayoría de los niños a la edad de 5-6 años. Mucho antes, los niños habrán desarrollado habilidades notables relacionadas con el lenguaje oral que los preparan para aprender a leer. Así, por ejemplo, durante el primer año de vida los niños son capaces de discriminar los sonidos de su idioma, es decir, del idioma en que los adultos les hablan. Esta capacidad se pierde posteriormente, de forma que los niños de más edad dejan de poder discriminar sonidos que se pronuncian de manera similar en un idioma al que no han estado expuestos. En torno a los dos años, los niños comenzarán a discriminar elementos gramaticales del lenguaje oral. Por ejemplo, si oyen la frase *Carlos dio el juguete a Pablo*, sabrán diferenciar quién fue el agente y quién el receptor de la acción.

También, a lo largo del desarrollo, los niños irán aprendiendo el significado de los objetos o las acciones que los adultos u otros niños nombran en sus conversaciones con ellos, desarrollando su conocimiento léxico. Igualmente, antes de los 5-6 años los niños adquirirán conocimientos pragmáticos del lenguaje tales como diferenciar entre interpretar una petición que requiere hacer una acción específica y contestar una pregunta que requiere una respuesta oral. También van adquiriendo conocimientos metacognitivos del lenguaje, tales como reconocer que una frase está sintácticamente mal construida y, por tanto, no se entiende bien (*mesa la cuatro tiene patas*). A pesar de todos estos logros, antes del aprendizaje de la lectura, los niños tienen serias carencias metalingüísticas relacionadas con el lenguaje escrito. Por ejemplo, niños preescolares que ven escritas las palabras *tren* y *mariposa* piensan que *tren* debe de ser la palabra más larga de las dos, posiblemente porque saben que un tren es más largo que una mariposa.

¿Cuál es la principal habilidad metalingüística que tienen que alcanzar los niños para aprender a leer? Esta habilidad es la llamada *conciencia fonológica*, es decir, la conciencia de que el lenguaje oral está compuesto de fonemas diferentes, lo cual es el primer requisito para aprender a leer en un sistema alfabético. El libro trata en detalle el aprendizaje y enseñanza de esta habilidad crucial en el capítulo cinco. Aquí solo reseñamos algún aspecto importante y práctico: la diferencia entre la adquisición de la conciencia fonológica de los sonidos vocálicos y los consonánticos.

Adquirir conciencia fonológica de los sonidos vocálicos es más simple que adquirir conciencia fonológica de los sonidos consonánticos del lenguaje oral. Hay dos razones que explican esta ventaja de los sonidos vocálicos. La primera es que los sonidos vocálicos se pueden alargar y aislar con relativa facilidad. Es posible alargar y aislar el fonema /a/ en las palabras *avión* o *mesa*. Lo mismo se puede decir del resto de los sonidos vocálicos. Además, los sonidos vocálicos se ven poco afectados por los sonidos consonánticos que los acompañan, tales como los fonemas /v/ o /s/, que

figuran en las palabras anteriores. Algo similar ocurre cuando los sonidos vocálicos se producen en el medio de una palabra, por ejemplo, cuando el fonema /a/ aparece en la palabra *mano* o en las palabras *capa* o *largo*. Posiblemente por esto, el aprendizaje de la lectura comienza siempre aprendiendo las vocales. Una vez los niños han aprendido a discriminar los fonemas vocálicos, el siguiente paso es asociarlos con el grafema correspondiente, por ejemplo, la letra *a* en los casos anteriores.

Más costoso es adquirir la conciencia fonológica de los sonidos consonánticos. A diferencia de los sonidos vocálicos, la mayoría de los sonidos consonánticos no se pueden alargar y aislar con tanta facilidad como los vocálicos. Sin embargo, el problema más importante con los sonidos consonánticos es que se ven muy afectados por los sonidos que les preceden o siguen. Es decir, el fonema /d/ no es idéntico en la palabra *Adela* que en la palabra *diente*, o en la palabra *ardiente*. En otras palabras, si registramos el espectro acústico de las tres palabras anteriores podremos apreciar que el espectro del fonema /d/ es diferente en las tres palabras. Lo mismo se puede decir del fonema /p/ en las palabras *pato*, *campo*, *captura*, o *corpóreo*. El registro del espectro acústico del sonido /p/ es diferente en las cuatro palabras anteriores. Es decir, los fonemas no son elementos físicos del lenguaje oral que se pueden aislar nítidamente, sino abstracciones. También para los adultos hay ocasiones en que se hace evidente que los fonemas no son elementos físicos del lenguaje. Una de estas ocasiones es cuando dictamos a otra persona una palabra poco frecuente, por ejemplo, un apellido raro como *Bensiali*. En estos casos, lo normal es deletrear el apellido asociando sus letras a palabras conocidas, tales como B de Barcelona, E de España, N de Navarra, etc.

No resulta, pues, extraño que los niños tarden tanto en adquirir la conciencia fonológica de los fonemas propios de su idioma, particularmente de los fonemas consonánticos. Los niños deben abstraer los fonemas que componen las palabras a partir de muchos ejemplos. Esta abstracción es costosa y difícil, particularmente en sus comienzos. De hecho, los profesores constatan que los niños tardan mucho más en aprender las primeras consonantes que las últimas. En realidad, es el aprendizaje de la lectura lo que nos lleva a la falsa idea de que el lenguaje oral está compuesto de fonemas idénticos cuando se repiten en diferentes palabras, es decir, que los fonemas /d/ o /p/ suenan igual en diferentes palabras.

Es importante resaltar aquí que no se ha encontrado una relación significativa entre la conciencia fonológica y la inteligencia. Por tanto, es falso afirmar que los niños más inteligentes tienen mejor conciencia fonológica que los menos inteligentes. Naturalmente, existen diferencias individuales en la adquisición de la conciencia fonológica, al igual que en la inteligencia, pero ambas capacidades son independientes una de la otra.

Conforme los niños van aprendiendo a discriminar fonemas del lenguaje oral, comenzando por las vocales, van siendo capaces de asociarlos con los grafemas co-

rrespondientes, el segundo requisito del aprendizaje de la lectura. Es decir, una vez discriminado el fonema /a/ o el fonema /m/, los niños aprenderán a asociarlos a las letras *a* o *m*, respectivamente. Las reglas de este proceso de asociación se van aprendiendo a la vez que se aprende a discriminar los fonemas correspondientes. El capítulo seis del libro describe y explica en detalle el progreso de los niños y la enseñanza de este segundo requisito.

La práctica de la lectura va afianzando los dos requisitos esenciales del aprendizaje en un sistema alfabético, a saber, la conciencia fonológica y la asociación grafema-fonema. Es decir, a más práctica de la lectura, mayor dominio de la conciencia fonológica y de la asociación grafema-fonema. Sin embargo, la relación causal es bidireccional. Así, hay una relación recíproca entre la práctica de la lectura y el dominio de estos requisitos, de forma que la práctica incrementa el dominio de ambos requisitos, y a la vez, el dominio de los requisitos posibilita el avance en la lectura.

¿Es posible aprender el principio alfabético de la lectura sin una enseñanza explícita? La respuesta es negativa. El principio alfabético de la lectura ha de enseñarse de forma explícita con actividades que ayuden a adquirir la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema. En eso consiste la alfabetización de la lectura en los sistemas alfabéticos. Es más, cuanto más énfasis se hace en los métodos fonéticos de enseñanza, es decir, métodos que enfatizan la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema, mejor es el resultado del aprendizaje de la lectura. Hay datos realmente espectaculares al respecto en Reino Unido.

Siguiendo recomendaciones de expertos, en la segunda década del siglo *xxi* el Departamento de Educación del Reino Unido implementó una prueba de lectura que las escuelas debían aplicar a todos los niños al finalizar el segundo año, tras el comienzo de la enseñanza de la lectura, consistente en leer en voz alta 20 palabras y 20 no-palabras legibles en inglés. Las escuelas no estaban obligadas a adoptar un método particular de enseñanza, aunque el departamento recomendaba los métodos fonéticos. No obstante, independientemente del método que adoptaran, todas las escuelas debían aplicar la prueba mencionada y registrar los resultados.

A lo largo de la segunda década del siglo *xxi*, más y más escuelas siguieron la recomendación del departamento de educación de adoptar un método fonético de enseñanza de la lectura. Los resultados de esta adopción resultan muy ilustrativos de los beneficios de los métodos fonéticos. Los datos de mejora en la prueba de lectura mencionada en el conjunto de las escuelas del país fueron los siguientes: en 2012, el 58 % de los niños pasó la prueba; en 2013 fue el 69 %; en 2014 subió la cifra al 74 %; en 2015 se llegó al 77 %, y en 2016, al 81 %. Más aún, dado que el comienzo de la implementación no fue uniforme, sino que algunos distritos adoptaron la recomendación del ministerio de adoptar métodos fonéticos en la enseñanza de la lectura, se pudo analizar si la mejora se podía extender a la comprensión lectora en

edades tempranas (i. e., 5, 7 y 11 años). Se constataron mejoras en comprensión comparando los distritos que habían comenzado antes y aquellos que siguieron la recomendación posteriormente. Estos efectos beneficiosos fueron mayores para los niños en riesgo, es decir, aquellos que no eran nativos anglohablantes o procedían de familias desfavorecidas socialmente. En suma, los efectos positivos de los métodos fonéticos de enseñanza de la lectura fueron muy relevantes en el Reino Unido, con especial incidencia para los niños en riesgo de fracaso.

¿Se puede afirmar que los beneficios de los métodos fonéticos pueden extenderse a sistemas de escritura más superficiales como el español? Pensamos que la contestación es positiva. El libro proporciona algunos datos empíricos que avalan los beneficios de los métodos fonéticos de enseñanza de la lectura en los capítulos ocho y nueve. A nuestro modo de ver, la explicación es clara: los métodos fonéticos enfatizan los dos requisitos del aprendizaje del principio alfabético que es común a todos los sistemas alfabéticos de escritura. El estudio anteriormente citado sobre la enseñanza de la lectura mediante métodos fonéticos en galés, idioma regular como el español, e inglés encontró no solo que la ventaja de los niños que aprendieron en galés sobre los que aprendieron en inglés fue clara en el aprendizaje de la lectura, sino que además los galeses aventajaron a los ingleses en conciencia fonológica, requisito esencial para el aprendizaje de la lectura. En otras palabras, hay argumentos para defender la ventaja de los métodos fonéticos cuando se aprende a leer en un sistema de escritura alfabético.

Hay algunos niños que tienen especiales dificultades tanto para adquirir la conciencia fonológica como la asociación grafema-fonema. Son los llamados disléxicos. No hay un único tipo de dislexia, sino varios, pero todos tienen en común experimentar dificultades en los dos procesos esenciales del aprendizaje de la lectura, a saber, la conciencia fonológica y la asociación grafema-fonema. Es esencial que estos niños tengan un entrenamiento más largo y cuidadoso en ambos procesos que los niños no disléxicos. Resulta igualmente importante que estos niños practiquen la lectura, al menos en los momentos iniciales del aprendizaje, con textos fáciles, es decir, textos que incluyan palabras con pocas dificultades de decodificación. Lo contrario haría de la lectura una actividad especialmente frustrante.

¿Cómo se produce el progreso en la lectura? Comenzamos examinando cómo lee un lector experto. Los lectores expertos fijan su vista en un punto del texto durante 200-250 milisegundos para, posteriormente, dar un salto durante los siguientes 20-40 milisegundos hasta la siguiente fijación, y así sucesivamente. Es decir, los ojos van dando saltos a lo largo de la línea que se va leyendo en lugar de hacer un barrido continuo. En cada fijación se abarcan en torno a 15-18 letras. Durante la fijación, en los primeros 50 milisegundos se capta la información proporcionada por las letras, la cual será procesada durante el tiempo restante. De vez en cuando los

lectores hacen regresiones, es decir, vuelven atrás fijando la vista en partes del texto leídas previamente. La duración de las fijaciones y el número de regresiones se incrementan considerablemente al leer textos difíciles de comprender, lo que es lógico dado que los procesos de comprensión tales como formar ideas y hacer inferencias son más complejos conforme se incrementa la dificultad del texto, lo cual conlleva un tiempo extra.

¿Leen los expertos lectores directamente las palabras del texto o siguen utilizando, como los lectores iniciales, una vía indirecta segmentando visualmente la palabra en los fonemas componentes? Los lectores expertos utilizan las dos vías, directa e indirecta, dependiendo de si la palabra está almacenada en su léxico visual o no lo está. La prueba más clara de esta afirmación es que la longitud de las palabras tiene un efecto claro cuando se lee por la vía indirecta de lectura, pero no lo tiene cuando se lee por la vía directa. Es decir, dado que leer por vía indirecta requiere operaciones secuenciales de decodificación grafema-fonema, la longitud de la palabra incrementa el número de operaciones de decodificación, por lo que la longitud de la palabra incrementa el tiempo de lectura. Sin embargo, la vía directa no requiere la decodificación secuencial grafema-fonema, sino que se produce una activación de las claves asociadas a la palabra almacenada en el léxico visual. Esto causa que el tamaño de la palabra no afecte al tiempo de lectura.

Cuando los niños avanzan en su destreza lectora se aprecia una disminución del tiempo de fijación y un incremento de palabras leídas por vía directa. Es decir, la práctica lectora hace que se reconozcan y procesen más rápidamente las palabras, incrementándose el léxico visual y, por tanto, el uso de la vía directa de lectura. El incremento de uso de esta vía más automática influye positivamente en la comprensión, ya que libera recursos cognitivos que antes había que emplear en decodificar y ahora se pueden emplear para comprender el significado de las ideas del texto. Así, más que hablar de estadios cualitativamente diferentes en el progreso de la lectura, lo que se observa es un incremento del número de palabras leídas por la vía directa. Es en las palabras más frecuentes en las que se observa este efecto de pasar de ser leídas por vía indirecta a ser leídas por vía directa, ya que son las que más veces se leen. En otras palabras, el progreso en la capacidad lectora se explica, sobre todo, por la práctica de la lectura.

Cuando hablamos del léxico visual es importante distinguir los elementos ortográficos de los fonológicos. En inglés, como prototipo de idioma con ortografía profunda, es muy importante distinguir ambos elementos, ya que dos sonidos idénticos pueden tener una ortografía diferente, y a la inversa, dos sonidos diferentes pueden tener la misma ortografía. Pero eso también ocurre en español, aunque en menor medida. Los ejemplos clásicos son las palabras escritas con b o con v (beso, vaso), con h (hermano, ermita), con g o j (gitano, jinete), entre otras. Si el deletreo es esencial en el aprendizaje de la lectura en inglés, en español puede ser también im-

portante. El deletreo ayuda a fijar el léxico visual, haciéndolo más consciente, lo que tiene una repercusión positiva en la escritura correcta de palabras. En todo caso, la práctica de la lectura es fundamental.

Si bien la práctica es esencial para el progreso en la lectura, la edad de adquisición es una variable relevante. Aunque no está clara la explicación, parece que la práctica temprana de la lectura tiene un efecto mayor y más positivo que la práctica en edades posteriores. De ahí la recomendación de que los niños lean diariamente cuando se inician en el aprendizaje de la lectura, así como que los padres lean juntamente con sus hijos. Otra variable relevante es la variedad de contextos en que se produce la práctica. Procesar las palabras en contextos semánticos y sintácticos diferentes tiene igualmente un efecto beneficioso en la adquisición del léxico visual. Por eso se hace la recomendación de leer libros muy diversos.

Lo dicho hasta aquí indica que la formación del léxico visual se produce palabra a palabra, es decir, incorporar al léxico visual la palabra *vaso* no se transfiere directamente a la lectura de las palabras *paso*, *caso*, *casa* o *gasa*, aunque su escritura sea parecida. Ese no es el caso de palabras compuestas de varios morfemas, es decir, partes de palabras (p. ej., prefijos o sufijos) que matizan el significado de las palabras. Aquí sí hay transferencia. Por ejemplo, aprender el significado de los prefijos *in-* o *des-*, que forman parte de palabras como *increíble*, *incomprensible*, *descubrir* y *destemplado*, se transfiere al aprendizaje de las palabras *incompleto*, *desordenado* y similares. Algo parecido se puede decir de los sufijos, por ejemplo, los sufijos de los tiempos verbales que matizan el significado de una acción. El aprendizaje de los morfemas que acompañan a las palabras se va transfiriendo de unas palabras a otras, teniendo un papel muy importante en la comprensión.

Los niños desarrollan su léxico visual conforme van leyendo nuevas palabras mediante un mecanismo de aprendizaje llamado *recodificación fonológica*. Este mecanismo se activa cuando los niños cometen errores sustituyendo una palabra por otra, corrigiéndola a continuación. Esto se puede producir mediante la corrección de un agente externo, como pueden ser los padres o el maestro, mientras los niños leen en voz alta, o bien mediante la autocorrección, cuando los niños mismos se corrigen al darse cuenta de que la palabra que han leído no tiene sentido. Por ejemplo, pueden leer equivocadamente *desarrollado* donde ponía *desacostumbrado*, lo que conduce a releer más cuidadosamente la palabra leída erróneamente mediante una adecuada segmentación visual de la palabra y la aplicación del mecanismo de decodificación grafema-fonema. Este mecanismo no solo lleva a practicar la decodificación correcta de las palabras, sino que además ayuda a ampliar el léxico visual de los niños. Es decir, como en tantos otros ámbitos de la vida, los errores nos ayudan a progresar.

Abriamos este prólogo rememorando las palabras de Vargas Llosa sobre la lectura cuando decía que aprender a leer es lo más importante que le había pasado en

la vida. Me atrevería a afirmar, parafraseando al nobel, que la escritura ha sido el invento más importante de la humanidad. Es decir, si a nivel personal la lectura supuso para Vargas Llosa el acontecimiento más importante de su vida, a nivel social diría que el invento de los sistemas de escritura es el más importante en la historia de la humanidad. Nada ha transformado tanto la vida de los humanos como la lectura de las ideas, los pensamientos, los relatos o las interpretaciones que nos transmiten los libros a lo largo de generaciones. Los grandes avances de las sociedades siempre se han producido por la difusión de esas ideas, pensamientos o relatos. Y a la inversa, todos los intentos de detener esos avances han llevado aparejado prohibir la lectura de los libros que podían difundir esas ideas. Así, el invento de los sistemas de escritura ha sido un factor crucial dinamizador del desarrollo humano.

La razón esencial de esa importancia es que los sistemas de escritura han posibilitado la transmisión de ideas, perspectivas o interpretaciones sin los límites temporales ni espaciales inherentes al lenguaje oral. Sin la permanencia escrita de estas ideas y perspectivas no habría sido posible su difusión. Más aún, la comunicación escrita permite la relectura y la reflexión reposada de los pensamientos de otras personas, algo imposible de hacer cuando se escuchan mensajes orales. Si esto es así desde el punto de vista del lector, desde el punto de vista del escritor la escritura posibilita la elaboración cuidadosa de los mensajes, pensando en el futuro lector. Es decir, mientras la transmisión oral es un fluir constante de pensamientos, la escritura posibilita volver sobre lo escrito, repensarlo, matizarlo y corregirlo. Esto es difícilmente realizable en la transmisión oral. Por eso, el lenguaje escrito es tan diferente del oral.

La diferencia entre ambos tipos de lenguajes ha sido ampliamente estudiada. Se han encontrado diferencias importantes en el vocabulario. Los estudios al respecto comparando el lenguaje de los libros infantiles con el lenguaje oral de profesores y padres indican que la variedad de vocabulario es muy superior en el lenguaje escrito que en el lenguaje oral. También se han encontrado diferencias notables en la sintaxis. El lenguaje escrito contiene frases más largas y complejas que el lenguaje oral. Frases de relativo o frases en pasiva, entre otras complejidades, son mucho más abundantes en el lenguaje escrito de los libros infantiles que en el lenguaje oral. Es decir, leer libros se convierte para los niños en una ocasión para estar expuestos a un lenguaje más rico y variado que el que obtendrían a través de la comunicación oral.

Dentro de los sistemas de escritura, el sistema alfabético tiene la particularidad de ser enormemente económico. Con veintisiete letras es posible expresar toda la variedad infinita de ideas que podemos imaginar. Los sistemas no alfabéticos como el chino incluyen una ingente cantidad de símbolos que hacen mucho más costoso el aprendizaje de la escritura. La ventaja de los sistemas alfabéticos de lec-

tura radica en codificar algunos elementos del lenguaje oral de forma que la lectura de los símbolos escritos nos remita directamente al lenguaje oral. La contraprestación, como ya dijimos, es que la realidad física de los sonidos del lenguaje oral no se corresponde con los fonemas, siendo estos una abstracción que los niños deben aprender. Por eso captar la correspondencia fonema-grafema es un proceso psicológicamente complejo, como decíamos anteriormente, lo que hace que el aprendizaje inicial de la lectura sea lento y laborioso. Sin embargo, una vez aprendido y practicado, la lectura se convierte en una tarea automática que apenas consume recursos cognitivos, pudiendo el lector dedicar la mayor parte de esos recursos a la comprensión de las ideas transmitidas por el mensaje escrito.

Para acabar este prólogo quisiéramos combatir un prejuicio frecuente acerca de los métodos fonéticos de enseñanza de la lectura. Muchas veces se acusa a los métodos fonéticos de aburridos y rutinarios, afirmando que contribuyen a la desmotivación de los niños. El aprendizaje de la lectura mediante métodos fonéticos no tiene por qué ser aburrido. No hay oposición entre método fonético y aprendizaje significativo. Es perfectamente posible hacer que el aprendizaje de la lectura, siguiendo las recomendaciones de los métodos fonéticos, sea una actividad llena de significado y altamente motivadora para los niños. El lector encontrará en este libro claros ejemplos de todo ello.

Eduardo Vidal-Abarca Gámez

Profesor emérito de la Universidad de Valencia

Introducción

La relación entre la escuela primaria y la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido tan grande que en algunas épocas existía la denominación de “escuela de primeras letras”, aunque también se enseñase la numeración, las operaciones elementales u otras habilidades académicas.

La lectura y, en menor medida, la escritura, su enseñanza, su aprendizaje y su mejora llevan estudiándose desde hace más de un siglo. Esto ha generado un extenso conocimiento sobre el tema. A partir de 2018 se ha ido popularizando el concepto de ciencia o ciencias de la lectura para referirse al conocimiento acumulado por distintas disciplinas sobre la lectura, la escritura y su desarrollo y, sobre todo, a la aplicación de este conocimiento en la enseñanza.

Parece lógico pensar que la escuela aprovecha el conocimiento científico y académico sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero resulta que no es así. Recientemente se han publicado varios trabajos que muestran que un porcentaje considerable del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria o estudiantes de Magisterio tiene ideas incorrectas sobre el aprendizaje de la lectura, sus fundamentos o sobre las formas más adecuadas para enseñar a leer.

Por otra parte, la investigación científica ha ignorado muchos temas relevantes en la didáctica de la lectura y la escritura. Por ejemplo, resulta muy difícil encontrar datos sobre la eficacia de programas concretos de enseñanza para hispanohablantes y casi imposible encontrar comparaciones entre distintos programas. En España y los países hispanoamericanos la mayor parte de la investigación sobre enseñanza de la lectura se ha centrado en la comprensión, especialmente en la enseñanza de estrategias. El autor de nuestro prólogo, Eduardo Vidal-Abarca, fue uno de los pioneros, comenzando a realizar este tipo de trabajos en los años ochenta del siglo xx.

Este libro pretende ser un puente por el que, principalmente, circulen ideas y datos procedentes de las ciencias de la lectura (y la escritura) que ayuden a quienes

trabajan en la enseñanza inicial a preparar o elegir los métodos, estrategias y actividades más eficientes. Esperamos que sea un puente con doble vía y que investigadores y académicos puedan percibir el tipo de conocimiento que precisa el profesorado para realizar adecuadamente su labor, de modo que sus programas de investigación produzcan conocimiento más relevante y útil.

Estilo

Hemos tenido que tomar varias decisiones sobre cómo redactar este libro y ahora vamos a contar algunas de ellas para que se pueda entender mejor su contenido.

En primer lugar, hemos decidido evitar el “lenguaje académico”. Nos habría resultado más fácil redactar un texto con formato APA, en un estilo formal e impersonal, repleto de referencias y, por supuesto, con abundancia de precisos términos técnicos. No es ningún tipo de ironía; en nuestro trabajo tenemos costumbre de escribir de esa forma, pero hemos elegido el camino difícil, sobre todo porque a mucha gente se le hace complicado leer un texto extenso escrito en estilo académico. Nos gustaría que este libro fuera popular entre estudiantes que comienzan grados de Magisterio o Pedagogía, así que no vamos a poner obstáculos.

Las referencias a las obras que citamos las hemos situado en unos recuadros titulados “Conocer más”, colocados casi siempre al final de la sección en la que se ha hablado de esos trabajos. Así esperamos que sea fácil relacionarlos, pero que no obstaculicen la lectura.

También hemos intercalado otros recuadros que se titulan “¿Sabías que...?”. Su intención es ilustrar, profundizar y ayudar a recordar algunos conceptos importantes mediante anécdotas o hechos curiosos relacionados con la lectura y la escritura.

Como somos dos autoras y un autor, hablaremos en primera persona del plural, incluso para tratar sobre investigaciones o trabajos en los que haya participado solo uno o una de nosotros; somos un equipo.

Con el debido respeto, pero con la confianza que da el mantener esta relación literaria que tenemos, te vamos a tratar de tú y, en varias ocasiones, llamaremos tu atención o te lanzaremos preguntas. Las preguntas son algo importante en este libro: desde el principio nos dimos cuenta de que si redactábamos títulos en forma de preguntas ya no bastaba con contar lo que sabíamos, sino que teníamos que intentar dar una respuesta.

Para nombrar los cursos y etapas escolares tomamos como referencia la organización del sistema educativo español, aunque al hablar de Educación Infantil nos referimos al segundo ciclo de esa etapa, que la mayoría del alumnado comienza con 2 o 3 años de edad y termina con 5 o 6 años.

Estructura

El libro se va a estructurar en cuatro partes. La primera trata cuestiones generales y se extiende desde el capítulo uno al tres, tratando de explicar qué son la lectura y la escritura, a qué edad conviene enseñarlas y qué mitos existen en torno a su aprendizaje.

La segunda parte, del capítulo cuatro al siete, se centra en los predictores del aprendizaje de la lectura. Tras presentarlos, desarrolla especialmente tres de ellos: la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y los conocimientos sobre el lenguaje escrito.

La tercera parte va del capítulo ocho al once y trata sobre la enseñanza inicial de la lectoescritura, presenta los métodos de enseñanza, dedica dos capítulos a la enseñanza de la decodificación y a la enseñanza de la escritura y termina con un capítulo dedicado al trabajo de la comprensión.

Finalmente, la cuarta parte está formada por un único capítulo que trata sobre atención a la diversidad en la enseñanza inicial de la lectoescritura.

Lectura orientada a una tarea

En este libro no vas a encontrar actividades, materiales o programaciones más que a modo de ejemplo, para ilustrar algunas propuestas. Si tu intención es enseñar a leer y escribir, esperamos que te ayude a elegir o preparar recursos adecuados y a tomar las mejores decisiones. Esto va a requerir una lectura activa en la que consigas llegar a un nivel que está más allá de la comprensión: la aplicación de lo aprendido en el texto. En el siguiente capítulo llamaremos a esto “lectura orientada a tareas”.

Conocer más

Durante la redacción de este libro, la expresión “ciencias de la lectura” se hizo bastante popular en el mundo académico. Como muestra, podemos citar un informe de Paul Thomas publicado por el Centro Nacional de Política Educativa de la Universidad de Colorado:

- THOMAS, P. (2022). *The science of reading movement: the never-ending debate and the need for a different approach to reading instruction*. National Education Policy Center.

La revista *Reading Research Quarterly* publicó dos números especiales en 2020 y 2021 dedicados a los fundamentos, las críticas y las dudas en torno a las ciencias de la lectura, y en 2022 se reeditó un manual de 2005 en el que algunas de las figuras más importantes de este campo revisan el conocimiento actual sobre la lectura y su aprendizaje:

- SNOWLING, M.; HULME, C., y NATION, K. (2022): *The science of reading: a handbook* (2.ª ed.). Wiley.