

Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa

JUAN E JIMÉNEZ
ISABEL O'SHANAHAN JUAN
Universidad de La Laguna, España

1. Introducción

En el presente trabajo tratamos de articular tres ejes fundamentales en torno a la enseñanza de la lectura como son la teoría, la investigación y la práctica educativa. Los resultados de distintas evaluaciones, a nivel internacional, han puesto de manifiesto problemas serios en el dominio de la lengua escrita en muchos países de habla hispana, donde las competencias en lectura se sitúan por debajo del promedio de los países de la OCDE (ver, por ejemplo, el informe PISA 2000-2001, 2002, 2003 de la OCDE). En España, los sucesivos informes del *National Assessment of Educational Progress* correspondiente a los años 2000, 2002 y 2004, sobre los resultados del sistema educativo en relación con lectura y escritura en Educación Primaria¹, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) publicó los resultados del último PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*; Martin, Mullis y Kennedy, 2007; Mullis, Martin, Kennedy y Foy, 2007) y más recientemente el informe PISA, 2006.

Una parte de las principales carencias y dificultades que se detectan en los niveles medio y superior puede ser atribuible al aprendizaje inicial de la lectura. Primero se aprende a leer y luego se lee para aprender. Evidentemente, cuando esto último falla es preciso revisar qué está pasando en esa parcela del conocimiento, que tiene que ver con las primeras etapas del aprendizaje, para poder prevenir problemas en el futuro. Para ello, analizaremos las aportaciones provenientes de enfoques teóricos con amplias implicaciones educativas para la enseñanza de la lectura como son el enfoque socio-cultural y la psicolingüística, así como las nuevas tecnologías como soporte instrumental de la teoría, y los resultados de las investigaciones que se han generado hasta ahora dentro de estos contextos y las prescripciones que se derivan para la práctica de la enseñanza de la lectura.

2. Aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista a la enseñanza de la lectura

Diferentes autores han señalado la importancia de las interacciones sociales en los procesos cognitivos de aprendizaje (Bruner, 1995; Vygotsky, 1979) así como en los procesos de alfabetización inicial de

¹ Para más información consultar <http://www.ince.mec.es/Indicadores Publicos/pdfs/rs1 2.pdf>.

niños de diferentes contextos culturales (Snow, Barnes y Griffin, 1998). El aprendizaje de la lectura y la escritura se inicia prácticamente en contextos no formales, esto es, en interacción con la familia, con los hermanos mayores, etc. De hecho, una de las actividades que más se ha estudiado, antes de que los niños se inicien en el aprendizaje formal del lenguaje escrito, es la lectura de cuentos, y la creación de conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a partir de interacciones entre los padres y sus hijos en momentos de lectura compartida (Ninio y Bruner, 1978). Estos estudios han puesto de manifiesto la importancia de las interacciones iniciales con los cuentos, que tienen lugar en el contexto familiar. Vygotsky (1979, p. 89) explicaba en su concepto de la “zona de desarrollo próximo” cómo no se avanza en este potencial partiendo de lo que el niño ya sabe, sino a partir de interacciones nuevas con personas adultas o más expertas. En ese sentido Vygotsky, por un lado, difería de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, no únicamente con las personas docentes y en el aula. Otros autores han profundizado en esta dimensión dialógica implícita en la teoría vygotskiana (Cole, 1995; Wells, 2001).

Desde la psicología social, Mead (1990) también identificó la interacción social como fuente del diálogo interno entre el yo y el mí que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones a la teoría del interaccionismo simbólico, se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje. Es en este sentido que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas.

La lectura dialógica es una nueva forma de entender la lectura: engloba el proceso cognitivo de la alfabetización dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita con las personas adultas del entorno. La clave es la intersubjetividad o interacción en los diferentes espacios y momentos de aprendizaje lector —aula, centro, hogar, etc. Desde la perspectiva dialógica, la comunidad cobra sentido no sólo porque representa un contexto en el que los niños interaccionan más allá del marco escolar, sino también porque miembros de la comunidad entran en los espacios educativos y participan en actividades de alfabetización, multiplicando las interacciones centradas en el proceso lector (Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Soler, 2001; Soler, 2003). Además, debemos tener en cuenta que los niños que están en nuestras aulas provienen de entornos diversos, en los que la cultura escrita tiene una presencia diferente. En algunos estudios como el “*Harvard Home-School Study of Language and Literacy Development*” se ha llegado a afirmar que es incorrecto explicar las causas del fracaso en la lectura a partir de la ausencia de recursos y habilidades en los hogares de bajos ingresos. De hecho, existen factores que dependen tanto de las familias como de los centros escolares.

Desde una perspectiva constructivista, se ha enfatizado que es cierto también que los niños, antes de iniciar la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza, pueden *desarrollar concepciones propias acerca del lenguaje escrito*, y que se debería poner un énfasis en el significado de lo que se aprende. De hecho, existe alguna evidencia empírica que demuestra la importancia de actividades orientadas hacia el significado en la instrucción lectora. Por ejemplo, Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura. Además, “una cantidad creciente de estudios ha demostrado que, incluso antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura”. Así, por ejemplo, Ortiz y Jiménez (2001) analizaron la naturaleza, evolución y estructura de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito en niños prelectores españoles. Para ello, administraron

la prueba de *Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito* (CLE) (Ortiz y Jiménez, 1993) a niños prelectores. Encontraron que el máximo rendimiento de los alumnos se daba en las tareas referidas al reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

Ferreiro y Teberosky (1972) han estudiado como los niños de entre cuatro y siete años de edad construyen sus propios conocimientos sobre la escritura. Describieron la existencia de determinadas fases en el aprendizaje de la escritura. Una *primera fase* de "escritura indiferenciada" que se corresponde con el período en el que los niños diferencian ya la escritura del dibujo: los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como dibujo, y los que no la tienen, como escritura. No obstante, durante este periodo y en su intento de representación de la escritura los niños aún no llegan a realizar letras convencionales. En una *segunda fase*, los niños utilizan un repertorio variado de grafías convencionales: es la *fase de la escritura indiferenciada*. En ella las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan: linealidad, unión y discontinuidad, número mínimo de letras, variedad interna entre las mismas, etc. En una *tercera fase, la fase silábica*, los niños comienzan a establecer relaciones entre sus grafismos y los aspectos sonoros de la palabra, pero es una producción conducida por la segmentación silábica de la palabra. Identifican la sílaba, pero ésta suele ser representada mediante una sola letra. Así, por ejemplo, MARIPOSA podría ser representada por A I O A. En la *fase silábico-alfabética*, la *cuarta*, los niños se dan cuenta de la existencia de correspondencias intra-silábicas, pero no son capaces de segmentar todos los elementos sonoros de la palabra; en consecuencia, en sus producciones el número de letras es inferior al número de consonantes y vocales de la palabra, porque algunas letras quedan sin reflejar. En la *quinta fase*, los niños reconocen una correspondencia alfabética exhaustiva: a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Se encuentran ya en la etapa alfabética; ahora bien, esto no significa que se trate necesariamente de escritura correcta en cuanto a ortografía, lo cual llegará más adelante.

En contraste a Ferreiro y Teberosky, Ehri (1992, 1998; Ehri y Wilce, 1985) ha propuesto que el conocimiento del nombre de las letras y de los sonidos juega un papel mucho más determinante a la hora de explicar cómo los niños representan el habla a través de la escritura. De hecho, Ehri ha sostenido la opinión de que la primera manifestación de esa comprensión consta de ortografías representando sonidos en la pronunciación de palabras por letras que son fonéticamente apropiadas. Inicialmente, sin embargo, los niños sólo son capaces de representar unos pocos sonidos en la representación de una palabra y parecen fiarse más del nombre de las letras en su intento de relacionar el habla y la escritura. Por tanto, el hecho de que los niños se fíen más del nombre de las letras para escribir las palabras parece ser una explicación más plausible que la formulada por Ferreiro y Teberosky. Esto es justamente lo que han demostrado algunas investigaciones llevadas a cabo recientemente (v.gr., Cardoso-Martins, Correa, Lemos, y Napoleao, 2006).

3. Aportaciones del enfoque psicolingüístico a la enseñanza de la lectura

Cada vez existe un consenso más generalizado, y ello se desprende de los trabajos realizados hasta ahora en el ámbito de la Psicología del Lenguaje, de que la comprensión de lo que leemos es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la

interpretación del texto. Algunos autores defienden que estas operaciones cognitivas (v.gr., vías de acceso al léxico, procesos de construcción sintáctica, de producción ortográfica, estrategias de comprensión, etc.) no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras. Una de las teorías con mayores implicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al significado (Coltheart, 1978; Coltheart, Curtis, Atkins, y Haller, 1993). Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente. Además, un lector competente ha de tener la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar luego con la fonología. Esta sería la segunda vía. No podemos negar la importancia de la mediación oral en ambas vías y, en consecuencia, ello debe ser estimulado en el contexto de la enseñanza formal.

La adquisición de la lectura reclama el desarrollo de habilidades muy específicas (v.gr., desarrollo de la conciencia fonológica, dominio de reglas de conversión grafema-fonema, etc.) que dependen en gran medida del tipo de sistema de escritura que corresponda aprender. No son las mismas en un sistema logográfico (v.gr., chino) que otro alfabético (v.gr., español) o silábico (v.gr., japonés). En este punto es importante señalar que en lo que a sistemas alfabéticos se refiere, "la escritura alfabética representa a la lengua en el nivel fonémico o fonológico y no fonético, puesto que los grafemas reflejan los fonemas, como sonidos abstractos, y no a los fonos o producciones concretas de aquéllos" (Clemente y Domínguez, 1999, p. 29). El desarrollo metalingüístico se inicia en los niños a partir de la edad de 4-5 años, lo cual significa que ya están capacitados para iniciar el análisis de la estructura sonora del habla. En cierto modo, el análisis de la estructura sonora del habla lo demanda la propia naturaleza de nuestro sistema alfabético, ya que no hay que olvidar que *la escritura representa los sonidos del habla*, esto es, cada grafema es utilizado para representar a un fonema. Los fonemas están ocultos en el habla y se requiere una instrucción sistemática para que los niños puedan acceder a estas unidades. También nuestra escritura es una representación ortográfica, ya que las palabras contienen información que sobrepasa el principio fonémico. Así, por ejemplo, no siempre existe una correspondencia biunívoca entre grafemas y fonemas. La habilidad lectora y, en particular, el reconocimiento visual de palabras, implica un dominio de la descodificación que involucra procesos fonológicos (i.e., se refiere a los sonidos que están incluidos en las palabras) y ortográficos (i.e., se refiere al procesamiento de las letras y de memoria). Para ello se requiere una instrucción formal que no se asemeje en absoluto a la que tiene lugar cuando se aprende el lenguaje oral.

Lo que resulta difícil de demostrar es que la formación de representaciones fonológicas se establezca por el mero hecho de estar expuestos a la lengua oral. Existe evidencia empírica en diferentes lenguas: Portugués (Bertelson, de Gelder, Tfouni y Morais, 1989; Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986); Chino (de Gelder, Vroomen y Bertelson, 1993; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986); Francés (Gombert, 1994); y Español (Adrian, Alegría y Morais, 1995) de que adultos iletrados, a pesar de tener experiencia con el habla, tienen dificultad en resolver tareas que demandan la manipulación de fonemas. Recientemente, Jiménez, García y Venegas (2007) concluyeron también que la experiencia con el habla no es suficiente para tomar conciencia de la estructura sonora del lenguaje al estudiar adultos iletrados. El rendimiento de los adultos estaba más afectado por el tipo de tarea y tipo de estructura silábica en comparación a niños que habían adquirido el código alfabético. Además, son precisamente los *problemas de conciencia fonológica y de procesamiento fonológico* lo que caracteriza la dificultad de aprendizaje que experimentan muchos niños cuando no han conseguido dominar el código alfabético.

Por último, la investigación en el ámbito de la psicología del lenguaje también señala que existe una tendencia temprana en los niños a buscar regularidades entre fonología y ortografía, y de algunos aspectos relacionados con la convencionalidad de la escritura, como la direccionalidad. Los niños son también conscientes de ciertas características de las letras, y son capaces de nombrar algunas de ellas. Pueden decir la diferencia entre una palabra, una letra y un número” (Gombert, 1992, p. 152). Asimismo, los datos y observaciones recogidas desde el ámbito de la psicología del lenguaje sugieren que la motivación hacia el aprendizaje de la lectura y escritura ha de ser fomentada procurando que los niños descubran las funciones y usos de la lengua escrita.

4. Aportaciones de las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura

¿Qué pueden aportar las nuevas tecnologías a la enseñanza de la lectura? El ordenador está dotado de elementos multimedia que permiten procesar y utilizar textos, sonidos, imágenes, vídeos y realidad virtual. Los elementos multimedia resultan ser tremendamente atractivos para los niños, lo que despierta una motivación y un mayor interés en el aprendizaje. En este sentido, la tecnología puede ser también utilizada hoy en día como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Aspectos relevantes para el diseño instruccional en contexto multimedia son los principios que se derivan de la teoría del aprendizaje multimedia. Por ejemplo, Mayer (2001) ha señalado algunos principios que deben guiar la presentación de la información en formato multimedia a la hora de facilitar el aprendizaje, que se pueden aplicar también para el caso de la enseñanza de la lectura: 1) principio multimedia: se aprende mejor cuando las palabras se presentan con sus correspondientes dibujos más que cuando son presentadas aisladamente, es decir, con independencia de si estamos siguiendo una estrategia basada en la decodificación o una estrategia basada en la pronunciación global de la palabra; 2) principio de contigüidad espacial: se aprende mejor cuando la distancia entre las palabras y los dibujos es más próxima, ya que ambas representaciones pueden ser sostenidas en la memoria de trabajo simultáneamente y se puede disponer de otros recursos cognitivos; 3) principio de coherencia: se aprende mejor cuando se excluyen palabras y dibujos extraños; 4) principio de modalidad: se aprende mejor cuando las palabras son presentadas en forma de narración más que de forma visual, lo que permite que ambos canales sean usados, uno para el texto y otro para el dibujo, en lugar de usar sólo el canal visual ya que sería una sobrecarga para el sistema cognitivo de procesamiento; 5) principio de contigüidad temporal: se aprende mejor cuando las palabras y los dibujos son presentados simultáneamente más que de forma sucesiva. Otro aspecto relevante, aplicable a dichos diseños instruccionales en contexto multimedia, sería la presencia de un agente pedagógico. Algunas características que debe reunir el agente pedagógico, y que contribuyen positivamente en el aprendizaje, es que el acento empleado sea lo más parecido al del hablante, que la voz tenga un tono y entonación adecuados, que coincida con el protagonista que está realizando la acción, que sea el encargado de proporcionar la explicación del ejercicio, del ejemplo, así como del feedback explicativo o correctivo.

A través de una revisión exhaustiva de la base PSYCLIT contamos con algunos trabajos recientes donde se han diseñado y evaluado sistemas tutoriales en relación al aprendizaje de la lectura. Por ejemplo, Blok, Oostdam, Otter y Overmaat (2002) en un artículo publicado en *Review of Educational Research* revisaron un total de 42 estudios, publicados desde 1990 hasta la actualidad, todos ellos centrados en analizar los efectos de la ayuda asistida a través de ordenador como herramienta complementaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Un ejemplo de sistema tutorial virtual, para apoyar el proceso de

aprendizaje lector, es el desarrollado por Wise, Ring y Olson (2000) en la *Universidad de Colorado* (EEUU). No obstante, no contamos en lengua española con sistemas multimedia, como serían los videojuegos, para reforzar el proceso de aprendizaje de la lectura desde una perspectiva integradora que recoja planteamientos educativos que se deriven de enfoques psicolingüísticos y socio-culturales. Por videojuego se entiende todo tipo de juego digital interactivo con independencia de su plataforma tecnológica (i.e., ordenador, teléfono móvil, videoconsola, etc.). El único antecedente en esta línea de trabajo es el sistema de evaluación asistida a través de ordenador "Sicole-R" para la evaluación de los procesos cognitivos de la lectura (Jiménez *et al.*, 2007a), y el videojuego "Tradislexia" (Jiménez *et al.*, 2007b). Ambas herramientas informáticas han sido diseñadas por el equipo investigador de la Universidad de La Laguna "Dificultades de aprendizaje, psicolingüística y nuevas tecnologías". Hay que resaltar que los tutoriales que se han diseñado en lengua inglesa no son extrapolables directamente a nuestra lengua, debido fundamentalmente a las diferencias ortográficas existentes entre ambos idiomas.

5. Investigación sobre enseñanza de la lectura

Una de las cuestiones que más se ha debatido en torno a la enseñanza de la lectura ha sido la referente al tamaño de la unidad visual que utiliza el lector. Si las palabras son reconocidas globalmente esto apoyaría las tesis de los defensores de los métodos analíticos o globales y enfoques basados en el lenguaje integrado. En cambio, si la codificación de unidades subléxicas es necesaria para el reconocimiento de palabras, ello apoyaría a quienes defienden una aproximación sintética a la enseñanza de la lectura. Asimismo, la polémica de este asunto ha girado en torno a la cuestión de si la automaticidad en el reconocimiento de palabras fuera de contexto es suficiente para una comprensión eficiente (Adams, 1990). Numerosos estudios han demostrado que los métodos de lectura tienen una influencia sobre el desarrollo de estrategias de lectura de palabras. Los niños que aprenden a leer por métodos globales usan una estrategia global de lectura, y los niños que aprenden a leer por métodos fonéticos usan estrategias fonológicas (v. gr., Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Foorman, Francis, Novy y Liberman, 1991). Sin embargo, la mayoría de estos estudios han sido realizados en lenguas con ortografía opaca (i.e., inglés). Esto significa que los resultados no deberían ser extrapolables a otras lenguas, en lo que se refiere al reconocimiento de palabras, ya que existen diferencias en la manera de codificar la fonología a través de la ortografía. Por tal motivo, presentamos a continuación una revisión de los informes técnicos y estudios realizados en lenguas con ortografía opaca (i.e., inglés) así como en ortografía transparente como sería el caso de la lengua española.

5.1. Informes y estudios realizados en países de habla inglesa

En la revisión de la bibliografía, y en un contexto internacional, nos podemos encontrar con algunos informes de enorme transcendencia para el tema que nos ocupa. Así, por ejemplo, el informe del *National Research Council (NRC) Committee* sobre *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow *et al.*, 1998) que aglutinó a una serie de expertos en la investigación sobre los procesos de la lectura y la instrucción. Esta primera iniciativa consistió en revisar la investigación relevante sobre la prevención de las dificultades de aprendizaje en la lectura, pero no entró a profundizar en el análisis de cómo se deberían enseñar las habilidades lectoras y de cuáles serían las técnicas o los procedimientos más efectivos, ni tampoco sobre los distintos enfoques para afrontar las diferencias individuales en lectura. Como continuación de esta iniciativa,

nos encontramos con la constitución de un nuevo grupo de expertos a petición del Congreso de los EEUU y la Secretaría de Educación dirigida al Director del *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) (2000). De todo ello nace una segunda iniciativa, el *National Reading Panel* (NRP) compuesto por un total de 14 expertos cuyo trabajo finalizó en el año 1999. Este nuevo comité no solamente revisó la investigación realizada hasta ese momento en el campo de la lectura y la instrucción, sino que también recabó información de todos aquellos sectores que están involucrados en esta área: profesores, padres, estudiantes, universidades, expertos en política educativa, científicos, asociaciones, etc. La publicación de este informe ha servido de precedente para que en muchos estados de EE.UU. se hayan empezado a implementar programas de enseñanza de la lectura basados en la investigación científica (v. gr., *Texas Reading First Initiative*², *Oregon Reading First*³).

Los requisitos que estableció el NRP para la revisión de los estudios fueron los siguientes: 1) tenían que medir la lectura como resultado. Se entendía por lectura; la lectura de palabras familiares aisladas o en contexto, lectura de pseudopalabras que pueden ser pronunciadas pero que no tienen significado, lectura del texto en voz alta o de forma silenciosa, y comprensión del texto leído de forma oral o silenciosa; 2) que estuvieran publicados en revistas científicas en lengua inglesa; 3) que se centraran en edades comprendidas entre los 4 y los 12 años, y 4) que usaran diseños experimentales o cuasi-experimentales.

Los distintos tópicos que se revisaron estaban relacionados con el conocimiento alfabético, la instrucción en conciencia fonológica, la instrucción en las reglas de correspondencia grafema-fonema (CGF), el desarrollo de la fluidez lectora mediante lectura oral guiada y mediante lectura silenciosa, el desarrollo de la comprensión, del vocabulario y de las estrategias de comprensión de textos, formación del profesorado en la enseñanza de la lectura, y en la instrucción asistida a través de ordenador. Veamos, a continuación, los principales hallazgos científicos y las conclusiones que se formularon.

1) INSTRUCCIÓN EN CONCIENCIA FONOLÓGICA (CF)

La instrucción en CF consiste en enseñar a los niños a segmentar el lenguaje oral en fonemas sin apoyo de las letras del alfabeto. Las razones de porqué el NRP seleccionó este tópico de instrucción en CF para la revisión y el análisis fueron las siguientes: 1) los estudios correlacionales habían establecido que existe una fuerte relación entre CF y conocimiento alfabético, y que ambas variables constituyen dos de los principales predictores del éxito en el aprendizaje de la lectura durante los dos primeros años de escolaridad; 2) se han llevado a cabo muchos estudios experimentales para evaluar la efectividad del entrenamiento en CF a la hora de facilitar la adquisición de la lectura, y 3) existe mucho interés por parte de profesores, directores, padres, y editores sobre la influencia de este tipo de instrucción en el aprendizaje.

Se llegaron a registrar un total de 1.962 referencias, de las cuales el NRP revisó un total de 78 estudios. De estos solamente cumplían los criterios 52 estudios, que fueron analizados mediante meta-análisis donde se calcularon tamaños del efecto (TE). La obtención del TE representa un paso crítico en un meta-análisis, ya que es aquí donde se transforman los datos en una escala numérica que permite comparar los resultados de los estudios involucrados. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) instruir a los niños en la manipulación de los fonemas del lenguaje es efectivo ya que facilita la adquisición

² Para más información consultar <http://www.texasreading.org/utcrcla/pd/trfi.asp>

³ <http://oregonreadingfirst.uoregon.edu/>

de la lectura en comparación a la instrucción que no presta atención al desarrollo de la CF. Además, se demuestra que esta instrucción es efectiva bajo diferentes condiciones de enseñanza y con niños de diferentes grados y edades; 2) los resultados de los estudios experimentales permiten concluir que el entrenamiento en CF ha sido la causa de las mejoras observadas en CF, lectura y escritura. Y esos efectos perduran una vez finalizado el entrenamiento; 3) la instrucción en CF no tuvo efecto alguno sobre el rendimiento en aritmética; 4) sin embargo, la instrucción en CF no tuvo efectos positivos en mejorar la escritura en niños disléxicos; 5) la mayor efectividad del entrenamiento en CF estaba asociado a una instrucción sistemática y explícita de enseñar a los niños a segmentar el lenguaje oral en fonemas apoyándose también en las letras, centrando la instrucción en uno o dos tipos de fonemas, y en pequeños grupos.

2) INSTRUCCIÓN SOBRE LAS REGLAS DE CONVERSIÓN GRAFEMA-FONEMA (CGF)

La instrucción de reglas de CGF es una forma de enseñar a leer que enfatiza la adquisición de las correspondencias letra-sonido de forma sistemática o de forma incidental. En este último caso, el profesor no sigue una secuencia instruccional planificada de las reglas de CGF a enseñar, sino que son enseñadas en la medida en que aparecen en el texto. Existen distintas formas de instruir las correspondencias grafema-fonema:

- *Analogías (Analogy Phonics):* se enseña a los estudiantes palabras no familiares para establecer analogías con palabras conocidas (v. gr., reconocer que el segmento correspondiente a la *rima* de una palabra no familiar es idéntica al de una palabra familiar, y entonces unir la *rima* conocida con el *onset* (i.e., el principio) de la nueva palabra, como por ejemplo, en *brick* habría que reconocer que *-ick* está incluida en la palabra *Kick*, o leyendo *stump* por analogía con *jump*.
- *Analítico (Analytic Phonics):* se enseña a los niños a analizar la relación grafema-fonema en palabras previamente aprendidas para evitar la pronunciación de los sonidos de manera aislada.
- *Síntesis (Embedded Phonics):* se enseña a los niños las habilidades fonológicas instruyéndolas en el contexto de la lectura de textos, lo cual está basado en un enfoque más implícito ya que se basa en un aprendizaje incidental.
- *Deletreo (Phonics through spelling):* se enseña a los niños a segmentar las palabras en fonemas y a seleccionar las letras que corresponden a esos fonemas (i.e., se enseña a los niños a deletrear palabras fonéticamente).
- *Sintético (Synthetic Phonics):* se enseña a los niños de forma explícita a convertir los grafemas en fonemas para luego unir los sonidos y poder reconocer así la palabra.

Evidentemente, muchos de estos enfoques son apropiados para la lengua inglesa pero no todos son extrapolables a la lengua española. Por ejemplo, la lengua española tiene una ortografía transparente ya que a cada grafema le corresponde siempre el mismo fonema. Esto no ocurre en una lengua como la inglesa, que tiene una ortografía opaca, ya que las relaciones existentes entre grafemas y fonemas no llegan a ser consistentes. Por tanto, hay una mayor irregularidad entre la grafía y el sonido. Asimismo, en esta lengua existen patrones ortográficos en muchas palabras que se corresponden con unidades lingüísticas mayores que el fonema como sería el caso de la rima (v. gr., *right, sight, flight*, etc.), por tanto, el enfoque basado en

analogías sería más apropiado para los niños que aprenden a leer en inglés. Los estudios en español, en cambio, han demostrado que los niños no se apoyan en este tipo de unidad lingüística en el reconocimiento visual de palabras (Jiménez, Álvarez, Estévez, & Hernández-Valle, 2000).

Algunas de las cuestiones a las que el NRP quería dar respuesta eran las siguientes: ¿es efectiva la instrucción fonológica en el aprendizaje de la lectura?, ¿se benefician los niños que tienen dificultades en aprender a leer?, ¿consigue mejorar todos los aspectos de la lectura, o solamente la descodificación y el reconocimiento de las palabras?, ¿qué tipo de instrucción fonológica es más efectiva?, ¿consigue mejorar la ortografía la instrucción fonológica? Se revisaron todas aquellas investigaciones donde se comparaba la instrucción fonológica con otro tipo de instrucción. Se identificaron un total de 1.373 estudios, de los cuales sólo 38 cumplían con los criterios del NRP. Los datos de estos estudios fueron sometidos a meta-análisis y se calcularon los tamaños del efecto. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) que la instrucción fonológica fue mucho más efectiva que cualquier otro tipo de instrucción que no enfatizaba lo fonológico; 2) los efectos positivos de este tipo de instrucción se daba en niños desde preescolar a sexto grado, y también en niños que tenían dificultades para aprender a leer; 3) los niños de primer grado fueron mejores en descodificar y deletrear, así como en la comprensión de los textos. Sin embargo, en niños mayores el efecto fue mayor en la descodificación y no así en la comprensión; 4) también este tipo de instrucción fue mucho más efectiva en alumnos de ambientes socio-culturales desfavorecidos, y 5) el efecto de este tipo de instrucción sobre la ortografía fue menor.

3) FLUIDEZ

La fluidez en la lectura es necesaria para la comprensión. Leer con velocidad, precisión, y respetando los signos de puntuación facilita la comprensión del texto. Si la lectura es muy laboriosa y poco precisa entonces hará más difícil recordar y relacionar las ideas expresadas en el texto con los conocimientos previos que posee el alumno. En la instrucción de la fluidez se han llevado a cabo dos tipos de enfoques: la lectura oral guiada (*guided repeated oral reading*), donde se estimula al alumno a leer oralmente mediante una ayuda sistemática y explícita incluyendo feedback por parte del profesor. Y, por otra parte, la lectura silenciosa independiente (*independent silent reading*), donde se estimula al alumno a leer de forma silenciosa, tanto dentro como fuera del aula, con una ayuda o feedback mínimo.

- *Lectura oral guiada*

El NRP identificó un total de 364 estudios, de los cuales sólo 16 cumplían los criterios establecidos y fueron incluidos en un meta-análisis. Un total de 21 estudios que no fueron incluidos en el meta-análisis fueron usados para el análisis cualitativo. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) la práctica guiada de la lectura oral tiene efectos positivos sobre la comprensión lectora en distintos grados y edades; 2) estos resultados son aplicables tanto a los buenos lectores como a aquellos alumnos que experimentan DAL, y 3) no se encontraron estudios que ofrecieran información sobre la relación entre la práctica guiada de lectura oral y la fluidez lectora.

- *Lectura silenciosa*

Cientos de estudios correlacionales han demostrado que los buenos lectores leen más, y los malos lectores leen menos. Estos estudios han sugerido que los niños que más leen, son

mejores en fluidez, vocabulario y comprensión. Sin embargo, los estudios correlacionales no implican relaciones causales. Por tanto, es posible que los que son buenos lectores simplemente eligen leer más. Con el fin de estudiar si estimulando a los niños a leer más se consigue mejorar la fluidez, el vocabulario y la comprensión, los estudios revisados presentaban las siguientes características: 1) los estudios enfatizaban la lectura silenciosa sin ningún feedback específico; 2) los estudios no evaluaban directamente la fluidez debido al procedimiento instruccional empleado, sino más bien medían cambios en vocabulario y comprensión más que en fluidez, y 3) muy pocos estudios, un total de 14, que examinaron el efecto de la lectura silenciosa cumplían con los criterios del NRP. En este caso no se pudo llevar a cabo un meta-análisis, y los estudios fueron analizados individualmente. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) no se encontró una relación positiva entre estimular la lectura silenciosa con un mínimo de feedback y mejoras en lectura, incluyendo la fluidez.; 2) estos hallazgos no niegan la posible influencia positiva que puede tener la práctica de la lectura silenciosa sobre la fluidez, ni tampoco su posible influencia sobre el vocabulario y la comprensión. Lo que ocurre es que debido a deficiencias metodológicas de los propios estudios revisados es imposible establecer relaciones causales, y 3) la práctica de la lectura silenciosa no es eficaz cuando los alumnos aún no tienen automatizadas las habilidades de reconocimiento de palabras.

- *Comprensión*

El NRP identificó tres temas predominantes en la investigación sobre la comprensión lectora: 1) la comprensión lectora es un proceso complejo que no se puede entender sin una clara descripción del rol que juega el vocabulario en la comprensión de lo que se lee; 2) la comprensión es un proceso activo que requiere intencionalidad e interacción entre el lector y el texto, y 3) la preparación de los profesores para instruir a los alumnos en estrategias de comprensión de textos. Los principales hallazgos en cada una de estas áreas fueron los siguientes:

4) INSTRUCCIÓN EN VOCABULARIO

Hay dos tipos de vocabulario: el oral y el escrito. Cuando un lector encuentra una palabra en el texto puede descodificarla, es decir, convertirla en habla. Si se encuentra dentro del repertorio lingüístico que posee el lector, éste será capaz de entenderla. En cambio, si no está, el lector tendrá que deducir el significado por otros medios y otras estrategias. En consecuencia, cuanto mayor es el vocabulario del alumno (sea oral u escrito) más fácil será la comprensión del texto. Se examinaron un total de 20.000 referencias. De estos el NRP revisó un total de 50 que reunían los criterios.

Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) la instrucción en vocabulario mejora la comprensión del texto, y el método utilizado debe ser apropiado a la edad y habilidad del alumno; 2) el uso de ordenador para instruir en vocabulario fue más efectivo que los métodos tradicionales en unos pocos estudios; 3) el vocabulario se puede aprender de manera incidental en el contexto de la lectura o escuchando a los demás; 4) aprender el significado de las palabras antes de leer el texto es también muy útil; 5) el uso de técnicas como la reestructuración y la exposición repetida (incluyendo que el alumno tenga

que encontrar palabras en diferentes contextos) influye también en el desarrollo del vocabulario, y 6) sustituir palabras fáciles por palabras más difíciles puede servir de ayuda a los alumnos de bajo rendimiento.

5) INSTRUCCIÓN EN COMPRENSIÓN

Los datos sugieren que la comprensión mejora cuando los alumnos son capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con su propio conocimiento y experiencias, así como representaciones mentales construidas en la memoria. Se sugiere que se puede mejorar la comprensión en la medida en que enseñamos a los alumnos a usar estrategias cognitivas específicas o a razonar de manera estratégica cuando el alumno se encuentre con barreras para poder comprender lo que están leyendo. Los alumnos adquieren estas estrategias de manera informal hasta cierto punto, ya que una instrucción formal y explícita de las mismas conduce a una mejora del proceso de comprensión. Se identificaron un total de 453 estudios, y un total de 205 reunían los criterios que fueron clasificados según la técnica instruccional empleada. De un total de 16 categorías identificadas, un total de 7 tipos de instrucción demostraron ser más efectivas en la mejora de la comprensión: 1) monitorizar la comprensión (*comprehension monitoring*): los alumnos aprenden a como ser conscientes de sus propios procesos de comprensión del material que leen; 2) aprendizaje cooperativo (*cooperative learning*): los alumnos aprenden estrategias de lectura conjuntamente; 3) uso de organizadores gráficos y semánticos, incluyendo mapas (*use of graphics and semantic organizers, including story maps*): los alumnos elaboran representaciones gráficas del material leído; 4) formulación de preguntas (*question answering*): el alumno contesta a preguntas formuladas por el profesor y recibe feedback inmediato; 5) auto-preguntas (*question generation*): el alumno formula él mismo las preguntas sobre varios aspectos de la historia leída; 6) estrategia estructural (*story structure*): se enseña a los alumnos a identificar la estructura del texto como una forma de ayudarles a recordar el contenido y contestar a preguntas sobre lo que han leído, y 7) resumir (*summarization*): se enseña a los alumnos a integrar las ideas y a generalizar la información que contiene el texto.

Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) cuando se combinan estas técnicas es mucho más efectivo que cuando se utiliza una sola; 2) la instrucción es más efectiva si se entrena la comprensión en el contexto del área académica específica.

6) INSTRUCCIÓN EN COMPRENSIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO

El NRP identificó un total de 635 referencias, de las cuales solamente 4 cumplían los requisitos para su revisión. Por tanto, se revisaron de manera exhaustiva al tratarse de pocos estudios. Los estudios se centraban en dos enfoques fundamentales: la explicación directa (*direct explanation*) y la instrucción en estrategias a nivel transaccional (*transactional strategy instruction*). El primer enfoque se centra en la habilidad del profesor para explicar de manera explícita los procesos mentales que acontecen en la comprensión eficiente. Entonces, más que enseñar estrategias específicas, los profesores ayudan a los alumnos a: 1) concebir la lectura como una tarea de solución de problemas que requiere la participación de pensamiento estratégico, y 2) aprender a pensar estratégicamente sobre la solución de problemas de comprensión. Así, por ejemplo, se enseña a los profesores acerca de cómo ellos podrían enseñar a los estudiantes a encontrar la idea principal como una tarea de solución de problemas y razonando acerca de ello estratégicamente. El segundo enfoque, también enfatiza la habilidad del profesor para suministrar explicaciones acerca de los procesos de pensamiento que acontecen en la comprensión de un texto.

Los principales hallazgos de estos estudios fue que los profesores podían ser instruidos en estos métodos.

7) FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

El NRP analizó este tópico de investigación en un intento de responder a las cuestiones siguientes: ¿cómo se enseña a los profesores a enseñar a leer?, ¿qué nos dice la investigación acerca de la efectividad de este tipo de instrucción? , ¿cómo se puede aplicar los resultados de la investigación en la mejora de la formación del profesorado? Se identificaron inicialmente un total de 300 artículos, de los cuales un total de 32 reunían los requisitos. 11 de ellos trataban del profesorado en formación, y 21 de la formación de profesores en activo. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) se publicaron muy pocos estudios experimentales sobre la efectividad de la formación del profesorado en formación y los que están ya en servicio, por tanto, el NRP sugirió que para poder llegar a conclusiones sólidas es necesario que los estudios informen de resultados obtenidos no solamente en los profesores sino también en los propios alumnos; 2) en general, los resultados demostraron que la formación del profesorado en formación tenía o producía efectos positivos en el rendimiento, pero hubo pocos estudios que analizaran los efectos a largo plazo, y 3) los pocos estudios revisados demostraron efectos positivos sobre la enseñanza.

En un estudio más reciente, Barone y Morrell (2007) revisaron múltiples perspectivas sobre la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura. Para ello, revisaron primero la perspectiva recogida en los informes de Strickland y Snow (2002) y Snow, Griffin y Burns (2005) ⁴. Este último informe se basa fundamentalmente en reivindicar que el mejor modelo para preparar a los futuros profesionales que han de afrontar el rol de enseñar a leer, ha de estar basado en transmitir los resultados que aporta la investigación científica en el campo de la lectura. Por tanto, el principal objetivo ha de centrarse en facilitar contenidos al profesorado, esto es, dotar al profesorado de conocimientos que proporciona la ciencia de la lectura. Los principales contenidos serían respecto al lenguaje oral y escrito, desarrollo del lenguaje y de la comprensión, etapas en el reconocimiento de palabras, y evaluación. En esta línea también se ha manifestado la *International Reading Association* (IRA) publicando una serie de documentos que recogen las normas que han de contemplarse a la hora de preparar al profesorado que enseña a leer (IRA, 2003a, 2003b), y otros trabajos publicados por Braunger y Lewis (2006), y Lenski, Grisham, y Wold (2006). Sin embargo, se han venido publicando otra serie de informes críticos que ponen en tela de juicio lo aportado por el informe de Snow *et al.* (2005). Así, por ejemplo, *North Central Regional Educational Laboratory*⁵ (Young, 2001) y WetsEd ⁶ (Hess, Rotherham, y Walsh, 2005) ambos coinciden en que tal enfoque resulta ser bastante limitado e insuficiente para garantizar la calidad en la formación del profesorado en esta área. Se sugiere que una forma de averiguar qué características son las que mejor definen a un buen profesional a la hora de enseñar a leer no es otra que identificando aquellas aulas donde los alumnos alcanzan un buen rendimiento. De esa forma podemos saber cuáles son los programas de formación más efectivos y cuáles son los que hay que ignorar. Otros factores señalados, que influyen de manera decisiva en la calidad de la formación, serían el número de créditos que se destinan a preparar a los profesores en estas materias, y las características de los propios profesores que desempeñan la función de formadores. Así, por ejemplo, el

⁴ Este informe fue preparado por un comité del *National Academy of Education's Committee on Teacher Education* de EEUU y fue liderado por Catherine Snow de *Harvard University*.

⁵ Para más información consultar www.ncrel.org/policy/pubs/html/pivov/nov2001.htm

⁶ Para más información consultar www.wested.org/cs/we/view/rs/770

informe de Farkas y Johnson (1997) invita a reflexionar sobre los siguientes aspectos: 1) existe una discrepancia entre el punto de vista que sostiene el maestro en el aula y el que sostiene el propio formador o las familias. Por ejemplo, mientras que las familias están más preocupadas en que el maestro controle la disciplina en el aula, que sus hijos no cometan faltas de ortografía, que asegure bien las lecciones que se han de impartir, etc. el formador valora más el proceso de aprendizaje como un proceso colaborativo, etc., 2) los formadores consideran que los tests son problemáticos a la hora de evaluar el rendimiento de los alumnos, 3) muchos formadores dudan de que ellos sean capaces de preparar bien a los maestros, porque ellos no han tenido la experiencia de pasar por la escuela, y de estar trabajando en el contexto de un aula, 4) muchos formadores dudan también de que determinados alumnos tengan las habilidades y destrezas suficientes para dedicarse a la enseñanza, 5) cuando se pregunta a los formadores a qué tipo de escuela enviarían a sus hijos, el 26% manifiesta que a escuelas privadas, y el 34% muestra preocupación en el caso de que sus hijos reciban educación en la escuela pública.

8) INSTRUCCIÓN ASISTIDA A TRAVÉS DE ORDENADOR

El número de estudios publicados en esta área que reunían los requisitos fue de 21. Los principales hallazgos fueron los siguientes: 1) todos los estudios informaron de resultados positivos, sugiriendo que el uso del ordenador es efectivo para la enseñanza de la lectura, y 2) el uso de procesadores de texto puede ser también muy útil, ya que la instrucción de la lectura es mucho más efectiva cuando se combina con la instrucción de la escritura.

5.1.1. Críticas al informe NRP

Los resultados y conclusiones del NRP no han estado exentos de críticas. Así, por ejemplo, distintos autores (Cummins, Brown, y Sayers, 2006; Krashen, 1998, 2006; Garan, 2001) han vertido críticas argumentando que existen numerosos defectos tanto en el fondo como en la forma, referidos sobre todo a la ausencia de grupos de control o a la exclusión de estudios favorables al método holista. Así, por ejemplo, Garan (2001) llevó a cabo una revisión exhaustiva del informe del NRP y sugiere que las conclusiones del informe son comprometidas, ya que el escaso número de estudios revisados ha sido insuficiente para aplicar con rigor la metodología basada en el uso de meta-análisis, comprometiendo la fiabilidad y generalización de los resultados. También Krashen (2006) ha sugerido, basándose en estas críticas, que los programas de lectura (v. gr., Texas Reading First Initiative, Oregon Reading First) que se vienen implementando en EEUU y que están basados en el informe del NRP (NICHHD, 2000) no serían muy válidos. Para ello afirma que existe poca evidencia empírica de que el entrenamiento en conciencia fonológica mejore la lectura en los niños, y que la investigación publicada hasta ahora no apoya que la instrucción en habilidades fonológicas sea superior al método holista. También Cummins *et al.* (2006) han criticado la implementación del NCLB (No Child Left Behind Act) promovido por la administración Bush, ya que esta legislación tomó como fundamento los resultados y prescripciones del NRP. A juicio de estos autores, el NRP sólo revisó estudios que empleaban metodología experimental y cuasi-experimental e ignoró la investigación realizada con metodología cualitativa. Asimismo, critican que el principal foco de atención del NCLB haya sido la instrucción de la lectura en edades tempranas, con un énfasis en estrategias instruccionales de corte conductista ignorando las aportaciones y aplicaciones del enfoque socio-cultural y constructivista a la enseñanza de la lectura. No obstante, estos mismos autores reconocen que la investigación longitudinal demuestra que los niños norteamericanos lo hacen bien en los primeros niveles de

la escolaridad en lo concerniente a la descodificación y la fluidez, sin embargo, fallan estrepitosamente cuando tienen que leer para aprender, es decir, fracasan en lo referente a la comprensión de textos.

5.2. Informes técnicos y estudios realizados en países de habla hispana

Realmente no disponemos de ningún informe técnico similar al NRP en lengua española. Sin embargo, sí tenemos constancia de algunos estudios en español que han tratado de analizar los efectos de la instrucción en el aprendizaje de la lectura y escritura a través de una revisión de las bases de datos PsycINFO, PsycARTICLES, PsycBOOKS, PsycEXTRA y PsycCRITQUES. Estos estudios los podemos clasificar de acuerdo a dos tópicos principales, por un lado, las concepciones o creencias que sostienen los profesores respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y, por otro lado, los estudios que han analizado los efectos de los métodos de enseñanza sobre la lectura.

5.2.1. *Concepciones o creencias de los profesores*

Algunos estudios se han centrado en analizar las concepciones de los profesores acerca de cómo enseñar a leer (Jiménez, Artilles, y Yáñez, 1997; Jiménez y Hernández, 1986) y también en evaluar los efectos de la intervención en las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura (Jiménez, 1991; O'Shanahan y Jiménez, 1992). En el estudio de Jiménez y Hernández se seleccionó a una muestra de 70 profesores de la Escuela Primaria y mediante entrevistas y cuestionario DIL elaborado "ad hoc" se demostró que los profesores se diferenciaban entre sí en el empleo de tres enfoques diferentes: uno basado en la metodología Freinet, caracterizado por la utilización de frases como unidades instruccionales para que los niños inicien el aprendizaje de la lectura de forma significativa reconociendo o "leyendo" a golpe de vista las palabras que ven y escuchan (i.e., enfoque similar al "Look and Say" en lengua inglesa). Los otros dos grupos se caracterizaban por poner un mayor énfasis desde el principio en la enseñanza del código, unos pensaban que lo importante era centrarse en los fonemas, mientras que otros consideraban que se debería enseñar el código a partir de la sílaba. También Jiménez, Artilles y Yáñez (1997) analizaron la estructura interna de las creencias de los profesores de Educación Primaria abarcando más dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Para ello, llevaron a cabo la elaboración del instrumento CEL (Cuestionario sobre la Enseñanza de la Lectura) para la medición de las creencias y se administró a una muestra de 333 profesores. Inicialmente el CEL contiene una serie de proposiciones extraídas a partir de la técnica de *brainstorming* aplicada a profesores en ejercicio. Estas proposiciones se agruparon según las distintas dimensiones lógicas que habría que considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (i.e., habilidades, planificación, enseñanza interactiva, evaluación y recuperación, clima del aula y organización y funcionamiento del centro). Los datos obtenidos para cada una de estas dimensiones lógicas fueron sometidos a un análisis de componentes principales. Muchos de los factores que fueron identificados, en relación a algunas dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje que han sido objeto de estudio (v.g., habilidades, enseñanza interactiva), son coincidentes también con las clasificaciones existentes. Esto es, las actividades que los profesores dicen llevar a cabo en la enseñanza de la lectura oscilan precisamente entre un énfasis en la descodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y un énfasis en el trabajo sobre unidades más complejas (v. g., palabras y frases). Asimismo, en lo que respecta a otras dimensiones que de manera explícita no suelen ser recogidas en los modelos de creencias de los profesores (v. g., planificación, evaluación, clima del aula y organización, organización y funcionamiento del centro) se constataba en los sistemas de creencias de algunos profesores concepciones diferentes. Así, por ejemplo,

respecto a la programación, están los profesores que comparten una programación más integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente a una programación dirigida al grupo de clase o a una programación que tiene en cuenta las diferencias individuales. Respecto a la evaluación, había profesores que se inclinaban más por una evaluación centrada en el currículo considerando la programación del aula, o del centro escolar, a una evaluación donde no existiría un ajuste entre lo previamente establecido y lo que luego realmente se hace. Y en el análisis de las dimensiones Clima del aula y Organización, y Organización y Funcionamiento del Centro, los profesores se diferencian entre sí, ya que unos apostaban por una organización restrictiva frente a un interés por fomentar un ambiente basado en la participación. Y, en relación al Funcionamiento y Organización del Centro Escolar, estaban los profesores que compartían una concepción más favorable a la innovación, frente a los que sostenían una concepción más inmovilista.

Por último, las creencias o teorías implícitas de los profesores sobre la preparación y enseñanza de la lectura también son susceptibles de cambios. Así por ejemplo, O'Shanahan y Jiménez (1992) en un estudio con grupo experimental y control, constataron que los profesores de Educación Infantil del grupo experimental que pensaban que para aprender a leer sólo es imprescindible que los niños tengan madurez psicomotriz, después de la intervención a través de cursos de formación al profesorado, éstos eran capaces de compartir aportaciones provenientes de otros enfoques como sería el caso de la teoría psicolingüística. Eso, en cambio, no ocurrió en el caso del grupo control que no participaba en los cursos de formación.

5.2.2. Estudios sobre los efectos de la instrucción

Han sido muchos los estudios que se han publicado sobre la adquisición de la lectura y escritura en niños de habla hispana, sin embargo, lo que pretendemos revisar aquí se refiere exclusivamente a aquellos estudios en español que han comparado los efectos de una instrucción basada en lo fonológico frente a una instrucción basada en el enfoque holista (Jiménez, Artilles, Muñetón, Díaz, y O'Shanahan, 2002; Jiménez y Guzmán, 2003; Jiménez, Guzmán, y Artilles, 1997; Jiménez y Rumeu, 1989). Así, por ejemplo, Jiménez y Rumeu (1989) llevaron a cabo un estudio longitudinal sobre una muestra de 260 niños que iniciaban el aprendizaje de la lectura y escritura. Los niños aprendían a leer y escribir a través de diferentes métodos de enseñanza. Unos niños aprendían a través de prácticas educativas que ponían el énfasis en el código alfabético, es decir, en la enseñanza directa de habilidades donde se ponía el énfasis en las correspondencias entre grafemas y fonemas. Otros aprendían a través de métodos que ponían el énfasis en el significado, dejando que los niños descubrieran el código alfabético a partir de las experiencias y por un proceso de ensayo y error guiado por el profesor. Lo que se demostró es que los errores de escritura estaban relacionados con el modo de instrucción. Así por ejemplo, los niños que aprendían con un énfasis en el código cometían más errores que tenían que ver con el significado, mientras que los niños que aprendían de un modo global tenían más errores en la codificación fonema-grafema.

También, Jiménez y Guzmán (2003) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de examinar la influencia de los métodos de enseñanza de la lectura sobre el reconocimiento de palabras en una ortografía transparente (i.e., el español). Se utilizó un diseño transversal y se llevaron a cabo tres estudios sobre una muestra de 202 niños que aprendían a leer por diferentes métodos (Fonético vs. Global). Se encontraron efectos de los métodos de enseñanza tanto sobre los tiempos de reacción como sobre los tiempos de latencia, y también sobre los errores en la lectura de palabras y pseudopalabras. Se encontró un efecto de superioridad en el análisis subléxico en niños que aprendían a leer a través del método sintético. Sin embargo, los niños que aprendían a leer por método global experimentaron mayores dificultades en el

nombrado de palabras cuando intervenían procesos de mediación fonológica. Por otra parte, Jiménez, Guzmán y Artilles (1997) diseñaron un experimento para analizar el efecto de la frecuencia silábica posicional (FSP) (i.e., número de veces que se repite una sílaba en una posición particular de la palabra), participando una muestra de 252 sujetos que aprendían a leer por diferentes métodos de lectura (Global vs. Fonético). Se encontró un efecto consistente de la FSP tanto sobre los tiempos de reacción como de latencia, así como sobre los errores en la lectura oral de pseudopalabras. Se registró un mayor número de errores en la lectura de pseudopalabras de baja FSP por parte de alumnos que aprendían a leer por método global.

6. Implicaciones de la teoría, la investigación y las nuevas tecnologías para la practica educativa

Desde una posición basada en las aportaciones del enfoque sociocultural y constructivista se sugiere que *el proceso de adquisición del lenguaje oral y escrito sería equivalente*. Los defensores del enfoque holista en la enseñanza de la lectura (i.e., métodos globales o lenguaje integrado) que encuentran su justificación en el enfoque sociocultural y constructivista, consideran que un objetivo fundamental en la enseñanza de la lectura consiste en plantear esta actividad como un juego de adivinanzas, en el que los niños van elaborando la noción de lo escrito de un modo natural, de forma similar a como se produce la adquisición de la lengua oral. De acuerdo a este punto de vista los niños tendrían éxito en el aprendizaje de la lectura si hay un propósito específico y la tarea se aprende de forma significativa.

Sin embargo, nos encontramos con evidencia empírica en contra de estos argumentos. Por ejemplo, sabemos que los recién nacidos son capaces de distinguir la emisión del sonido /da/ del sonido /ba/, y también que empiezan a diferenciar en edades muy tempranas, la entonación de lo que será nuestra lengua materna de la de otras lenguas (Karmiloff-Smith, 1994). Esto tiene una fácil explicación, y es que se acumulan millones de años de evolución biológica que ha preparado a nuestra especie para la adquisición y utilización del lenguaje oral con bastante facilidad. Sin embargo, esto no es generalizable y extrapolable al caso de la lengua escrita. El habla se adquiere de forma natural, y se aprende a hablar escuchando y hablando, participando en contextos donde se practica el lenguaje oral. Para hacer uso del lenguaje oral no necesitamos tener consciencia de la existencia de los fonemas. En cambio, la adquisición de la lengua escrita supone elaborar representaciones fonológicas, y establecer un sistema de correspondencias grafema-fonema. En este caso, sí es necesario tener consciencia de la existencia de los fonemas para aprender a leer en sistemas alfabéticos.

En este sentido, y a la luz de los hallazgos obtenidos por el NRP, se recomienda que los profesores deben tener en cuenta las siguientes consideraciones respecto a la instrucción en CF: 1) que el entrenamiento en CF no constituye en sí mismo un programa completo de enseñanza de la lectura, 2) que hay muchas formas de instruir la CF de manera efectiva, y 3) la motivación de estudiantes y profesores es una parte importante del éxito.

Sin embargo, algunos defensores del enfoque holístico en la enseñanza de la lectura han sugerido que los profesores hacen más difícil el aprendizaje de la lectura, “descomponiendo el lenguaje en unidades más pequeñas, y carentes de significado” (Goodman, 1986, p. 7). Esto no es cierto ya que hay evidencia empírica que sugiere que los niños son capaces de acceder a determinadas unidades fonológicas antes de aprender el código alfabético, tales como la sílaba o el fonema (Jiménez y Ortiz, 1993).

En este sentido, y a la luz de estos hallazgos del NRP sobre la instrucción inicial de la lectura, se recomendaba que los profesores tuvieran en cuenta las siguientes consideraciones: 1) algunos niños llegan a la escuela dominando ya algunas reglas de CGF y son capaces de descodificar algunas palabras, mientras que otros niños no tienen conocimiento alguno. Es necesario adaptar la instrucción a las diferencias individuales; 2) la instrucción fonológica no es el único componente en la enseñanza de la lectura, ya que debe combinarse con una instrucción en conciencia fonológica, fluidez, y estrategias de comprensión, y 3) la instrucción de la reglas de CGF debe llevarse a cabo de forma creativa y en un contexto altamente atractivo y motivante para los niños.

Cuando se ha comparado el rendimiento, en lectura de palabras y pseudopalabras, de niños que aprenden a leer en distintos contextos idiomáticos (v. gr., inglés, francés y portugués) éste es sistemáticamente más alto en español que en otras lenguas (Genard, Alegría, Leybaert, Mousty, y Defior, 2005). Así, el conocimiento de las reglas de CGF complejas es más temprano en español que en inglés, francés y portugués. Igualmente, los niños españoles alcanzan el techo en la lectura de palabras y pseudopalabras muy temprano si los comparamos con otras lenguas, lo que indicaría que la utilización adecuada del procedimiento fonológico ocurre más pronto en español que en inglés, francés y portugués. Todo ello confirma que los sistemas ortográficos transparentes son más fáciles de aprender que los opacos, es decir, la consistencia del código es un factor importante a tener en cuenta en los modelos explicativos de la adquisición lectora (Wimmer & Hummer, 1990). Por otra parte, los resultados obtenidos en muchos estudios españoles muestran un control automático del procedimiento fonológico a una edad temprana, con tiempos de reacción mucho más bajos respecto a los otros sistemas lingüísticos. Entre los factores lingüísticos que se pueden considerar como posibles causantes de las diferencias entre las distintas lenguas están el número de vocales (muchas menos en español que en las otras lenguas, la transparencia del código (mucho mayor la del español) y el fenómeno de reducción vocálica (muy alto en portugués, algo menos en francés y bajo en español). Las implicaciones de estos hallazgos para la enseñanza de la lectura son obvias. Cuando se tiene una lengua que es bastante predecible al nivel de las reglas de CGF, el factor lingüístico que parece decisivo en la velocidad de adquisición es el número de vocales. Dada la superior inconsistencia de otras lenguas (v. gr., el inglés, francés, etc.) al nivel de estas reglas, comparado con el español, la escritura resulta particularmente afectada por el grado de transparencia ortográfica.

Asimismo, desde una perspectiva dialógica, se ha estudiado como las interacciones lectoras con todas las personas del entorno del niño son clave en cualquiera de las didácticas planteadas, ya sean planteamientos fonéticos o globales. No cabe duda que la instrucción ha de propiciar contextos de aprendizaje que permitan al niño construir el sentido de lo que es la escritura como elemento cultural. Hemos de resaltar el hecho de que las características de los contextos escolares son singulares, y éstas no pueden despreciar lo que el conocimiento no escolar aporta a cada individuo. De no ser así, esta distancia acaba por construir una dicotomía entre actividades y actitudes propias del mundo académico y del entorno familiar que puede desembocar en el rechazo por parte de los jóvenes de una de las dos culturas. Por tanto, la creación de contextos escolares, de discursos compartidos, pasa por aprovechar las experiencias de los individuos externas a lo escolar y las aportaciones de familiares y comunidad educativa; sólo tendiendo ese puente, la creación de esos contextos escolares y de esos lenguajes compartidos tendrá significado para el que aprende, en un doble sentido, porque se parte de la experiencia social y porque el aprendizaje escolar revierte de nuevo en esa experiencia social y no se convierte en un mundo cerrado e incomunicado. Además, el aprendizaje del lenguaje escrito, la alfabetización, va más allá de ser un aprendizaje de la escuela y para la escuela, y, a pesar del peso que otros lenguajes y formas de comunicación tienen en

nuestra sociedad, como es la imagen de los diversos medios, lo escrito es parte importante de nuestra cultura. Por tanto, la conexión del lenguaje escrito con la cultura extraescolar es una primera forma de crear contextos. Soler y Racionero (2004) llevaron a cabo una investigación con la finalidad de estudiar la repercusión de la participación de familiares y voluntariado a través de grupos interactivos en las actividades de lectura y escritura en educación primaria. Se realizaron observaciones comunicativas en el aula y grupos de discusión con alumnado, profesorado y familiares. El estudio resaltó, por un lado, la constatación de un elevado número de interacciones de aprendizaje; por otro lado, un aumento en motivación del alumnado por la actividad y en satisfacción del profesorado y las familias por los resultados obtenidos.

Es evidente que las prácticas educativas orientadas a exponer al niño a experiencias de comunicación, de intercambio comunicativo, de partir de sus experiencias previas, de tener sentido aquello que se trata de descodificar, etc. es algo que está plenamente justificado y que no importa para ello el contexto idiomático. Sin embargo, los hallazgos más recientes, desde una perspectiva psicolingüística, ponen de manifiesto que todo ello no sería suficiente ya que el proceso cognitivo de asociación grafofonema es un elemento imprescindible cuando se aprende a leer en un sistema alfabético. Esto significa que las aportaciones que se derivan de los distintos enfoques han de ser complementarias, de ahí que existe cada vez mayor consenso en la idea de un planteamiento integrador de las distintas disciplinas más que un planteamiento excluyente. Así, por ejemplo, compartimos las ideas expresadas por Pérez y Zayas (2008) cuando manifiestan que en el proceso de alfabetización inicial hay que partir siempre de un contexto funcional de lectura y escritura, donde estas actividades han de abordarse desde los conocimientos que tienen los niños cuando inician este aprendizaje, y estos conocimientos sobre lo escrito tienen mucho que ver con las prácticas sociales en las que aparecen. Paralelamente, y en situaciones de uso real de la lengua, habrá que trabajar la conciencia fonológica, entendida como la reflexión que ayuda a comprender que un sonido o fonema está representado por un grafema –signo gráfico– que, en combinación con otros, forman unidades sonoras que al escribirse forman palabras con un significado concreto. Una revisión más amplia sobre el tema que nos ocupa está también recogida en el monográfico que dedica la revista *Comunicación, Lenguaje y Educación* (del Río y Lacasa, 1995).

En líneas generales, los hallazgos aquí comentados sugieren que en el caso del español, al tratarse de una lengua con una ortografía claramente transparente, la instrucción de la lectura debería estar orientada hacia el conocimiento fonológico y la codificación alfabética. En este sentido, el método sintético, al enfatizar las correspondencias letra-sonido, produce un aceleramiento en la adquisición de correspondencias subléxicas. El reconocimiento visual de palabras constituye una habilidad importante en el desarrollo de la lectura ya que explica un alto porcentaje de varianza en el desarrollo de la habilidad lectora temprana. Asimismo, los resultados de las investigaciones nos sugieren que el reconocimiento de palabras es un proceso modular altamente automatizado que no requiere de información contextual (entiéndase de naturaleza lingüística) para su ejecución. De tener una influencia el contexto en la enseñanza de la lectura, no tendrían que aparecer diferencias entre los métodos de lectura en el procesamiento léxico. En definitiva, tanto los estudios realizados en lenguas opacas (v.gr., Byrne y Fielding-Barnsley, 1991; Foorman, Francis, Novy y Liberman, 1991) como aquellos llevados a cabo en sistemas ortográficos transparentes (v.gr., Jiménez y Guzmán, 2003; Jiménez y Rumeu, 1989; Jiménez *et al.*, 1997; Wimmer y Hummer, 1990) han puesto de manifiesto una superioridad en el análisis subléxico cuando una instrucción basada en la enseñanza de reglas ha sido empleada. Sin embargo, si bien en ortografía opaca se ha encontrado que los niños adoptan estrategias de lectura diferentes en función del método de lectura, en los estudios realizados en español no se han encontrado tales diferencias.

Dentro de todo este contexto, las nuevas tecnologías se presentan como una alternativa prometedora para mejorar no sólo las destrezas académicas de los alumnos, sino también para contribuir en la formación del profesorado, especialmente cuando existe una sólida fundamentación teórica y científica.

Finalmente, hemos de señalar que la calidad en la formación del profesorado para la enseñanza de la lectura no va a depender únicamente de que lo dotemos de conocimientos basados en la teoría y la investigación. Es necesario conocer las prácticas que actualmente los profesores llevan a cabo en el contexto del aula con el fin de detectar las más idóneas que garantizan un aprendizaje exitoso y aquellas que no están fundamentadas científicamente. Asimismo, es necesario comprobar que se están instruyendo aquellos componentes de la lectura que prescriben tanto la teoría como la investigación. Esta fase inicial está justificada, ya que es preciso conocer mejor lo que sucede en las aulas y cuáles son los referentes teóricos y tradiciones que inciden en ellas como punto de partida para cualquier propuesta de mejora e innovación. En esta línea de trabajo, también las nuevas tecnologías pueden contribuir en la propia formación del profesorado. Cualquier sistema tutorial orientado al profesorado debería contemplar varias estrategias que se complementen, desde la integración de buenas prácticas al apoyo de un programa de ordenador constituido por una base de conocimientos de hechos acerca de un área particular, un sistema de reglas cuya activación conduzca a la solución del problema y una interfase que permita al usuario comunicarse con el sistema experto.

En definitiva, la elaboración de sistemas tutoriales podría contribuir a la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura incorporando, no sólo las prácticas educativas que conducen a un aprendizaje exitoso, sino también aquellas que por tradición no resultan aconsejables al no estar fundamentadas científicamente. De esta forma, el profesorado puede contrastar las ventajas e inconvenientes que plantean así como su justificación teórica.

Bibliografía

- ADAMS, M. J. (1990): *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- ADRIÁN, J. A.; ALEGRÍA, J., y MORAIS, J. (1995): "Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults", en: *International Journal of Psychology*, 3, pp. 329-353.
- BARONE, D. y MORRELL, E. (2007): "Multiple perspectivas of preparing teachers to teach Reading", en: *Reading Research Quarterly*, 42, pp. 167-180.
- BERTELSON, P.; DE GELDER, B.; TFOUNI, L. V., y MORAIS, J. (1989): "Metaphonological abilities of adult illiterates: New evidence of heterogeneity", en: *European Journal of Cognitive Psychology*, 1, pp. 239-250.
- BLOK, H.; OOSTDAM, R.; OTTER, M. E., y OVERMAAT, M. (2002): "Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review", en: *Review of Educational Research*, 72, pp. 101-130.
- BRAUNGER, J. y LEWIS, J. (2006): *Building a knowledge base in reading*, 2nd ed. Newark, DE & Urbana, IL: International Reading Association and National Council of Teachers of English.
- BRUNER, J. (1995): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- BYRNE, B. y FIELDING-BARNESLEY, R. (1991): "Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children", en: *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 451-455.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORREA, M. F.; LEMOS, L. S., y NAPOLEAO, R. F. (2006): "Is there a syllabic stage in spelling development? Evidence from portuguese-speaking children", en: *Journal of Educational Psychology*, 98, pp. 628-641.

- CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. (1999): La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural. Madrid: Pirámide.
- COLE, M. (1995): Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro. Madrid: Morata.
- COLTHEART, M. (1978): "Lexical access in simple reading task", en: UNDERWOOD, G. (Ed.): *Strategies of information processing*, pp. 151-216. Londres: Academic Press.
- COLTHEART, M.; CURTIS, B.; ATKINS, P., y HALLER, M. (1993): "Models of reading aloud: Dual-route and parallel distributed-processing approaches", en: *Psychological Review*, 100, pp. 589-608.
- CUMMINS, J.; BROWN, K., y SAYERS, D. (2006): *Literacy, technology, and diversity: teaching success in changing times*. Boston, MA: Pearson, Allyn & Bacon.
- DE GELDER, B.; VROOMEN, J., y BERTELSON, P. (1993): "The effects of alphabetic-reading competence on language representation in bilingual Chinese subjects", en: *Psychological Research*, 55, pp. 315-321.
- DEL RÍO, P. y LACASA, P. (1995): "Lenguaje integrado: un movimiento innovador en educación", en: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, pp. 1-105.
- EHRI, L. (1992): "Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding", en: GOUGH, P.; EHRI, L., y TREIMAN, R. (Eds.): *Reading acquisition*, pp. 107-143. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EHRI, L. (1998): "Learning to read and learning to spell are one and the same, Almost", en: PERFETTI, C.; RIEBEN, L., y FAYOL, M. (Eds.): *Learning to spell: research, theory, and practice across languages*, pp. 237-269. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- EHRI, L. y WILCE, L. (1985): "Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic?", en: *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 163-179.
- FARKAS, S. y JOHNSON, J. (1997): *Different drummers: How teachers of teachers view public education*. Nueva York: Public Agend.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1972): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
- FOORMAN, B. R.; FRANCIS, D. J.; NOVY, D. M., y LIBERMAN, D. (1991): "How letter-sound instruction mediates progress in first-grade reading and spelling", en: *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 456-469.
- GARAN, E. M. (2001): "Beyond the smoke and mirrors: A critique of the National Reading Panel Report on Phonics", en: *Phi Delta Kappan*, 82, pp. 500-506.
- GENARD, N.; ALEGRÍA, J.; LEYBAERT, J.; MOUSTY, P. H., y DEFIOR, S. (2005): "La adquisición de la lectura y escritura. Comparación translingüística", en: *IberPsicología*, 10:3:17.
- GOMBERT, J. E. (1992): *Metalinguistic development*. Great Britain: Harvester Wheatsheaf.
- GOMBERT, J. E. (1994): "How do illiterate adults react to metalinguistic training?", en: *Annals of Dyslexia*, 44, pp. 250-269.
- GOODMAN, K. S. (1986): *What's whole in whole language: A parent teacher guide*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- HESS, F.; ROTHERHAM, A., y WALSH, K. (2005): *Finding the teachers we need*. San Francisco: WestEd. Retrieved May 20, 2006, from <http://www.wested.org/cs/we/view/rs/770>
- INTERNATIONAL READING ASSOCIATION (2003a): *Prepared to make a difference: Research evidence on how some of America's best collage programs prepare teachers of Reading*. Newark, DE: Author.
- (2003b): *Standards for reading professionals*. Newark, DE: International Reading Association.
- (2004): *Preparing reading professionals: A collection from the International Reading Association*. Newark, DE: Author.
- JIMÉNEZ, J. E. (1991): "Influencia de un programa de intervención psicoeducativa en las creencias de los profesores sobre la preparación para el aprendizaje de la lectura". Comunicación presentada al I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Madrid, noviembre, 1991.
- JIMÉNEZ, J. E.; ÁLVAREZ, C.; ESTÉVEZ, A., y HERNÁNDEZ-VALLE, I. (2000): "Onset-rimes units in visual word recognition in Spanish normal readers and reading disabled children", en: *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, pp. 135-141.
- JIMÉNEZ, J. E.; ANTÓN, L.; DIAZ, A.; DIAZ, J.; ROJAS, E.; ESTEVEZ, A.; GARCÍA, A. I.; GARCÍA, E.; GUZMÁN, R.; HERNÁNDEZ-VALLE, I.; ORTIZ, M. R.; O'SHANAHAN, I., y RODRIGO, M. (2007b): *TRADISLEXIA: Un videojuego interactivo para el tratamiento de la dislexia*. [Software informático]. Universidad de La Laguna: Autores.

- JIMÉNEZ, J. E.; ANTÓN, L.; DIAZ, A.; ESTÉVEZ, A.; GARCÍA, A. I.; GARCÍA, E.; GUZMÁN, R.; HERNÁNDEZ-VALLE, I.; ORTIZ, M. R., y RODRIGO, M. (2007a): *Sicole-R: Un sistema de evaluación de los procesos cognitivos en la dislexia mediante ayuda asistida a través del ordenador* [Software]. Universidad de La Laguna: Authors.
- JIMÉNEZ, J. E.; ARTILES, C.; MUÑETÓN, M.; DÍAZ, A., y O'SHANAHAN, I. (2002): "Influencia de los métodos de enseñanza sobre los procesos léxicos en la escritura", en: GARCÍA, J. N. (Coord.): *Aplicaciones de intervención psicopedagógica*. Pirámide: Madrid.
- JIMÉNEZ, J. E.; ARTILES, C., y YÁNEZ, G. (1997): "Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura", en: *IberPsicología*, 22:1.
- JIMÉNEZ, J. E.; GARCÍA, E., y VENEGAS, E. (2007): Are phonological processes the same or different in low literacy adults and children with or without reading disabilities in a consistent orthography?, en: Manuscrito remitido para su publicación.
- JIMÉNEZ, J. E. y GUZMÁN, R. (2003): "The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language", en: *International Journal of Psychology*, 38, pp. 65-78.
- JIMÉNEZ, J. E.; GUZMÁN, R., y ARTILES, C. (1997): "Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura", en: *Cognitiva*, 1, pp. 3-27.
- JIMÉNEZ, J. E. y HERNÁNDEZ, P. (1986): "Métodos de lectura y diagnóstico instruccional", en: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, pp. 1063-1074.
- JIMÉNEZ, J. E. y ORTIZ, M. R. (1993): "Phonological awareness in learning literacy", en: *Cognitiva*, 5, pp. 153-170.
- JIMÉNEZ, J. E. y RUMEU, M. (1989): "Writing disorders and their relationship to reading-writing methods: A longitudinal study", en: *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp. 195-199.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Psicología.
- KRASHEN, S. (1998): "Has whole language failed?", en: *ESL Magazine*, 1, pp. 8-10.
- (2006): *Did reading first work?* http://www.elladvocates.org/issuebriefs/Krashen_reading_first.pdf
- LENSKI, S.; GRISHAM, D., y WOLD, L. (2006): *Literacy teacher preparation: Ten truths teacher educators need to know*. Newark, DE: International Reading Association.
- MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S., y KENNEDY, A. M. (2007): *PIRLS Technical report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MAYER, R. E. (2001): *Multimedia learning*. Nueva York: Cambridge University Press.
- MEAD, G. H. (1990): *Espíritu, persona y sociedad*. México: Paidós.
- MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L., y ALEGRÍA, J. (1986): "Literacy training and speech segmentation", en: *Cognition*, 24, pp. 45-64.
- MORAIS, J.; CARY, L.; ALEGRÍA, J., y BERTELSON, P. (1979): "Does Awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?", en: *Cognition*, 7, pp. 323-331.
- MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O.; KENNEDY, A. M., y FOY, P. (2007): *IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (2000): Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769). Washington, D.D: U.S. Government Printing Office.
- NINIO, A. y BRUNER, J. (1978): "The achievement and antecedents of labelling", en: *Journal of Child Language*, 5, pp. 1-15.
- OCDE (2001): Knowledge and skills for life – First results from PISA 2000. París, Francia: OCDE.
- (2002): Reading for Change – Performance and engagement across countries. París.
- (2003): The PISA 2003 Assessment framework – Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. París.
- (2004): Learning for tomorrow's world – First results from PISA 2003. París.
- (2005): PISA 2003. Technical report. París.
- (2006): PISA 2006. Science competencies for tomorrow's world. París.

- ORTIZ, M. R. y JIMÉNEZ, J. E. (2001): "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores", en: *Infancia y Aprendizaje*, 24, pp. 215-231.
- (1993): Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito (CLE). Madrid: TEA.
- O'SHANAHAN, I. y JIMÉNEZ, J. E. (1992): "Training course to change the teacher's beliefs on reading readiness". Comunicación presentada al XXV International Congress of Psychology. Brussels, Julio, 1992.
- PÉREZ, P. y ZAYAS, F. (2008): "Empezar con buen pie. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura en infantil y primer ciclo de primaria y en lengua extranjera", en: PÉREZ, P. y ZAYAS, F. *Competencia en comunicación lingüística*, pp. 1-11. Madrid: Alianza Editorial.
- PURCELL-GATES, V.; DEGENER, S.; JACOBSON, E., y SOLER, M. (2001): "Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices", en: *Reading Research Quarterly*, 37, pp. 70-92.
- READ, C. A.; ZHANG, Y.; NIE, H., y DING, B. (1986): "The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading", en: *Cognition*, 24, pp. 31-44.
- SNOW, C.; BURNS, M., y GRIFFIN, P. (1998): *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- SNOW, C.; GRIFFIN, P., y BURNS, M. (2005): *Knowledge to support the teaching of reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOLER, M. (2003): "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador", en: TEBEROSKY, A. y SOLER, M. (Coord.): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori.
- SOLER, M., y RACIONERO, S. (2004, Abril): "Dialogic reading. Learning to read with the community". Comunicación presentada en la conferencia organizada por American Educational Research Association, Annual Meeting.
- STAHL, S. A.; MCKENNA, M. C., y PAGNUCCO, J. R. (1994): "The effects of whole language instruction: An update and a reappraisal", en: *Educational Psychologist*, 29, pp. 175-186.
- STRICKLAND, D. y SNOW, C. (2002): *Preparing our teachers: Opportunities for better reading instruction*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press.
- VYGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- WIMMER, H. y HUMMER, P. (1990): "How German speaking first graders read and spell: Doubt on the importance of the logographic stage", en: *Applied Psycholinguistics*, 11, pp. 349-368.
- WISE, B. W.; RING, J., y OLSON, R. K. (2000): "Individual differences in gains from computer-assisted remedial reading with more emphasis on phonological analysis or accurate reading in context", en: *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, pp. 197-235.
- YOUNG, E. (2001): *Improving Reading in America: Are teachers prepared?* Naperville, IL: North Central Regional Educational Laboratory.