Aptus Estudios

De la evidencia a la práctica

Serie: Lectura, aprendizaje y enseñanza

LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA SÍ ES TAN COMPLEJA COMO LA CIENCIA PARA CONSTRUIR NAVES ESPACIALES, 2020

LO QUE LOS PROFESORES EXPERTOS EN LECTURA DEBEN SABER Y SER CAPACES DE HACER

Publicado por Aptus en julio de 2022

Documento original de

A Union of Professionals

FUNDACIÓN EDUCACIONAL
Hernán Briones Gorostiaga

Aptus
POTENCIADORA EDUCACIONAL
SIP Red de Colegios | Fundación Reinaldo Solari

Traducido por Aptus con el apoyo de la Fundación Educacional Hernán Briones Gorostiaga. Esta traducción cuenta con el permiso de la American Federation of Teachers, AFL-CIO. La precisión de la traducción es responsabilidad de los traductores.

A Union of Professionals

La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales, 2020

Lo que los profesores expertos en lectura deben saber y ser capaces de hacer

Por Louisa C. Moats

A Union of Professionals

Randi Weingarten
PRESIDENTA

Lorretta Johnson
SECRETARIA-TESORERA

Evelyn DeJesus
VICEPRESIDENTA EJECUTIVA

Esta traducción cuenta con el permiso de la American Federation of Teachers, AFL-CIO.

NUESTRA MISIÓN

La **American Federation of Teachers** (Federación Americana de Profesores) es un grupo de profesionales que defiende la equidad, la democracia, las oportunidades económicas y la educación pública, la atención sanitaria y los servicios públicos de alta calidad para nuestros estudiantes, sus familias y nuestras comunidades. Estamos comprometidos con promover estos principios a través de la participación comunitaria, la organización, la negociación colectiva y el activismo político, y especialmente a través del trabajo de nuestros miembros.

Copyright © American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT 2020). Por la presente se concede permiso a las filiales estatales y locales de la AFT para reproducir y distribuir copias de la obra con fines educativos no lucrativos, siempre que las copias se distribuyan a precio de coste o por debajo del mismo, y que en cada copia se incluya el autor, la fuente y el aviso de copyright. Se prohíbe la distribución de dichos materiales a terceros ajenos a la AFT o a sus afiliados sin recibir previamente el permiso expreso por escrito de la AFT.

Traducción al español realizada por Aptus con el apoyo de la Fundación Educacional Hernán Briones Gorostiaga. Esta traducción cuenta con el permiso de la American Federation of Teachers, AFL-CIO. La precisión de la traducción es responsabilidad de los traductores.

Louisa C. Moats, Doctora en Educación, ha sido profesora, psicóloga, investigadora, miembro del cuerpo docente de una escuela de postgrado y autora de numerosos e influyentes artículos en revistas científicas, libros y documentos de política sobre los temas de la lectura, la ortografía, el lenguaje y la formación de profesores. La Dra. Moats dedicó 15 años a su consulta privada como psicóloga licenciada en Vermont, especializándose en la evaluación y consulta con individuos de todas las edades y condiciones sociales que experimentaban dificultades de lectura, escritura y lenguaje. También fue directora del Proyecto de Intervenciones Tempranas del National Institute of Child Health and Human Development y asesora de investigación y consultora de Sopris Learning. La Dra. Moats es conocida principalmente por sus investigaciones y escritos sobre la necesidad de mejorar la formación docente. Sus publicaciones más recientes se han centrado en ayudar a los profesores a comprender las bases lingüísticas de la lectura y la escritura. Entre ellas se encuentran el material de desarrollo profesional LETRS (publicado por Voyager Sopris), el programa de intervención integral LANGUAGE! Live (publicado por Voyager Sopris), y el libro Speech to Print: Language Essentials for Teachers (publicado por Brookes Publishing).

Índice

Prólogo: Por amor a la lectura **2**
Por Randi Weingarten

Resumen ejecutivo **4**

Prefacio **6**

Aumentar el logro académico en lectura y prevenir el fracaso escolar: una prioridad fundamental **8**
Dónde estamos: Ideas validadas por la investigación que deberían guiar la enseñanza 9
Dónde estamos: Balance de la formación docente sobre lectura 10
¿Podemos hacerlo mejor? 13

Hacia un currículum para la formación de profesores y el desarrollo profesional continuo **14**
Psicología y desarrollo de la lectura 14
Estructura del lenguaje 17
Mejores prácticas 20
La evaluación que informa la enseñanza 21

Hacia dónde tenemos que ir: cambiar la formación y el desarrollo profesional de los profesores **23**

Referencias **26**

Apéndice **28**

Prólogo:
Por amor a la lectura

Randi Weingarten, presidenta de la AFT

Me encanta leer, aunque hoy en día la mayor parte del tiempo lo hago a través de la pantalla del ordenador. De niña recuerdo que mi madre, que era profesora de segundo grado, siempre se aseguraba de que tuviéramos libros en casa, como L*os cien vestidos de Eleanor Estes*, *The Jazz Man* (El hombre del jazz) de Mary HaysWeik y *El cuento de Ferdinando* de Munro Leaf. Los libros que leí en mi adolescencia, como *El diario de Ana Frank* y *Matar un ruiseñor* de Harper Lee, marcaron mi búsqueda de la justicia y la lucha contra la discriminación. Y siempre me fascinará el icónico poema de Emma Lazarus, "The New Colossus" (El nuevo coloso) que contiene expresiones tan líricas como "los desdichados desechos de tu orilla rebosante./ Envía a estos, los sin techo, a la tempestad, a mí,/ levanto mi lámpara junto a la puerta dorada!"".

Aunque dedico gran parte de mi tiempo a luchar por nuestros miembros, nuestros estudiantes y nuestras comunidades, intento hacerme tiempo para leer. Ya sea por trabajo o por placer, leo para mantenerme informada, para que surjan nuevas ideas, para renovar mi espíritu y para comprender mejor las perspectivas de los demás. No puedo imaginar mi vida sin la palabra escrita, y estoy agradecida de los maestros, incluida mi madre, que me dieron el don de la lectura cuando era joven.

La lectura no es simplemente un deseo; es una habilidad fundamental necesaria para prácticamente todo lo que hacemos. Y tenemos que asegurarnos de que todos nosotros, en particular nuestros hijos, aprendan a leer y lean para aprender, para que ellos también puedan hacerlo todo. Por eso la AFT se complace en actualizar y volver a publicar "La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales, 2020: lo que los profesores expertos en lectura deben saber y ser capaces de hacer". Este artículo, escrito por Louisa C. Moats (profesora, psicóloga, investigadora y catedrática que ha estado a la vanguardia de la enseñanza de la lectura basada en la ciencia durante cinco décadas), traduce las últimas investigaciones sobre la lectura en un lenguaje accesible para que quienes no estamos inmersos en la pedagogía de la lectura podamos aplicarlas a nuestra propia enseñanza y aprendizaje.

La ciencia de la lectura es inseparable del amor por la lectura. Para enseñar e inspirar a la próxima generación, simplemente no podemos tener una sin la otra.

Permítanme decirles lo que hace y lo que no hace este artículo. No nos mete de nuevo en la "guerra por la lectura"*, ni aboga por lo que nos ha parecido tan irrespetuoso: los currículums con guiones o los programas "a prueba de adaptaciones de parte de los docentes" (*teacher proof*). Sí detalla el conocimiento experto del lenguaje que es necesario para enseñar a leer, y apoya a los profesores en la construcción de ese conocimiento.

En la difusión de prácticas efectivas basadas en investigación, todo el mundo tiene un papel que desempeñar. Desde los programas de formación docente hasta los sistemas escolares, desde los funcionarios estatales hasta los desarrolladores del currículum, debemos actuar rápidamente para renovar la orientación y los recursos que se proporcionan a los educadores. Pero yo apuesto por los profesores de nuestro país. Como profesión, tenemos el impulso y la pasión para hacer el esfuerzo de entender y utilizar la ciencia de la lectura. Y es un esfuerzo mucho mayor de lo que debería ser, ya que muy pocas editoriales de educación y proveedores de desarrollo profesional han dejado de lado sus materiales y programas rentables pero obsoletos, para crear nuevos recursos que reflejen los hallazgos de las últimas investigaciones.

Actualmente, la investigación sobre la lectura comprende la importancia que tienen el profesionalismo y la autonomía de los profesores. Abrazar la ciencia es, fundamentalmente, dar a los profesores la libertad de enseñar. A los docentes se les rompe el corazón cuando los estudiantes tienen dificultades para descifrar y explicar qué significan las palabras que ven en una página. Desesperados por ayudar a esos estudiantes, los profesores pasan innumerables horas buscando en Internet recursos que los ayuden a complementar los materiales y la formación inadecuada que se les ha dado. Gran parte de lo que suena convincente en el papel no funciona bien en la sala de clases, o solo funciona bien para los estudiantes que dominan más fácilmente el arte y la ciencia de la lectura. Este reporte trata de llenar ese vacío.

Moats, que ha dedicado su carrera a los lectores con dificultades, escribió la primera versión de "La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales", que la AFT publicó en 1999. En ella, explicaba cómo aprenden a leer los niños, los componentes esenciales de la enseñanza de la lectura, las causas de las dificultades en lectura y cómo prevenirlas o reducirlas. En esta nueva edición, añade profundidad a la ciencia y proporciona claridad sobre el desafío que tenemos ante nosotros: pasar a la acción.

La enseñanza de la lectura realmente es tan compleja como la ciencia detrás de la construcción de naves espaciales. El lenguaje académico es complejo. Dada esta complejidad, los niños necesitan una enseñanza cuidadosamente planificada para convertirse en lectores, deletreadores y escritores. Y, debido a las enormes desigualdades existentes en nuestra sociedad, proporcionar equitativamente a cada infante la oportunidad de deleitarse con múltiples libros, en los que puedan verse tanto reflejados a sí mismos como conocer el mundo, no es una tarea fácil.

Aun así, hay goce en este trabajo, ya sea al leer en voz alta historias y poemas que deleitan a jóvenes y mayores, o al presentar a los niños las maravillas de nuevas palabras e ideas. En última instancia, la ciencia de la lectura es inseparable del amor por la lectura. Para enseñar e inspirar a la próxima generación, simplemente no podemos tener una sin la otra.

* Nota del traductor: la guerra por la lectura refiere a una discusión en EE.UU que, lleva muchas décadas, sobre la forma correcta de enseñar a leer. Los dos enfoques que se enfrentan son la enseñanza fonética (basada en investigación) y el que se autodenomina "lenguaje integral", que aboga por enseñar a leer principalmente desde la exposición a la literatura.

Resumen ejecutivo

La responsabilidad más importante de las escuelas es la enseñanza de la lectura. Debido a que afecta a todos los demás logros académicos y se relaciona con la salud social, emocional, económica y física, este ha sido el aspecto más investigado de la cognición humana. Para el año 2000, después de décadas de investigación multidisciplinaria, la comunidad científica logró un amplio consenso en relación con estas preguntas: ¿Cómo aprenden a leer los niños? ¿Qué causa dificultades en la lectura? ¿Cuáles son los componentes esenciales de la enseñanza efectiva de la lectura y por qué cada uno es importante? ¿Cómo podemos prevenir o reducir las dificultades en la lectura? Dos décadas después, cientos de estudios adicionales han redefinido y consolidado lo que sabemos sobre la mejora del rendimiento en lectura, especialmente para estudiantes en riesgo.

Desafortunadamente, gran parte de esta investigación aún no está incluida en los programas de formación de profesores, en los programas masivos de enseñanza de la lectura o en el desarrollo profesional continuo, por lo que no debería sorprender que las prácticas típicas en la sala de clases a menudo se desvíen sustancialmente de lo recomendado por nuestras fuentes más confiables. Como resultado, el rendimiento en lectura no es tan alto como debería ser para la mayoría de los estudiantes, y las consecuencias son particularmente graves para los estudiantes de familias y comunidades menos favorecidas.

Esto lo sabemos: el fracaso en la lectura puede prevenirse en todos los niños con trastornos graves del aprendizaje, excepto en un pequeño porcentaje. Enseñar a la mayoría de los estudiantes a leer es posible si empezamos temprano y seguimos los lineamientos de un conjunto importante de investigaciones que nos muestran cuáles prácticas son las más efectivas. Aquellos estudiantes que viven en la pobreza, estudiantes de color, y aquellos que reciben servicios sociales de apoyo pueden convertirse en lectores competentes a cualquier edad. Las "brechas" persistentes entre los estudiantes más aventajados y los menos aventajados pueden reducirse e incluso cerrarse. Principalmente, estas brechas son el resultado de las diferencias en las oportunidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, no de sus capacidades.

Aunque los educadores han comprendido desde hace tiempo la importancia de la lectoescritura, enseñar a los niños a leer es muy complicado. Demasiados niños tienen problemas para leer y escribir. Cerca del 20 % de los estudiantes de primaria de todo Estados Unidos tienen problemas graves para aprender a leer, y al menos otro 20 % corre el riesgo de no cumplir las expectativas de su grado. Para los niños que crecen en comunidades con pocos recursos y que asisten a escuelas con pocos recursos, la incidencia del fracaso en la lectura es astronómica y completamente inaceptable. Los estudiantes afroamericanos, hispanos, aquellos que están aprendiendo inglés, y/o los que provienen de casas empobrecidas socioeconómicamente se retrasan y se quedan atrás en una proporción mucho mayor que los estudiantes blancos y de clase media. Según la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), la tasa de habilidades de lectura débiles en estos grupos es del 60-70 %.

En esto, la tragedia es que la mayoría de los fracasos son innecesarios.

Este artículo es una actualización de *Teaching Reading Is Rocket Science* (La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales) publicado por la American Federation of Teachers (Federación Americana de Profesores) hace 20 años atrás y que surge de una colaboración entre AFT y el Center for Development and Learning (Centro de Desarrollo y Aprendizaje). Juntos admiten que, aunque se han hecho algunos progresos en la enseñanza de la lectura de forma efectiva, son muy pocos los estudiantes desfavorecidos y pertenecientes a minorías que se convierten en lectores competentes. No se ha hecho suficiente énfasis en la comprensión de la ciencia de la lectura, la que, cuando se lleva a cabo de forma apropiada, les permite a estos estudiantes obtener avances significativos en la lectura y la escritura.

Nosotros ahora sabemos que por sí sola la enseñanza en la sala de clases, cuando incluye una variedad de componentes y prácticas basadas en la investigación, puede prevenir y mitigar las dificultades de lectura. Aunque los factores del hogar influyen en la rapidez y la calidad de la lectura, aplicar una enseñanza informada en la sala de clases, que desde la educación parvularia se centra en habilidades lingüísticas, cognitivas y de lectura específicas, aumenta el éxito para todos excepto de un porcentaje muy pequeño de estudiantes con problemas de aprendizaje y dislexia grave. Los investigadores ahora estiman que el 95 % de los niños pueden aprender a leer al final de primer grado, y que los logros futuros solo se limitan por la capacidad de razonamiento y las habilidades auditivas de los estudiantes.

Un concepto validado que debería sustentar el diseño de la enseñanza es el llamado Modelo simple de la lectura. Este modelo establece que la comprensión de la lectura es el producto del reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje. Sin unas buenas habilidades ni dominio en cualquiera de los dos ámbitos, la comprensión lectora de un individuo se verá comprometida. Las implicaciones del Modelo simple de la lectura son evidentes: la enseñanza de la lectura y de las artes del lenguaje debe incluir una enseñanza del reconocimiento de palabras que sea deliberada, sistemática y explícita y debe desarrollar los conocimientos específicos de cada asignatura, el vocabulario, la comprensión de oraciones y la familiaridad con el lenguaje de distintos textos escritos.

Para obtener mejores resultados, el profesor debe enseñar de manera directa, sistemática y explícita a la mayoría de los estudiantes a descifrar palabras impresas, al mismo tiempo que tiene en mente el principal propósito de la lectura: aprender, disfrutar y comprender. Para adaptarse a la variabilidad de los niños, el docente debe realizar evaluaciones a cada uno y adaptar las clases a los individuos o grupos. Esto incluye interpretar errores, dar retroalimentación correctiva, seleccionar ejemplos para ilustrar conceptos, explicar nuevas ideas de distintas maneras, y conectar la enseñanza del reconocimiento de palabras con la lectura y la escritura significativas.

Hacia un currículum para la formación de profesores y el desarrollo profesional continuo

Un currículum de base sobre la enseñanza efectiva de la lectoescritura en la formación inicial y la formación continua de profesores se divide aproximadamente en las siguientes cuatro áreas, cada una de las cuales se desarrolla en este artículo:

1. Conocer los fundamentos de la psicología y el desarrollo de la lectura;

2. Comprender la estructura del lenguaje tanto para el reconocimiento de palabras como la comprensión del lenguaje;

3. Aplicar las mejores prácticas de todos los componentes de la enseñanza de la lectura; y

4. Utilizar evaluaciones validadas, fiables y efectivas para informar la enseñanza en la sala de clases.

Este currículum, por supuesto, se complementará y perfeccionará con el tiempo, pero su objetivo es aportar continuidad, coherencia, calidad y comprensión a los muchos programas, organizaciones y sistemas diferentes a través de los cuales los profesores en formación y en ejercicio reciben información sobre cómo enseñar a leer.

Hacia dónde tenemos que ir: cambiar la formación y el desarrollo profesional de los profesores

Los educadores que estén equipados para garantizar el éxito en la lectura de la gran mayoría de los estudiantes se sentirán capacitados y recompensados. Para lograr ese objetivo, es necesario considerar una variedad de iniciativas. En este artículo se analizará cada una de ellas.

1. Utilizar la investigación para guiar la profesión.

2. Establecer estándares profesionales mínimos, currículum, y evaluaciones de entrada para los nuevos profesores.

3. Alinear los programas de formación docente, los estándares para los estudiantes y los requisitos de licencia para los profesores.

4. Crear institutos de desarrollo profesional para los profesores universitarios y formadores de docentes.

5. Presionar a los creadores de libros de texto y material didáctico a que mejoren de sus productos.

6. Promover un desarrollo profesional de alta calidad para los docentes.

7. Invertir en la enseñanza.

El hecho de que los profesores necesitan mejor formación, desarrollo profesional, y recursos para llevar a cabo una enseñanza deliberada de la lectura, la ortografía y la escritura debe impulsar acciones en lugar de críticas. Este hecho debe destacar la diferencia crónica entre lo que los profesores necesitan y lo que se les ha dado. Casi todos los niños pueden aprender a leer y no merecen menos de sus docentes. Estos, por otra parte, no merecen menos que el conocimiento, las habilidades, y el apoyo en su práctica que les permitirá tener éxito en la enseñanza. En educación, no hay desafío más importante que este.

Prefacio

La responsabilidad más importante de las escuelas es la enseñanza de la lectura. Debido a que afecta a todos los demás logros académicos y se relaciona con la salud social, emocional, económica y física, este ha sido el aspecto más investigado de la cognición humana. Para el año 2000, después de décadas de investigación multidisciplinaria, la comunidad científica logró un amplio consenso en relación con estas preguntas: ¿Cómo aprenden a leer los niños? ¿Qué causa dificultades en la lectura? ¿Cuáles son los componentes esenciales de la enseñanza efectiva de la lectura y por qué cada uno es importante? ¿Cómo podemos prevenir o reducir las dificultades en la lectura?

Dos décadas después, cientos de estudios adicionales han redefinido y consolidado lo que sabemos sobre la mejora del rendimiento en lectura, especialmente para estudiantes en riesgo. Sin embargo, la malinterpretación y la aplicación errónea de la evidencia científica continúa en la mayoría de los programas de formación de profesores, en los programas de lectura disponibles en el mercado, y, en gran medida, en los distritos escolares y las salas de clases. Estas realidades, junto con otros factores, contribuyen al estancamiento o a la disminución de resultados en la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP) y en las comparaciones internacionales.

Este artículo es una actualización de la versión original de *Teaching Reading Is Rocket Science* (La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como construir una nave espacial) publicado por la American Federation of Teachers (Federación Americana de Profesores) hace 20 años atrás y que surge de una colaboración entre AFT y el Center for Development and Learning (Centro de Desarrollo y Aprendizaje). Juntos admiten que, aunque se han hecho algunos progresos en la enseñanza de la lectura de forma efectiva, son muy pocos los estudiantes desfavorecidos y pertenecientes a minorías que se convierten en lectores competentes. No se ha hecho suficiente énfasis en la comprensión de la ciencia de la lectura, la que, cuando se lleva a cabo de forma apropiada, les permite a estos estudiantes obtener avances significativos en la lectura y la escritura.

Durante las últimas cinco décadas, los estudios de investigación en las salas de clases y centros de práctica han encontrado repetida y consistentemente que la enseñanza explícita de las habilidades fundacionales (conciencia fonológica, fonética, fluidez de la lectura oral, ortografía) proporciona a los estudiantes una clara ventaja de aprendizaje[1]. Gran parte de esta investigación fue sintetizada por el National Reading Panel y el National Early Literacy Panel (Panel Nacional de Lectura y el Panel Nacional de Alfabetización Temprana)[2]. Tanto antes como después de esta revisión fundamental de la literatura científica, la AFT publicó una serie de artículos y documentos que resumen los resultados clave de la investigación para los profesionales. Desde la conciencia de los fonemas, la decodificación, la ortografía, la fluidez lectora, el vocabulario, y el desarrollo del lenguaje oral hasta la comprensión de textos y la expresión escrita, la AFT explicó y promovió informa-

El Center for Development and Learning (Centro de desarrollo y aprendizaje), con sede en Metairie, Luisiana, lleva los avances de los campos de la educación, la psicología y la medicina a la sala de clases y al hogar para ayudar a los niños, a sus familias, profesores, escuelas, universidades y comunidades brindando un aprendizaje profesional completo y basado en pruebas para profesores, directores, padres y otros profesionales que atienden a los niños, y movilizando la participación del público a través de cumbres, foros, boletines y un sitio web rico en información (www.cdl.org).

ción sólida sobre la mejor manera de enseñar cada uno de los componentes críticos de la lectoescritura. Muchos artículos de la revista American Educator, así como los cursos fundamentales ofrecidos por la AFT, han puesto a los educadores en contacto con estrategias de enseñanza bien establecidas y altamente efectivas y con recomendaciones que emanan de esfuerzos de investigación exhaustivos, internacionales e interdisciplinarios.

Además, desde que la primera versión de *La enseñanza de la lectura sí es tan compleja como la ciencia para construir naves espaciales* fue publicada en 1999, muchas de sus recomendaciones se han convertido en ciencia "consolidada", es decir, los investigadores ya no debaten la importancia de la enseñanza sistemática de la fonética y el análisis de las palabras durante varios años o de un amplio vocabulario académico. Los centros de investigación trabajan ahora para perfeccionar modelos teóricos que son ampliamente aceptados, como el Modelo simple de la lectura (véase la página 9). La lectura en idiomas distintos al inglés es objeto de esfuerzos de investigación coordinados a nivel internacional. Los científicos utilizan una tecnología cada vez más sofisticada que puede representar los patrones de activación del cerebro o medir las reacciones en fracciones de segundo al lenguaje hablado o escrito. Los nuevos métodos estadísticos pueden documentar las complicadas interacciones de múltiples factores a medida que los estudiantes desarrollan sus habilidades de lectura. Los análisis detallados permiten conocer la naturaleza de las diferencias y respuestas individuales a la enseñanza. Estas avanzadas técnicas de investigación han confirmado y ampliado los hallazgos fundamentales sobre la lectura y la enseñanza efectiva que ya se conocían hace 20 años. La evidencia que guía nuestras prácticas es más sólida que nunca.

Desafortunadamente, gran parte de esta investigación aún no está incluida en los programas de formación de profesores, en los programas de enseñanza de uso generalizado o en el desarrollo profesional, por lo que no debería sorprender que las prácticas típicas en la sala de clases a menudo se desvíen sustancialmente de lo recomendado por nuestras fuentes más creíbles. Como resultado, el rendimiento en lectura no es tan alto como debería ser para la mayoría de los estudiantes, y las consecuencias son particularmente graves para los estudiantes de familias y comunidades menos favorecidas. En muchos distritos escolares, los estudiantes que necesitan apoyos adicionales, incluidos los que tienen diferencias lingüísticas, dislexia u otras discapacidades de lectura, siguen sin tener acceso a profesionales preparados con la experiencia necesaria para enseñarles. El desconocimiento de los resultados de la investigación, el insuficiente conocimiento de los contenidos críticos y la oposición filosófica a las teorías y prácticas basadas en la evidencia son todavía demasiado comunes.

Esto lo sabemos: el fracaso en la lectura puede prevenirse en todos los niños con trastornos graves del aprendizaje, excepto en un pequeño porcentaje. Enseñar a la mayoría de los estudiantes a leer es posible, si empezamos temprano y seguimos los lineamientos de un conjunto importante de investigaciones que nos muestran cuáles prácticas son las más efectivas.

La evidencia que guía nuestras prácticas es más sólida que nunca. La formación y el desarrollo profesional docente deben mejorar su alineación con los hallazgos de décadas de ciencia de la lectura.

Estudiantes que viven en la pobreza, estudiantes de color, y estudiantes que reciben servicios sociales de apoyo pueden convertirse en lectores competentes a cualquier edad. Las "brechas" persistentes entre los estudiantes más aventajados y los menos aventajados pueden reducirse e incluso cerrarse. Principalmente, estas brechas son el resultado de las diferencias en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, no de sus capacidades.

Este artículo sostiene que la formación y el desarrollo profesional de los profesores que enseñan la lectura y la escritura debe ser más rigurosa y estar mejor alineada con décadas de ciencia de la lectura. Luego, revisa y describe los conocimientos en los que se basa el éxito de la enseñanza, ya sea impartida por un experto o por un novato. Finalmente, concluye con recomendaciones para la formación profesional de todos los profesores de lectura, que, si se ponen en práctica, podrían garantizar que muchos más estudiantes lleguen a ser lectores competentes y que casi ninguno deje de alcanzar la lectoescritura funcional. De esta manera, este artículo también proporciona a los profesores la información básica que necesitan para profundizar en la ciencia de la lectura y, por lo tanto, les capacita para mejorar sus prácticas, aunque no reciban el apoyo sistemático que merecen. En última instancia, son los docentes de nuestro país y su excelente enseñanza los que llevarán la avanzada ciencia que es la enseñanza de la lectura basada en la investigación a las escuelas y salas de clases de todo el país, y liberarán el poder y la alegría de la lectura para nuestros niños.

Aumentar el logro de la lectura y prevenir el fracaso escolar:
una prioridad fundamental

En el mundo alfabetizado de hoy, el éxito académico, el empleo seguro y la autonomía personal dependen del dominio de la lectura y la escritura. Aunque los educadores han comprendido desde hace tiempo la importancia de la lectoescritura, enseñar a los niños a leer es muy complicado. Afortunadamente, cientos, si no miles, de estudios realizados a lo largo de varias décadas contribuyen a esclarecer la cadena de causas y efectos que sustentan el desarrollo de la lectoescritura. Los hallazgos convergentes de la investigación interdisciplinaria de alta calidad han aclarado cómo los niños aprenden a leer y qué se debe hacer para asegurar que lo hagan[3].

Sin duda, la adquisición temprana de la lectura permite a los estudiantes construir el éxito sobre el éxito. El disfrute de la lectura, la exposición al lenguaje de los libros y la adquisición de conocimientos sobre el mundo se acumulan en mayor medida en aquellos que han aprendido a leer antes de finalizar el primer grado[4]. Por el contrario, las dificultades en los primeros pasos de la lectura perjudican el crecimiento del vocabulario, el conocimiento general del mundo, el dominio del lenguaje académico y la habilidad en la escritura. Una vez que se retrasan en la adquisición de la lectura, pocos niños se ponen al día a menos que reciban una enseñanza intencionada, individual y experta: un bien escaso (y caro) en muchas escuelas.

Demasiados niños tienen problemas para leer y escribir. Cerca del 20 % de los estudiantes de primaria de todo el país tienen problemas graves para aprender a leer; y al menos otro 20 % corre el riesgo de no cumplir los niveles esperados de su grado[5]. Entre las personas que tienen dificultades a lo largo de la vida (quienes abandonan la escuela, personas privadas de libertad, adultos subempleados y desempleados y quienes padecen enfermedades físicas y emocionales crónicas) hay altos porcentajes de personas que no saben leer. A partir de la década de 1970 los costes sociales y económicos de las dificultades de lectura llevaron a los National Institutes of Health (Institutos Nacionales de Salud) a invertir fuertemente en investigaciones longitudinales, interdisciplinarias y de alta calidad para comprender y abordar el problema[6].

Para los niños que crecen en comunidades con pocos recursos y que asisten a escuelas con pocos recursos, la incidencia del fracaso en la lectura es astronómica y completamente inaceptable.

Los estudiantes afroamericanos, hispanos, aquellos que están aprendiendo inglés, y/o los que provienen de casas empobrecidas socioeconómicamente se retrasan y se quedan atrás en una proporción mucho mayor que los estudiantes blancos y de clase media. Según la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP), la tasa de competencias débiles en lectura en estos grupos es del 60-70 %[7]. Esta cifra explica por sí sola el rendimiento académico promedio más bajo de los estudiantes que pertenecen a minorías y por qué están subrepresentados en las profesiones que requieren formación en la educación superior.

Sin embargo, el entorno fuera de la escuela no lo explica todo. La educación es importante. Muchos niños de hogares más favorecidos económicamente tienen problemas para aprender a leer, y muchos niños de entornos de alto riesgo aprenden a leer bastante bien cuando reciben una buena enseñanza. Un tercio de los lectores débiles de todo el país proceden de familias con estudios universitarios (que presumiblemente valoran la lectoescritura y exponen a sus hijos a la lectura en el hogar). En las comparaciones internacionales de las tasas de lectoescritura, Estados Unidos sale peor parado que muchas otras sociedades industrializadas.[8†]

En esto, la tragedia es que la mayoría de los fracasos son innecesarios. Nosotros ahora sabemos que por sí sola la enseñanza en la sala de clases, cuando incluye una variedad de componentes y prácticas basadas en la investigación, puede prevenir y mitigar las dificultades de lectura. Aunque los factores del hogar influyen en la rapidez y la calidad de la lectura, aplicar una enseñanza informada en la sala de clases, que desde la educación de párvulos se centra en habilidades lingüísticas, cognitivas y de lectura específicas, aumenta el éxito para todos excepto de un porcentaje muy pequeño de estudiantes con problemas de aprendizaje y dislexia grave. Los investigadores ahora estiman que el 95 % de los niños pueden aprender a leer al final de primer grado, y que los logros futuros solo se limitan por la capacidad de razonamiento y las habilidades auditivas de los estudiantes[‡9].

Está claro que los estudiantes de las poblaciones de alto riesgo no tienen por qué fracasar en las proporciones que lo hacen. Cuando se les coloca en escuelas con directores efectivos, programas de enseñanza sólidos y docentes que reciben el apoyo adecuado, prácticamente todos los estudiantes pueden aprender a leer tan bien como los estudiantes más aventajados. Los estudiantes que carecen de requisitos previos (como la conciencia y el conocimiento de los sonidos, los símbolos, las conexiones sonido-símbolo, el vocabulario y/o el lenguaje oral) pueden desarrollar todos los conocimientos y habilidades que necesitan para tener éxito en la lectura. Sin embargo, los profesores deben incorporar estas habilidades críticas en clases de enseñanza directa, sistemática y cautivadoras. Aunque los padres, los tutores y la comunidad pueden contribuir al éxito de la lectura, la enseñanza en la sala de clases es el factor fundamental para prevenir los problemas de lectura y debe ser el objetivo principal del cambio[10]. Para ser claros: aunque el trabajo diario es responsabilidad de los profesores, el éxito lector de los estudiantes es una responsabilidad compartida. Desde los programas de formación hasta las normas y evaluaciones, pasando por los programas de enseñanza y el desarrollo profesional, las políticas y los sistemas que actualmente influyen en la enseñanza de la lectura deben mejorar, de forma drástica y rápida. La enseñanza de la lectura es una ciencia espacial. Pero también es una ciencia establecida, con estrategias de enseñanza claras, específicas y prácticas respecto de las cuales todos los profesores deberían recibir formación y apoyo en su implementación.

Una enseñanza informada que desde la educación de párvulos se centra en habilidades lingüísticas, cognitivas y de lectura específicas, aumenta el éxito para todos excepto de un porcentaje muy pequeño de estudiantes con problemas de aprendizaje y dislexia grave.

Dónde estamos: ideas validadas por la investigación que deben guiar la enseñanza

Un concepto validado que debe sustentar el diseño de enseñanza es el llamado Modelo simple de la lectura[11]. Este modelo establece que la comprensión de la lectura es el producto del reconocimiento de palabras y la comprensión del lengua-

[†] Nota del traductor: En el caso de Chile, los resultados de la evaluación internacional PISA 2018 en lectura , muestra que los estudiantes de menor nivel socioeconómico están 87 puntos por debajo de los de contextos aventajados. Mientras que en general se posicionó bajo el promedio de los países de la OECD (OECD, 2019).

[‡] Es importante señalar que la capacidad de razonamiento y comprensión de los estudiantes también puede mejorarse mediante una enseñanza informada. A medida que el conocimiento de la asignatura y el vocabulario de los estudiantes aumenten, también lo hará su capacidad de pensamiento crítico.

je. Sin buenas habilidades ni dominio en cualquiera de estos dos ámbitos, la comprensión lectora de un individuo se verá comprometida.

El reconocimiento de palabras escritas por parte de un lector debe ser preciso y automático para favorecer la comprensión. El desarrollo del reconocimiento de palabras automático depende de una conciencia intacta y competente de los fonemas, del conocimiento de las correspondencias sonido-símbolo (fonema-grafema), del reconocimiento de los patrones de escritura (como las secuencias de letras recurrentes y la ortografía de las sílabas), y del reconocimiento de las partes significativas de las palabras (morfemas)[12]. Los lectores jóvenes progresan aprendiendo gradualmente cada una de estas formas en que nuestro sistema de escritura representa el lenguaje, y luego aplicando lo que saben durante una abundante práctica que incluya lectura oral y silenciosa. Si la habilidad lectora se desarrolla satisfactoriamente, el reconocimiento de palabras gradualmente se va haciendo tan rápido que parece que leemos "a golpe de vista". Sin embargo, el camino hacia ese fin requiere saber cómo la letra escrita representa sonidos, sílabas, y partes de palabras con significado; para la mayoría de los estudiantes, desarrollar ese conjunto de conocimientos requiere enseñanza explícita y práctica a lo largo de varios niveles escolares[13]. Mientras que algunos estudiantes parecen descubrir cómo funciona el sistema de escritura a través de una exposición casual, la mayoría no lo hace.

La comprensión del lenguaje, el otro dominio esencial que subyace a la comprensión lectora, depende del conocimiento de mundo, el vocabulario, la capacidad de descifrar patrones oracionales formales y complejos, y el reconocimiento de los dispositivos que mantienen unido un texto[14]. Además, la comprensión del lenguaje se ve facilitada por las habilidades metacognitivas, como monitorear si estamos comprendiendo el sentido de lo que leemos y la decisión de actuar en caso contrario. A partir de cuarto grado, el factor de la comprensión del lenguaje en el rendimiento general de la lectura se vuelve cada vez más importante[15]. Desde la etapa preescolar hasta la secundaria, los estudiantes reciben una exposición fundamental a una variedad de formas de texto, patrones lingüísticos, conocimientos previos y vocabulario, tanto al escuchar la lectura de un texto en voz alta como a través de la propia lectura.

Las implicaciones del Modelo simple de la lectura son evidentes: la enseñanza de la lectura y del uso del lenguaje debe incluir una enseñanza del reconocimiento de las palabras que sea deliberada, sistemática y explícita y debe incluir los conocimientos propios de la enseñanza del lenguaje, el vocabulario, la comprensión de oraciones y la familiaridad con el lenguaje de los textos escritos. Cada una de estas habilidades más amplias depende de la integridad de sus subhabilidades. En la lectura competente, las subhabilidades se emplean rápidamente y sin un análisis consciente. También se refuerzan e influyen mutuamente. Por ejemplo, la conciencia fonémica refuerza el desarrollo del vocabulario, el conocimiento de los morfemas refuerza la ortografía y el reconocimiento de palabras, la escritura de frases facilita la comprensión lectora, y así sucesivamente. Muchas relaciones entre lo hablado y lo escrito son recíprocas e interactivas, de manera que los beneficios en un dominio pueden tener efectos positivos en otros aspectos del proceso del lenguaje.[16] Más allá del conocimiento general del mundo, el común denominador para aprender a leer y escribir es la habilidad para reconocer, analizar y producir lenguaje en todas sus formas.

Dónde estamos: resumen de la formación docente en lectura

Las encuestas de los programas de formación de profesores sobre el idioma inglés y la lectura han puesto de manifiesto un desafortunado desajuste entre lo que se suele enseñar a los futuros profesores y lo que es coherente con la investigación[17]. En los cursos de formación docente, los componentes esenciales de un enfoque integral a menudo no se tienen en cuenta. Además, los libros de texto y los contenidos de los cursos suelen incluir teorías y prácticas que se contradicen directamente con la investigación, pero que son muy resistentes al cambio[18]. Existen varias razones por las que esto puede ser así, como se comenta a continuación.

La complejidad de la docencia suele ser subestimada

Aprender a leer es un logro complejo, y aprender a enseñar requiere de amplios conocimientos y habilidades en los componentes de reconocimiento de palabras, comprensión del lenguaje, ortografía y escritura. Considere lo que la sala de clases le exige a cada docente. El interés de los niños por la lectura debe estimularse mediante la exposición regular a libros interesantes y mediante discusiones en las que los estudiantes respondan a muchos tipos de textos. Para mejores resultados, el profesor debe enseñar a la mayoría de los estudiantes de manera directa, sistemática y explícita a descifrar las palabras escritas, sin perder de vista el principal propósito de la lectura, que es aprender, disfrutar y comprender. Para adaptarse a la variabilidad de los niños, el docente debe evaluarlos y adaptar las clases a los individuos o grupos. Esto incluye interpretar errores, dar retroalimentación correctiva, seleccionar ejemplos para ilustrar conceptos, explicar nuevas ideas de distintas maneras, y conectar la enseñanza del reconocimiento de palabras con la lectura y la escritura significativas. Nadie puede desarrollar tal experiencia tomando uno o dos cursos universitarios o asistiendo a un par de talleres de formación continua.

Aunque la lectura es la piedra angular del éxito académico, los docentes en formación podrían dedicar tan solo 6 a 9 horas de créditos en lectura, considerando tanto la lectura de nivel inicial y los contenidos propios de la asignatura. Incluso si se imparte bien, un solo curso de lectura de nivel inicial o que aborde los conocimientos propios de la enseñanza del lenguaje es solo el comienzo. Para aprender sobre la estructura del lenguaje, las técnicas específicas de la clase impartida, el desarrollo de la lectura, la literatura infantil, o la gestión de un programa de lectura basado en la evaluación se requieren 12 a 15 horas de créditos en total. Las exigencias de una enseñanza competente de la lectura[†], y las experiencias de formación necesarias para aprenderla, han sido seriamente infravaloradas por las universidades y por quienes han desarrollado y aprobado los programas de certificación.

Los procesos mentales involucrados en el aprendizaje de la lectura están ocultos

Lo que sucede en la mente del lector no es evidente ni fácil de entender. En consecuencia, muchos años de investigación científica interdisciplinaria han sido necesarios para exponer los mecanismos de adquisición de la lectura. A primera vista, la lectura parece ser una actividad de aprendizaje basada en lo visual, cuando en realidad es una actividad de aprendizaje basada en el lenguaje[19]. La lectura competente requiere la asociación inconsciente y rápida del lenguaje hablado con los símbolos alfabéticos escritos[20]. Para los adultos que son lectores hábiles y que aprendieron a leer hace mucho tiempo, confiar en la introspección, la intuición o la lógica para entender cómo se produce la lectura puede resultar engañoso.

La lectura requiere una agudeza visual suficiente para ver la letra escrita, pero el acto de traducir los símbolos alfabéticos en significado es solo incidentalmente visual[21]. Más bien, el reconocimiento de palabras escritas depende primero de la conciencia de los sonidos del habla (fonemas) que son representados por los símbolos alfabéticos y luego por la capacidad del cerebro para asociar los sonidos con las letras y las combinaciones de letras (grafemas). A medida que se desarrolla la lectura, la asociación de lo hablado con lo escrito incluye el reconocimiento de secuencias de letras, incluyendo patrones silábicos y unidades significativas (morfemas). El cerebro lector construye gradualmente redes neuronales que facilitan rápidamente el proceso de las conexiones de símbolo-sonido y sonido-símbolo. Una vez desarrolladas estas redes de asociación entre lo hablado y lo escrito, el cerebro puede reconocer y almacenar imágenes de nuevas palabras escritas realizando poco esfuerzo consciente.

Las características visuales superficiales de las palabras escritas, como su contorno o su configuración, no influyen en este proceso. Por esta razón podemos leer muchas tipografías y muchos tipos de escritura. Las palabras escritas no se comienzan aprendiendo como un todo, sino como secuencias de letras que representan los sonidos del habla y otros aspectos del lenguaje. Lo que parece ser el aprendizaje de palabras completas o la recuperación de palabras completas depende, bajo la superficie, de un rápido ensamblaje de elementos lingüísticos, letra por letra y sonido por sonido.

La lectura competente se produce con demasiada rapidez y es demasiado automática como para que podamos detectar sus procesos subyacentes mediante una simple introspección. Leemos, pero no podemos observar (o intuir o deducir) cómo nuestra mente da sentido a la letra impresa. Una vez que sabemos leer, la vinculación de sonidos y símbolos se produce de forma rápida e inconsciente. Las unidades lingüísticas que componen las palabras (un solo sonido del habla (fonemas), sílabas, y partes con significado (morfemas) se unen automáticamente con los símbolos de escritura (grafemas y sus combinaciones) para que la atención esté disponible para la comprensión. Como nuestra atención se centra en el significado, no somos conscientes del proceso de traducción del código por el que se transmite el significado. Hasta que no nos enfrentemos a una sala de clases con niños que estén aprendiendo a leer los símbolos que representan los sonidos del habla y las partes de las palabras, es posible que nunca hayamos analizado el lenguaje al nivel necesario para explicarlo y enseñarlo. De manera similar, no podemos saber cómo se organiza un párrafo o cómo se elabora una historia hasta que enseñemos la escritura a los estudiantes que no saben cómo organizar sus pensamientos. Por lo tanto, entender el lenguaje escrito lo suficientemente bien como para enseñarlo explícitamente requiere un estudio disciplinado de sus sistemas y formas, tanto habladas como escritas.

Cuando asisten a escuelas con directores efectivos, programas de enseñanza sólidos y docentes que reciben el apoyo adecuado, prácticamente todos los estudiantes pueden aprender a leer tan bien como los estudiantes más aventajados.

A pocos profesores se les ha enseñado la estructura del lenguaje

Cuando se evalúan los conocimientos lingüísticos de los adultos, incluso los que tienen un buen nivel de educación suelen mostrar grandes lagunas en su comprensión. Esto no debe sorprendernos: la mayoría de los adultos no tuvieron la oportunidad de estudiar la estructura del lenguaje[22]. Las encuestas que miden las habilidades de los profesores experimentados para identificar los sonidos del habla, patrones ortográficos, estructuras de palabras, y estructuras de oraciones también demuestran vacíos en su comprensión. Por ejemplo, el concepto de que una combinación de letras puede representar un único sonido del habla (ch, wh, sh, th, ng, en inglés; en español ch, ll, por ejemplo) no está claro para un número considerable de profesores de primaria. Muchos identifican estas unidades de memoria, pero son incapaces de diferenciar conceptualmente entre estas unidades ortográficas (dígrafos) y las combinaciones consonánticas cuyas dos letras representan dos sonidos distintos (como cl, pl, pr) o grafías de letras mudas que mantienen el sonido de una consonante (qu- y gu-). Del mismo modo, pocos adultos pueden explicar los patrones ortográficos comunes que coinciden con la pronunciación y el significado de la palabra, como por qué en inglés se duplican las letras consonantes en palabras como *misspell, dinner y ac-*

† Nota del T: las horas de créditos son el total de horas semanales de dedicación que se le da a un curso en la universidad. Este cálculo de horas incluye las horas de laboratorio y de trabajo personal.

Las exigencias de una enseñanza competente de la lectura, y las experiencias de formación necesarias para aprenderla, han sido seriamente subestimadas.

commodate. Un conocimiento más profundo y explícito del lenguaje no es necesario para ser un lector competente, pero es necesario para ser un profesor efectivo: para dar a los estudiantes explicaciones precisas del funcionamiento del lenguaje, tales como la ortografía, cómo se relaciona la ortografía con el significado, la pronunciación, y de dónde provienen las palabras[23].

Algunos niños aprenden los conceptos lingüísticos y su aplicación con mucha facilidad a pesar de ser expuestos a una enseñanza casual, pero otros nunca aprenden a menos que se les enseñe de forma organizada, sistemática y efectiva por parte de un profesor experto que utilice un método de enseñanza bien diseñado. Los niños que se encuentran dentro del promedio puede que aprendan lo suficiente sobre la lectura como para arreglárselas en caso de que la enseñanza sea desordenada, pero podrían lograr mucho más, como apreciar la estructura del lenguaje que permite aprender el significado de las palabras a partir del contexto, percibir sutiles diferencias en el significado, o perfeccionar el uso del lenguaje. Sin embargo, los profesores rara vez tienen la oportunidad de estudiar la lengua que enseñan o cómo se transmite el mensaje también a través de su estructura.

Además, relativamente pocos profesores tienen oportunidades para aprender sobre las relaciones entre las habilidades básicas de lectura y la comprensión lectora. Es posible que vean que los niños leen mal en grados intermedios y superiores, pero no entiendan que para que los estudiantes progresen deben dominar las habilidades básicas de lectura (a través de la enseñanza y la práctica sistemáticas). Por otra parte, después de los primeros grados, las habilidades fundamentales incluyen la conciencia de las relaciones entre palabras, las estructuras de las oraciones, el lenguaje figurado, recursos cohesivos, y características de género; todas ellas pueden ser enseñadas explícitamente, pero se requiere un docente experto. Sin enseñanza y práctica, será poco probable que los profesores desarrollen las técnicas para formular las preguntas, los análisis de textos y las estrategias de discusión que promueven la lectura reflexiva por grupos de niños*.

Faltan estándares profesionales significativos y coherentes

Otras profesiones complejas y exigentes insisten en un entrenamiento y formación mucho más estrictos que los que se exigen a los profesores. Los pilotos, los ingenieros, los optometristas y los terapeutas artísticos, por ejemplo, deben aprender conceptos, hechos y destrezas a un nivel determinado, deben realizar su práctica bajo supervisión y deben pasar rigurosos exámenes de ingreso que están estandarizados en toda la profesión. La formación continua para estar al día de las prácticas más efectivas es una obligación. El interés público está protegido por los comités profesionales que controlan la base de conocimientos y supervisan la competencia de estos profesionales autorizados. Nosotros, los consumidores de estos servicios profesionales, deberíamos poder confiar en que cualquier persona con licencia ha demostrado competencia y es responsable ante el comité de profesionales.

Algunos estados están adoptando normas o estándares para garantizar que los profesores que enseñan a los niños la lectura hayan sido capacitados sobre los conocimientos fundamentales y hayan adquirido las habilidades necesarias para entrar en la sala de clases. Lo más habitual es que, en las grandes universidades que forman a cientos de profesores cada año, lo que aprende un candidato a profesor dependa únicamente de los conocimientos, las creencias o la filosofía de quienes les enseñan. Los cursos de lectura pueden ser impartidos por profesores adjuntos que reciben poca orientación sobre lo que deben enseñar. Así, la formación para la enseñanza de la lectura suele estar más basada en la ideología que en la evidencia. Aunque la libertad académica que los profesores universitarios suelen invocar tiene cabida en la formación de profesores, su reivindicación no es tan absoluta como puede ser en el ámbito de las humanidades. Los programas de formación profesional tienen la responsabilidad de enseñar un conjunto definido de conocimientos, destrezas y habilidades que se basan en la mejor investigación en el campo. Esto no es menos importante en la lectura que en la medicina o el derecho.

La buena información es difícil de conseguir

Actualmente, pocos de los libros de texto más populares para la formación docente en lectura contienen información sobre las ya conocidas relaciones entre la conciencia lingüística, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora, aunque en la última década se han publicado más libros de texto de alta calidad[24]. Es posible que la bibliografía utilizada no inclu-

* Un problema relacionado es que a los profesores de asignaturas específicas (como historia o biología) rara vez se les enseña la relación entre el conocimiento de la asignatura, el vocabulario específico y la comprensión lectora. Tanto para los lectores fuertes como para los débiles, una forma fundamental de potenciar la comprensión auditiva y lectora en una asignatura en particular es reforzar los conocimientos previos de los estudiantes y el vocabulario de esa asignatura.

ya información sobre conceptos esenciales, como las diferencias entre los sonidos del habla y las grafías, el hecho de que cada sílaba en inglés se organiza en torno a un sonido vocálico y la existencia de unidades significativas (morfemas) en la capa latina del inglés. Los libros de texto más utilizados aún no contienen información precisa sobre el papel de la fonología en el desarrollo de la lectura, ni sobre por qué muchos niños tienen problemas para aprender a leer o qué hacer al respecto. Los profesores suelen recibir información inexacta y engañosa basada en ideas sin fundamento. Por ejemplo, durante las últimas décadas, uno de los conceptos erróneos más comunes ha sido que el conocimiento de la relación entre grafema y fonema puede perfeccionarse prestando atención a la estructura y el significado de las oraciones, y que las palabras nuevas deben descifrarse prediciéndolas a partir de las imágenes y el contexto[25].

Los libros de texto para profesores deben alcanzar un nivel mucho más alto de precisión, actualización, profundidad, claridad y relevancia si queremos que los docentes estén bien preparados para enseñar a leer. Los cursos universitarios son nuestra mejor oportunidad para generar la comprensión del "por qué" y el "qué" de una enseñanza efectiva, estableciendo las bases para el "cómo" de la práctica en la sala de clases.

Los programas más utilizados son poco informativos o engañosos

Los profesores principiantes que están insuficientemente preparados suelen depender de los manuales que acompañan a casi todos los programas de lectura disponibles en el mercado para aprender los conceptos del lenguaje hablado y escrito y generar estrategias para enseñar a leer a los estudiantes. Muchos de los manuales y materiales didácticos sobre la asignatura de lenguaje más utilizados en las salas de clases omiten la enseñanza sistemática de los sonidos del habla, del sistema ortográfico o de la lectura de las palabras mediante su pronunciación. Los programas más populares que se utilizan hoy en día son relativamente sólidos en cuanto a la literatura que incluyen, las ilustraciones, las unidades temáticas transversales y las estrategias de motivación para los niños, pero son muy débiles o simplemente incorrectos en lo que respecta a la estructura del idioma inglés y de cómo los niños aprenden realmente a leer las palabras impresas[26].

Lo ideal sería que se pidiera a los estudiantes que aplicaran las habilidades de codificación y decodificación durante la lectura, la ortografía y la escritura, y que se prescribiera tiempo suficiente para la enseñanza de todos los componentes esenciales.

¿Podemos hacerlo mejor?

En el momento de redactar este artículo, Mississippi y el Distrito de Columbia eran los únicos estados/jurisdicciones que habían logrado un progreso sustancial en la lectura de cuarto grado en la NAEP desde 2002[27]. Muchos distritos (por ejemplo, Upper Arlington, Ohio; Oakland, California; Rapides Parish, Louisiana; Brownsville, Texas) se han comprometido a formar y apoyar de manera rigurosa a los profesores; como consecuencia, están viendo una mejora en los resultados de la lectura. En estas y otras iniciativas, se da prioridad a los conocimientos de los profesores y a las prácticas en la sala de clases más que a los materiales o programas obligatorios, que por sí solos no son suficientes para producir el cambio.

Los cursos y talleres de estos estados y distritos que están mejorando evitan la vieja práctica de ofrecer a los profesores un abanico de actividades y animarlos a elegir lo que les gusta en función de su filosofía personal. En concreto, los profesores deben entender cómo el cerebro aprende a leer, cómo los estudiantes avanzan por las diferentes fases del desarrollo de la lectura, en qué se diferencian los lectores fuertes de los débiles, cómo se estructura el idioma en forma hablada y escrita, y los principios validados de la enseñanza efectiva de la lectura. Cultivar la experiencia en el diseño y ejecución de clases a estudiantes académicamente diversos, la selección de métodos y materiales de enseñanza validados y el uso de evaluaciones para adaptar la enseñanza son objetivos centrales para la mejora a largo plazo de la práctica docente.

Hacia un currículum para la formación docente y el desarrollo profesional continuo

Un currículum básico sobre la enseñanza efectiva de la lectoescritura en la formación docente inicial y continua se divide aproximadamente en las siguientes cuatro áreas, cada una de las cuales se desarrolla en el artículo:

1. Conocer los fundamentos de la psicología y el desarrollo de la lectura;

2. Comprender la estructura del lenguaje, tanto del reconocimiento de palabras como de la comprensión del lenguaje;

3. Aplicar las mejores prácticas de todos los componentes de la enseñanza de la lectura; y

4. Utilizar evaluaciones validadas, fiables y efectivas para informar la enseñanza en la sala de clases.

Este currículum, por supuesto, se complementará y perfeccionará con el tiempo, pero su objetivo es aportar continuidad, coherencia, calidad y comprensión a la gran cantidad de programas, organizaciones y sistemas diferentes a través de los cuales los profesores en formación y en ejercicio reciben información sobre cómo enseñar a leer.

1. Psicología y desarrollo de la lectura

A. Datos básicos sobre la lectura

Si los hallazgos de los psicólogos, educadores y lingüistas que desarrollan investigaciones se conocieran mejor[28], se reduciría el riesgo de prácticas de enseñanza infundadas e incluso perjudiciales. Aprender a leer no es natural ni fácil para la mayoría de los niños. A diferencia del lenguaje hablado, que se aprende con casi cualquier tipo de exposición contextual, la lectura es una habilidad adquirida. Si aprender a leer fuera tan natural como adquirir el lenguaje hablado, los seres humanos habrían inventado sistemas de escritura muchos miles de años antes que nosotros, y todo el mundo aprendería a leer con la misma facilidad que los patos aprenden a nadar. La progresión prolongada, gradual y predecible de la adquisición de la habilidad de traducción del lenguaje escrito atestigua la diferencia entre el procesamiento del lenguaje hablado y el escrito. Aunque rodear a los niños de libros favorece el desarrollo de la lectura, y un "entorno rico en literatura" es muy deseable, no es suficiente para aprender a leer. La exposición a la letra impresa tampoco será suficiente para aprender a deletrear, a menos que se proporcione una práctica organizada. Por lo tanto, los profesores deben tomar decisiones de manera informada, reflexiva y deliberada sobre el contenido que están enseñando, es decir, el sistema de símbolos (ortografía) en sí mismo y su relación con el significado.

Los buenos lectores no hacen barridos superficiales y obtienen una idea de lo que es el texto al escanear una línea de un libro. Procesan detalladamente las letras de cada palabra, aunque lo hacen de forma inconsciente. Aquellos que comprenden bien, logran escanear el texto en función de las letras con relativa facilidad y fluidez. Cuando el reconocimiento de palabras es rápido y preciso, el lector tiene mucha energía mental para pensar en el significado del texto. El conocimiento de la relación sonido-símbolo es crucial para el desarrollo del reconocimiento de palabras: la capacidad de decodificar y reconocer palabras representa alrededor del 80 % de la variación en la comprensión lectora en primer grado y sigue siendo un factor importante (aunque decreciente) en la comprensión de textos a medida que los estudiantes

Aprender a leer no es natural ni fácil para la mayoría de los niños. Los buenos lectores procesan detalladamente las letras de cada palabra, aunque lo hacen de forma inconsciente.

avanzan en la trayectoria escolar (y los conocimientos previos y el vocabulario de los estudiantes se convierten en factores cada vez más importantes en la comprensión de textos académicos)[29].

La capacidad de decodificar palabras es, de hecho, una de las principales bases que permiten el reconocimiento rápido de las palabras. (Este reconocimiento es tan rápido que algunas personas creen erróneamente que se produce "a golpe de vista"). Antes de que los niños puedan decodificar fácilmente las palabras, deben tener al menos una conciencia implícita de los sonidos del habla que son representados por unidades simbólicas (letras y sus combinaciones). Los niños que aprenden a leer bien son sensibles a la estructura lingüística, reconocen los patrones frecuentes y conectan de forma rápida, precisa e inconsciente los patrones de las letras con sonidos, sílabas y con las partes significativas de las palabras. La enseñanza efectiva de la lectura involucra estos conceptos, presentándolos en una secuencia que va desde lo simple y coherente a lo complejo y variable.

B. Datos básicos sobre las dificultades para leer

Al contrario de lo que parece y de lo que se intuye, la lectura y la escritura dependen principalmente de las habilidades lingüísticas, no de una atención visual genérica, la memoria visual-espacial, la coordinación visual-motora ni de las habilidades de secuenciación visual. Un estudiante puede ser experto en mecánica, rompecabezas, dibujo o diseño gráfico, pero tener grandes dificultades para recordar o producir las letras de las palabras escritas. A la inversa, un estudiante puede ser un hábil deletreador, pero un débil artista visual. Las terapias para la visión, en su mayoría, no han demostrado ser tratamientos válidos para las dificultades de lectura[30].

El componente de reconocimiento de palabras de la lectura depende en gran medida del aspecto fonológico del procesamiento del lenguaje[31]. Las habilidades lingüísticas fonológicas incluyen la conciencia de los fragmentos del habla o de los elementos lingüísticos de las palabras: fonemas consonánticos y vocálicos, sílabas habladas, terminaciones gramaticales y partes significativas de las palabras (morfemas). El conocimiento de estos elementos lingüísticos en el lenguaje oral es esencial para dar sentido a la letra impresa, ya que nuestro sistema de escritura alfabética representa el lenguaje en todos estos niveles. Si los estudiantes no pueden asociar rápidamente los sonidos, las sílabas y/o los morfemas de las palabras habladas con los símbolos escritos, no podrán almacenar las palabras en sus diccionarios mentales. Por el contrario, una palabra nueva decodificada con precisión mediante el análisis fonológico puede ser leída y recordada, aunque no se conozca aún su significado. La lectura hábil presenta una paradoja: aquellos que pueden leer con mayor facilidad un sinsentido (o decodificar cualquier palabra nueva) son también los que tienen más probabilidades de comprender un texto. Los niños que comprenden bien cuando leen también son mejores en tareas como la lectura de palabras sacadas de contexto, la pronunciación de palabras nuevas y la ortografía de palabras sin sentido. La inteligencia y la capacidad de razonamiento verbal no predicen el éxito de la lectura en las primeras etapas tan bien como estas habilidades lingüísticas específicas.

El término dislexia se refiere a un problema de lectura que se caracteriza por un desarrollo lento o inexistente de las habilidades de lectura y ortografía de las palabras escritas. El origen de la *dislexia* suele estar en el sistema fonológico de procesamiento del lenguaje. La conciencia de los fonemas, la denominación automática y rápida de los símbolos, la decodificación fónica, la ortografía, la expresión escrita y la lectura automática de palabras (leer palabras aparentemente "a golpe de vista") son los problemas principales de la dislexia[32].

Sin embargo, alrededor de la mitad de los estudiantes con dislexia o problemas de lectura a nivel de palabras tienen otros problemas de comprensión y uso del lenguaje. Muchos de estos problemas de comprensión del lenguaje pueden identificarse en una fase temprana del desarrollo de la lectura, aunque el impacto en la comprensión lectora puede no ser evidente hasta los grados intermedios[33]. Entender el significado de las palabras y las relaciones entre ellas, descifrar las estructuras de frases complejas y seguir la estructura de textos informativos y narrativos puede suponer un reto y minar la comprensión lectora. Alrededor del 10% de los lectores débiles muestran una dificultad específica en la comprensión del lenguaje, aunque sus habilidades de reconocimiento de palabras sean fuertes[34].

La idea clave es que no todas las dificultades de lectura son iguales. El contenido y el énfasis de la enseñanza deben variar en función de la lengua y del perfil de lectura, escritura y cognición de cada estudiante. La formación para la enseñanza debe ser lo suficientemente amplia y sustantiva como para permitir la resolución de problemas de enseñanza[35].

C. Las relaciones entre los componentes de la lectura y la escritura

Aunque el propósito de la lectura es comprender el texto, los profesores también deben apreciar las relaciones entre los componentes de la lectura para poder enseñar bien cada uno de ellos: en conexión unos con otros y con el énfasis necesario en cada fase del desarrollo. Un niño no puede entender lo que no puede decodificar, pero lo que decodifica no tiene

sentido si no lo entiende. Si se tiene en cuenta esta relación, el profesor enseñará la conciencia lingüística y la fonética de forma deliberada, mientras vincula las habilidades con la aplicación en contexto en la medida de lo posible.

La enseñanza de la lectura inicial se centrará necesariamente en enseñar a los estudiantes a leer y escribir palabras, siguiendo una secuencia sistemática y lógica. Cuando sea apropiado, el énfasis se desplazará hacia el aumento del volumen de lectura. Combinando la investigación sobre la lectura, los hallazgos de la ciencia cognitiva en relación con el papel del conocimiento en el pensamiento y la sabiduría basada en la práctica indican que, al parecer, dar muchas oportunidades de lectura de diferentes textos funciona mejor en aquellos programas que se centran en la enseñanza de un contenido y en los que cada lectura se une a la otra, dentro de cada unidad, mediante un tema o tópico[36]. Irónicamente, mientras que el conocimiento de mundo se puede obtener de la lectura, también es cierto que aquellos que ya saben más sobre un tema hacen mejores inferencias y retienen mejor los significados que aquellos que saben poco sobre él. Por lo tanto, la práctica de la lectura debe estar vinculada o integrada en el estudio de materias como la ciencia, la historia, la literatura y las artes. Las estrategias interpretativas que facilitan la comprensión —incluyendo resumir, hacer preguntas, predecir resultados y monitorear la propia comprensión— se utilizan mejor al servicio del aprendizaje de contenidos curriculares definidos[37]. Además, escribir en respuesta a la lectura es una de las mejores maneras de mejorar la comprensión lectora[38].

La atención a la comprensión del lenguaje puede (y debe) comenzar mucho antes de que los niños puedan leer un texto por sí mismos. Leer en voz alta a los niños textos bien escritos sirve para desarrollar su vocabulario y su conocimiento de mundo, su familiaridad con el lenguaje académico y su aprecio por los placeres de la palabra escrita.

D. Cómo se desarrollan la lectura y la ortografía

Los estudios longitudinales sobre el desarrollo de la lectura y la ortografía han demostrado que la gran mayoría de los estudiantes que tiene un buen nivel de lectura en la escuela secundaria aprendió al final del primer grado a decodificar palabras y a leer nuevas palabras con facilidad[39]. Es decir, aprendieron que las letras de nuestro sistema de escritura representan más o menos segmentos del habla (fonemas) y utilizaron este conocimiento para aumentar su vocabulario de lectura. Además, la lectura y la ortografía emergentes siguen un curso predecible, independientemente de la velocidad de adquisición de la lectura[40]. A medida que adquiere competencia, el estudiante pasa del procesamiento global al analítico, de una vinculación aproximada de los sonidos con los símbolos a una específica, y de la lectura basada en el contexto a una basada en la letra impresa. En el caso de la lectura y la ortografía, la conciencia de las secuencias de letras, los sonidos del habla y la morfología se desarrollan de forma recíproca tan pronto como se adquiere la conciencia fonológica básica y el conocimiento de las letras. Los profesores efectivos reconocerán en qué punto del desarrollo de la lectura y la escritura se encuentran sus estudiantes y adaptarán la enseñanza en relación con ello.

Los signos de cada fase son fácilmente visibles para un profesor que este capacitado para su observación. Al principio del aprendizaje de la lectura, los niños no entienden que las letras representan los sonidos de las palabras, aunque sí saben que la letra escrita representa mensajes hablados. Los estudiantes prealfabéticos también pueden saber mucho sobre el aspecto de la letra escrita, por ejemplo, que va de izquierda a derecha y que ciertas secuencias de letras son comunes. Luego, los niños utilizan su conocimiento de las letras y su conciencia rudimentaria de los sonidos del habla para intentar deletrear y leer pronunciando partes de las palabras, a menudo las consonantes más importantes de una palabra (como en MP para mapa y PL para palo). La habilidad para pronunciar palabras y deletrearlas fonéticamente se desarrolla gradualmente a medida que el niño se da cuenta de todos los sonidos de una palabra a los que deben corresponder las letras.

Con una enseñanza adecuada, los niños aprenden cómo los patrones de escritura representan el habla. Por ejemplo, saben que ción se utiliza al final de las palabras, que la letra "rr" sonará fuerte si está entre dos vocales y que las palabras por lo general contienen consonantes y vocales. Aprenden

Los docentes que conocen los fundamentos de la psicología y el desarrollo de la lectura pueden responder a preguntas como estas:

¿Por qué es útil saber si un estudiante puede leer palabras sin sentido como inaportante, tensionante, y comperendo?

La habilidad de leer palabras sin sentido depende de la asociación rápida y precisa de los sonidos con los símbolos. Los lectores fuertes lo hacen con facilidad para poder descifrar palabras nuevas y atender al significado del texto. Los lectores débiles suelen ser más lentos y cometen más errores al decodificar las palabras. En consecuencia, su comprensión se ve afectada. Los lectores débiles mejoran si se les enseña de forma organizada.

¿Qué significa que un niño de 5 años escriba "kiero ir con tigo" (Quiero ir contigo)?

Se trata de una ortografía fonética temprana o con nombre de letra, que muestra una conciencia bastante desarrollada de los sonidos del habla (conciencia fonológica), pero poco conocimiento de la ortografía estándar. A lo largo del año siguiente, hay que enseñar al niño a leer y deletrear consonantes simples, vocales cortas y patrones de palabras regulares con esos elementos, así como unas cuantas palabras irregulares de alta frecuencia cada vez. La práctica con textos decodificables es adecuada en esta etapa.

¿Qué palabras se saltan los buenos lectores cuando leen a buen ritmo?

Casi ninguna. Los buenos lectores procesan todas las letras de casi todas las palabras cuando leen. Son los lectores débiles los que se saltan las palabras y tratan de encontrar el sentido basándose en las imágenes u otras pistas.

por fases que el sonido J se escribe de maneras diferentes: con /j/ cuando va delante de las vocales a, o, u: ja, jo, ju. Con /j/ o con /g/ cuando va delante de las vocales e, i: je, ge; ji, gi. Los estudiantes más avanzados descifrarán palabras como submarino por trozos más grandes, leyendo por analogía con palabras conocidas con el prefijo sub-, la raíz -mar y el sufijo -ino. En ese momento, la asociación del habla con la ortografía, a nivel de fonemas, sílabas y morfemas, debería ser rápida y eficiente, y debería apoyar la habilidad del lector para descifrar, recordar y recuperar rápidamente nuevas palabras del diccionario mental.

Una enseñanza efectiva, adaptada a los niveles actuales de desarrollo de la lectura de los estudiantes, requiere el conocimiento de la estructura de las palabras para poder explicar, identificar, clasificar y utilizar las convenciones de la letra escrita con el fin de lograr un reconocimiento efectivo de palabras y el desarrollo del vocabulario. Los métodos utilizados en cualquier lección se elegirán en función del nivel actual de desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Enseñar a los niños sobre los sonidos es apropiado al principio; más adelante es apropiado enfatizar los morfemas. En todos los niveles, los profesores deben vincular la enseñanza de estas destrezas con el placer de la lectura y la escritura, utilizando la lectura en voz alta y las actividades motivadoras asociadas a un currículum rico en conocimientos. Los profesores expertos dispondrán de los conocimientos, las estrategias y los materiales necesarios para juzgar qué hacer con determinados niños, no sobre la base de la ideología, sino sobre la base de la observación, la evidencia de lo que funciona y el conocimiento de la ciencia de la lectura, el desarrollo infantil y el contenido.

2. Estructura del lenguaje

A. El conocimiento de los profesores debe ser profundo

La enseñanza experta de la lectura requiere un conocimiento de la estructura del lenguaje en todos los niveles[41]. Sin ese conocimiento, los profesores no pueden responder con perspicacia a los errores de los estudiantes, elegir ejemplos para los conceptos, explicar y contrastar las palabras y sus partes, o juzgar qué enfoque es necesario en una lección. Supongamos que el profesor quiere que los estudiantes lean y escriban palabras como *cama y cana*, *canino y camino*, y *moto y noto* sin confundirlas. Es poco probable que un discurso o una canción sobre estas consonantes evite los errores que los niños suelen cometer. Saber que estas consonantes son similares en su articulación podría ayudar al profesor a enfatizar cómo se sienten y se ven en la boca cuando se pronuncian. Anticipando la dificultad de estas consonantes, el profesor ofrecería a los estudiantes oportunidades frecuentes y breves para contrastar palabras similares y para leer y escribir palabras con */m/* y */n/* en el contexto de frases, oraciones e historias.

¿Y si, en los grados intermedios hay que leer, escribir o comprender la palabra *desincronizar*? Para ayudar a los niños que no conozcan la palabra o que la lean o escriban mal, el docente podría recurrir a la siguiente información sobre la palabra:

• *desincronizar* tiene cinco sílabas y tres partes significativas (morfemas), dos prefijos des- y sin- y una raíz *-cron y un sufijo -izar*;

Aunque se pueden adquirir conocimientos previos con la lectura, quienes ya saben más sobre un tema hacen mejores inferencias y retienen mejor los significados.

• la palabra es un verbo relacionado con los sustantivos *sincronizar* y el *griego cronos*.

• la misma raíz y patrón derivativo se puede encontrar con *sincrónico*, y *acrónico*;

• la ortografía de las vocales sigue la regla ortográfica "*z* antes de la a, si fuera desincronicé, se escribe con c porque va frente a la *e*";

• el fonema */s/* se escribe con una z en español de Chile; y el acento de los verbos terminados en zar está siempre en la sílaba final.

Con una serie coherente de lecciones, el profesor puede profundizar en el conocimiento de las palabras de los estudiantes llamando su atención sobre cualquiera de estas características en una lección. La naturaleza de la exploración puede variar desde una discusión sobre "una palabra al día", hasta la búsqueda de palabras -cronos- en una selección literaria, pasando por el uso de varias de las palabras --cronos- en una composición escrita en sus diversas formas (sincronizar, cronológico, cronología, cronómetro).

B. Cómo enseñar la estructura del lenguaje

Sin embargo, son pocos los profesores que están suficientemente preparados para llevar a cabo dicha enseñanza, no por culpa suya, sino porque sus programas de formación, materiales didácticos y entornos de enseñanza no les han pedido que comprendan la estructura de la lengua inglesa con cierta profundidad o especificidad. La tabla de las páginas 18-19, "Conocimiento de la estructura del lenguaje y ejemplos de aplicación a la enseñanza", ilustra los conocimientos que deberían tener los profesores y cómo pueden aplicarse a la enseñanza de la lectura.

Conocimiento de la estructura del lenguaje y ejemplos de aplicación durante la enseñanza

Conceptos y habilidades clave por dimensión	Ejemplos de aplicación durante la enseñanza
1. Fonética y fonología	
Comprender que los sonidos del habla no son letras y que las letras no producen sonidos, sino que los representan.	En lugar de preguntar "¿Qué sonido hace cada letra?", utilizar un lenguaje preciso y centrarse en un sonido concreto, preguntando: "¿Qué letra(s) representa(n) /r/ en la palabra primera?"
Saber que los fonemas consonánticos y vocálicos pueden agruparse en clases con propiedades similares (por ejemplo, *oclusivas*, *nasales*, etc.).	Ayudar a los niños a centrarse en los sonidos diciéndoles cosas como: "/m/, /n/, y /ñ/ son los tres sonidos 'nasales' del español; tápate la nariz para sentir cómo pasan estos sonidos por la nariz".
Aprender que el español tiene 22 fonemas consonánticos y 5 fonemas vocálicos; y que en general corresponden directamente con las 27 letras del abecedario.	Los 5 fonemas vocálicos del español se representan con cinco, a, e, i, o, y u, letras solas y siempre suenan igual.
Reconocer las sustituciones de fonemas en el habla, la lectura y la ortografía de los estudiantes.	Un estudiante que escribe *conbinación* puede no distinguir la /m/ de la /n/ cuando está combinada con otras consonantes y /m/ y /n/ suenan diferente.
Reconocer que la fonología abarca todos los aspectos del procesamiento y la producción del habla, incluida la colocación del acento y el aprendizaje de las palabras nuevas.	Durante la enseñanza del vocabulario y la ortografía, pedir a los estudiantes que pronuncien las palabras lentamente y con precisión, acentuando las sílabas de forma adecuada.
2. Conciencia de los fonemas	
Producir sonidos del habla con precisión durante la enseñanza de la lectura, el vocabulario y la ortografía.	Decir /t/ nítidamente, no "te".
Referirse a la sensación y el aspecto de la articulación de los fonemas a medida que se introducen.	Decir: "Mírate en el espejo; ¿qué hace tu boca al decir /t/?"
Identificar, emparejar y seleccionar ejemplos adecuados de palabras que contengan fonemas específicos.	Para enseñar a reconocer el fonema /s/, utilizar palabras como sol, cerco, y zoológico. (Escuche el sonido; no confunda la tarea con la ortografía o la fonética).
Seleccionar pares de palabras contrastantes que difieren solo en un fonema con el propósito de enseñar la conciencia del sonido del habla.	Utilizar cajas de sonido y fichas o bloques de colores para mostrar qué sonido ha cambiado, una palabra cada vez: malo a palo, palo a pato, pato a pito, pito a pino.
Comprender y seguir un continuo de desarrollo de las habilidades fonológicas al diseñar la enseñanza, continuando con los niveles avanzados de dominio de los fonemas.	Progresar gradualmente a través de tareas de conciencia de los fonemas tempranas, básicas y más avanzadas, como se indica en la secuencia curricular, dedicando unos minutos diarios hasta que los estudiantes adquieran más competencia.
3. Morfología	
Identificar los morfemas (las unidades significativas más pequeñas del lenguaje) y distinguirlos de las sílabas.	La palabra intercambiable tiene cinco sílabas y tres morfemas: *inter, cambi, able*.
Identificar el significado de los prefijos, raíces y sufijos más comunes del latín y del griego, para mejorar el reconocimiento de palabras, la ortografía y el vocabulario.	*Atractivo* tiene tres morfemas de base latina: at (ad) que significa a o hacia; *tract* que significa tirar o arrastrar; e *ivo*, una terminación que marca la palabra como un adjetivo.
Reconocer que las grafías de los morfemas suelen ser estables, aunque la pronunciación varíe en las palabras con una raíz común; como resultado, la grafía puede ser una pista del significado.	*Expresar, expresión; legal, legislar; inspirar, inspiración; naturaleza, natural*.
Fomentar el conocimiento de las familias de palabras relacionadas morfológicamente al enseñar la lectura, el vocabulario y la ortografía.	Comienza con una raíz latina, como *vers y vert: reverso, inverso, perverso*, etc.

Conceptos y habilidades clave por dimensión	Ejemplos de aplicación durante la enseñanza
4. Ortografía	
Apreciar que el alfabeto y la escritura alfabética son un desarrollo reciente en la historia de evolución humana.	Aunque algunos niños aprenden a leer con menos instrucción que otros, el cerebro de los niños no está "cableado" para leer. Hay que enseñarles explícitamente.
Comprender que las letras y las combinaciones de letras (grafemas) representan sonidos, pero no son lo mismo que los sonidos.	El fonema /s/ es representado por s, (saco), c (César) y z (cazar).
Mostrar a los estudiantes que la ortografía del español es variable y compleja pero predecible.	Enseñar que la mayoría de las palabras pueden decodificarse utilizando el conocimiento de las correspondencias fonema-grafema, los patrones silábicos, los morfemas, las reglas ortográficas y el origen de las palabras. Por ejemplo, palabras como haber y he vienen del latín habere.
Utilizar una secuencia de aprendizajes ordenada que incluya la enseñanza de dígrafos, mezclas, combinaciones de letras mudas, diptongos y los tipos de sílabas más comunes.	La enseñanza explícita del código escrito debe extenderse al menos hasta tercer grado, cuando se abordan las sílabas y los morfemas de las palabras más largas.
Adoptar y aprender un enfoque sistemático para la enseñanza de la decodificación y la ortografía.	La rutina o el formato de una lección suele durar entre 30 y 45 minutos diarios, progresando a través de la introducción de un concepto, la práctica guiada, la práctica independiente y la aplicación a la lectura y la escritura.
5. Semántica	
Enseñar los significados de palabras en relación con otros significados de palabras	Incluir antónimos, sinónimos, asociaciones, analogías, y relaciones de categorías en las tareas de vocabulario.
Reconocer que el conocimiento de una palabra puede ser superficial o profundo.	Aspirar a enseñar en profundidad las palabras seleccionadas, con discusiones del uso connotativo y pragmático.
Comprender que los significados de palabras nuevas se aprenden profundamente a través de la exposición repetida en contexto, así como del estudio formal.	Utilizar discusiones en clases, la lectura independiente, el aprendizaje de contenidos específicos de la asignatura, la lectura en voz alta, y la escritura en grupos o independiente para mostrarles muchas palabras nuevas a los estudiantes.
Adoptar una rutina para enseñar el significado de palabras poco conocidas a los estudiantes.	Proveer definiciones amigables a los estudiantes, muchos ejemplos, y oportunidades para decir y utilizar palabras nuevas.
Seleccionar palabras para enseñarlas explícitamente según su centralidad para la comprensión de un texto.	Reservar la enseñanza del vocabulario para pocas palabras que son importantes para la comprensión de un texto y la asignatura en cuestión.
6. Sintaxis y la estructura de un texto	
Reconocer que los textos tienen estructuras que pueden ser representadas con organizadores gráficos (por ejemplo, textos narrativos e informativos organizados como comparación/contraste, argumentación, descripción, causa/efecto, etc.).	Identificar e ilustrar para los estudiantes el propósito de un texto dado y su estructura lógica.
Identificar estrategias cohesivas como referencias de pronombre, palabras conectadas, sustitución de palabras, estructura de oraciones paralelas, y organización de párrafos.	Ayudar a los estudiantes a identificar cómo se articula un texto y cómo seguir las conexiones entre las ideas a medida que se construye el significado.
Utilizar diagramas, gráficos, u otros apoyos visuales para representar la estructura de oraciones simples, compuestas y complejas.	Enfatizar la función de las palabras dentro de las estructuras oracionales: ¿Quiénes dicen tales palabras? ¿Qué hicieron? ¿A qué/quién? ¿Por qué? ¿Dónde? ¿Cuándo?
Identificar, parafrasear, e interpretar estructuras de oraciones desafiantes o problemáticas encontradas en textos académicos.	Estar atento a las dobles negaciones, a la voz pasiva, a las dependencias distantes entre sustantivos y verbos, y a otros aspectos de la estructura de la frase que deben desglosarse y reformularse con los estudiantes.

Los profesores deben vincular la enseñanza de estas habilidades con el placer de la lectura y la escritura, utilizando la lectura en voz alta y actividades motivadoras, y un currículum de enseñanza rico en conocimientos.

3. Mejores prácticas

A. Uso de prácticas de enseñanza validadas

Los niños, especialmente aquellos que no son buenos lectores, suelen ser sometidos a prácticas de enseñanza que no han demostrado ser efectivas para niños como ellos. Estas incluyen enseñar a los estudiantes a confiar en el contexto, las imágenes, y adivinanzas para descifrar palabras nuevas, en lugar de decodificar las relaciones entre sonidos-símbolos. En muchas salas de clases, gran parte del tiempo es asignado a prácticas que son menos efectivas que las prácticas basadas en las últimas investigaciones, tales como hacer que los niños aprendan cientos de palabras "a la vista" en tarjetas y dibujar contornos alrededor de las palabras, como si la silueta de una palabra ayudara a identificarla. Actualmente, existe un gran cuerpo de evidencia que indica el contenido y los métodos de enseñanza que con mayor probabilidad ayudarán a los estudiantes débiles a ir a la par.

Los expertos están de acuerdo con que los niños que en un principio estaban en riesgo de fracasar se pueden salvar, en la mayoría de los casos, gracias a enfoques que enseñan directamente las habilidades fundamentales del lenguaje de las que depende la lectura competente[42]. Los profesores que enseñan a leer de forma efectiva mejoran la conciencia y la competencia a través de cada capa de la organización del lenguaje, incluyendo los sonidos, las sílabas, las partes con significado (morfemas), las frases, las oraciones, los párrafos, y distintos tipos de texto. Sus estrategias de enseñanza son explícitas, sistemáticas, y atractivas[43]. También balancean la enseñanza de las habilidades lingüísticas con su aplicación a la escritura y la lectura diarias, independientemente del nivel de competencia del estudiante. Los niños de grados intermedios y superiores que son lectores débiles pueden avanzar de grado académico con la enseñanza apropiada (aunque el tiempo, el esfuerzo, y la tensión emocional de los niños y profesores involucrados es considerablemente más grande que lo que se requiere para enseñar a niños más pequeños, por lo que ofrecer una enseñanza basada en la investigación en los primeros grados debe seguir siendo una prioridad fundamental).

Las comparaciones controladas y bien diseñadas de los enfoques de enseñanza han apoyado sistemáticamente los siguientes componentes y prácticas en la enseñanza de la lectura:

- La enseñanza directa de la decodificación, la comprensión y la apreciación de la literatura es necesaria desde el principio; a medida que los estudiantes se desarrollan, el énfasis, el contenido, el ritmo y la complejidad de las lecciones cambiarán.
- La enseñanza de la conciencia fonémica, cuando está vinculada a la decodificación y la ortografía (codificación) sistemáticas, es la clave para prevenir deficiencias en la lectura en los niños que llegan a la escuela sin la habilidad de identificar, separar y manipular los sonidos del habla.
- Es mejor enseñar el sistema de códigos del inglés escrito de forma explícita y sistemática que a través de un enfoque indirecto, incidental, "de acuerdo a las necesidades" o "justo a tiempo". El foco de la enseñanza (sonido, sílaba, morfema, palabra) se elegirá en función de evaluaciones,

basadas en el currículum de enseñanza, que muestren en qué punto de la secuencia curricular el estudiante debe estar practicando conciencia fonémica, aspectos fonéticos, análisis de las palabras, ortografía y lectura de textos.

- El vocabulario se enseña mejor con una variedad de métodos complementarios, tanto directos como incidentales, diseñados para explorar las relaciones entre las palabras y las relaciones entre la estructura, el origen y el significado de la palabra.

Un programa de enseñanza rico y significativo, en el cual se expone una variedad de textos para que los estudiantes aprendan conceptos de ciencia, literatura, estudios sociales, historia, artes y cultura, debe proporcionar el contexto para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Las estrategias de comprensión no deben enseñarse de forma aislada, sino que deben utilizarse cuando sea necesario para mejorar la comprensión del texto asignado para el aprendizaje de los contenidos. Entre las estrategias de comprensión útiles para incorporar a la lectura de contenidos incluyen la predicción de resultados, hacer resúmenes, la clarificación, la formulación de preguntas y la visualización. El profesor puede modelarlas explícitamente y practicarlas abiertamente si los estudiantes no comprenden bien o si se aproximan a la comprensión lectora de forma pasiva. Por supuesto, los niños también se benefician del acceso a las bibliotecas y los incentivos para leer de manera independiente.

B. Oportunidades para la formación y la experiencia supervisada

Saber lo que hay que hacer en la sala de clases es necesario, pero no suficiente, para desarrollar las habilidades prácticas de enseñanza. Llevar los conocimientos a la práctica requiere experiencia con una variedad de estudiantes. Los profesores rara vez tienen la experiencia de observar a varios expertos trabajando o de recibir capacitación o supervisión presencial de forma regular.

Sin embargo, el repertorio de habilidades de aplicación práctica que hay que aprender es amplio, mientras que el tiempo necesario para perfeccionar esas habilidades es sustancial. Los programas de mentorías deberían estar diseñados para permitir a los nuevos profesores colaborar con sus compañeros y con profesores mentores, y para apoyar el desarrollo de las habilidades que los profesores nuevos necesitan para gestionar la variedad de niveles de lectura y los retos educativos que encontrarán en sus salas de clases.

4. La evaluación que informa la enseñanza

Los profesores suelen recibir una formación inadecuada en la selección y el uso de evaluaciones formativas para informar su práctica. En lugar de enseñar a los profesores a utilizar evaluaciones de diagnóstico y de detección poco fiables y de dudosa validez, la formación debería centrarse en el uso de medidas y herramientas de observación que hayan sido examinadas a fondo a través de la investigación.

La ciencia de la predicción y la identificación temprana está bastante avanzada y hay varias herramientas disponibles para determinar qué estudiantes de prescolar a tercer grado tienen riesgo de tener dificultades para aprender a leer[44]. Son efectivas, válidas, fiables y de coste mínimo. Permiten a los profesores centrarse en la intervención antes de que los estudiantes se queden atrás. Estas evaluaciones de detección, que tienen una excelente capacidad para predecir las dificultades en la lectura, deben realizarse tan pronto como los estudiantes entren a educación parvularia, si no antes, y repetirse tres veces por año hasta que estos lean fluidamente.

Los profesores que saben cómo funciona el desarrollo de la lectura y comprenden la estructura del lenguaje y su aplicación pueden responder preguntas como esta:

¿Qué sonidos los niños van a confundir con /p/ y qué puede hacer el profesor para evitar la confusión?

Los sonidos que se articulan de forma similar son los más propensos a confundirse. La */b/* se articula exactamente como la */p/*, excepto que es vocalizado, las cuerdas vocales se involucran de inmediato con /b/. A veces los niños confunden */p/*, */b/*, y */m/*, de nuevo porque todas estas se producen con los labios juntos. El profesor debe llamar la atención sobre las sutiles diferencias de pronunciación y, a continuación, hacer que practiquen la identificación, la pronunciación y la lectura y la ortografía de los sonidos en palabras contrastadas como bote, mote y pote.

¿Por qué los niños a menudo deletrean boca en vez de poca?

Porque p y b tienen sitios de articulación que están muy cerca. A los niños se les puede preguntar qué piensan sobre esto y mirar lo que sus bocas hacen antes de practicar el reconocimiento y la ortografía de las palabras.

¿Los verbos terminados en er e ir se escriben todos igual?

No, algunos verbos en español son irregulares y por eso casi todos los verbos terminados en er e ir se conjugan igual menos algunos, incluso algunos que usamos todo el tiempo, como ir, ser leer.

¿Cuántes partes con significado (morfemas) hay en la palabra imprevisto?

Tres. El prefijo *in*, que significa *sin*, se cambió a im porque al lado de la p se escribe im. Los otros morfemas son la raíz *pret* que significan *antes*, y la raíz es visto, que significa ver (Sin+antes+ver).

La ciencia de la predicción y la identificación temprana está bastante avanzada. Hay varias herramientas disponibles para determinar qué estudiantes de prescolar a tercer grado tienen riesgo de tener dificultades para aprender a leer.

El seguimiento del progreso es un tipo de evaluación esencial que debe servir como base para formar grupos de enseñanza de estudiantes con necesidades similares. Este proceso también debe ser breve y efectivo. Las mediciones basadas en los currículums, especialmente para la fluidez y la precisión de la lectura oral, suelen utilizarse para este propósito.

La comprensión del lenguaje es medida con menor facilidad por los profesores, quienes deben confiar en las muestras del trabajo en la sala de clases, pruebas de unidad, mediciones de vocabulario, y la comparación de lo que los estudiantes comprenden mientras escuchan con lo que entienden a través de la lectura.

Los profesores que entienden cómo evaluar las habilidades de lectura y escritura en la sala de clases pueden responder preguntas como estas:

¿Cuáles son las habilidades específicas que deberían estar presentes al final de la educación de párvulos y que son los mejores indicadores de un futuro éxito en la lectura?

Las habilidades esenciales incluyen la habilidad para segmentar los fonemas en palabras simples, nombrar letras del abecedario presentadas al azar, producir los sonidos representados por la mayoría de las consonantes y las vocales, deletrear palabras simples fonéticamente, y demostrar un desarrollo del vocabulario adecuado para su edad.

¿Son los registros de calidad lectora o pruebas orales de lectura indicadores válidos o confiables de la habilidad de lectura?

Por un lado, la confiabilidad de las pruebas orales de lectura y los registros de calidad lectora es más baja que la confiabilidad de las mediciones específicas y más estructuradas de los componentes de las habilidades de lectura. La opinión de un profesor sobre la causa de los errores específicos de la lectura oral (por ejemplo, un análisis de errores) tiende a ser poco fiable, y la categoría de los errores "visuales" está mal nombrada. Por otro lado, las pruebas orales de lectura breves que miden la lectura de palabras de manera correcta por minuto son indicadores excelentes de la lectura futura a partir de la mitad del primer grado.

Normalmente, ¿cuándo se espera que los niños escriban *trapped, offered, plate, illustrate, y preparing*[j]?

Plate: a finales de primer grado, cuando se aprende la ortografía de las vocales largas más comunes.
Trapped: a finales de segundo grado, cuando se aprende la regla básica de duplicación de las terminaciones que comienzan con vocales.
Preparing: a finales de cuarto grado cuando los estudiantes amplían su conocimiento de las palabras de base latina con prefijos, raíces, y sufijos.
Illustrate: a finales de quinto grado cuando se aprenden las palabras más complejas con prefijos, raíces, y sufijos.
Offered: a finales de sexto grado cuando los patrones involucran prefijos, raíces y sufijos y cambios ortográficos más complejos.

¿Por qué es tan importante evaluar la comprensión lectora usando diferentes tipos de evaluación?

Llevar a cabo diversas evaluaciones puede entregar una visión más precisa de la comprensión de los estudiantes porque los resultados de los tests de comprensión dependen de una multiplicidad de variables, incluyendo los conocimientos previos de los estudiantes sobre los tópicos específicos, la habilidad de decodificación, el vocabulario; el formato de respuesta; la extensión de los textos; entre otras.

---

[j] Nota del traductor: En esta sección se mantuvo el ejemplo original en inglés, pues no se tiene información sobre el desarrollo equivalente de esto en español.

Hacia dónde tenemos que ir:
cambiar la formación y el desarrollo profesional docente

Cada año, cerca del 13 % del cuerpo de docentes se retira o deja sus trabajos y debe ser reemplazado[t]. La rotación en Estados Unidos es más alta que en muchos otros países desarrollados. Quizás más profesores se mantendrían comprometidos con su profesión si los estándares fueran más claros y si hubiera cursos de formación sólidos y mejores recursos de enseñanza y apoyo disponibles. Los educadores que estén equipados para garantizar el éxito en la lectura de la gran mayoría de los estudiantes se sentirán capacitados y recompensados. Para lograr esa meta, se necesita considerar una variedad de iniciativas.

1. Utilizar la investigación para guiar la profesión

Los formadores de docentes deben estar más informados sobre la amplia base de investigación científica que puede informar a nuestra profesión. Las facultades de educación harían bien en colaborar con los centros de investigación y/o para participar en consorcios de enseñanza superior que proporcionan formación continua a los profesores universitarios.

Los profesores a menudo no están en posición de tomar decisiones sobre los programas de lectura del distrito escolar y/o los textos de lectura. Sin embargo, los profesores que comprenden los fundamentos de su disciplina estarán mejor preparados para argumentar contra la adopción por parte de los distritos de tendencias irresponsables y cambios en la filosofía de la enseñanza impulsados por el mercado. Los profesores que saben más pueden contrarrestar la proliferación de ideas atractivas, pero sin fundamento que han sido influencias dañinas durante varias décadas. Ejemplos de mitos y concepciones erróneas perdurables que aún se encuentran en programas, artículos y libros de texto populares[45] incluyen:

- la enseñanza de la lectura se necesita solo hasta tercer grado;
- los profesores competentes no utilizan programas de lectura publicados;
- evitar los programas de lectura publicados capacita a los profesores y mejora el estatus profesional de la docencia;
- enseñar sobre aspectos fonéticos, análisis de los componentes de las palabras, y habilidades ortográficas directamente a los niños es perjudicial;
- leer mucho es la mejor manera de superar un problema en lectura;
- a los niños se les debe enseñar a adivinar las palabras basándose en el significado y la sintaxis; y
- las habilidades deben enseñarse siempre en el contexto de la literatura.

Sin un sistema responsable que controle su difusión, este tipo de ideas sin respaldo llenan el vacío dejado por los débiles programas de formación inicial y continua. Quizás la dudosa calidad de la investigación educativa en el pasado haya justificado el cinismo que prevalece entre los educadores, a quienes a menudo se les dice que la investigación existe para apoyar cualquier punto de vista. Sin embargo, la lectura es en realidad uno de los aspectos más estudiados del comportamiento humano, y existe una gran cantidad de trabajos basados en principios sólidos de investigación objetiva que podrían informar al campo. De hecho, nuestros mejores estudios sobre la lectura ponen a prueba hipótesis que compiten entre sí con grupos de niños bien definidos, emplean diseños que permiten que los estudios se repitan y arrojan resultados obtenidos con sofisticación metodológica. La revisión independiente por pares es parte del proceso científico que intenta controlar los sesgos de los investigadores. Sin embargo, incluso nuestros mejores estudios tendrán fallos y ningún estudio tendrá todas

[t] Nota del traductor: se estima que en Chile el 20% de los profesores nuevos se retira antes de cumplir los 5 años de ejercicio, mientras que un 30% lo hizo al estar 10 años en el sistema escolar entre los años 2006 y 2016 (CIAE, 2021 https://uchile.cl/u174369).

Se necesita un currículum de base para preparar a los profesores que enseñan a leer que guíe las experiencias de aprendizaje ofrecidas en los programas de capacitación.

las respuestas que buscamos, por lo que la profesión debe basarse en los resultados convergentes de múltiples estudios.

2. Establecer estándares profesionales básicos, currículum y evaluaciones de entrada para los profesores nuevos

Siguiendo el ejemplo de varios estados, deben definirse los conocimientos y las habilidades importantes para impartir de forma competente una enseñanza de la lectura completa. Dichos estándares deben constituir la base del currículum de lectura para los candidatos a profesores y deben informar las evaluaciones utilizadas para las certificaciones[46].

Algunos estados han optado por establecer cursos específicos y obligatorios para los docentes; otros delinean las competencias y permiten a las facultades de educación rediseñar los programas para cumplirlas. Se necesita un currículum básico para preparar a los profesores de lectura que guíe el conjunto de experiencias de aprendizaje ofrecidas a los profesores en los programas de formación. El currículum básico, por supuesto, cambiará con el tiempo en respuesta a nuevas investigaciones y necesidades, pero debería seguir siendo un núcleo estable en torno al cual evolucione la profesión.

Aunque existe un conjunto suficiente de investigaciones sobre la enseñanza de la lectura para orientar la práctica, se necesitan más estudios sobre la formación para la enseñanza de la lectura. Sería útil saber cuánto y qué tipo de apoyos ayudan a un profesor principiante a sentirse cómodo enseñando los principales componentes de una lección de lectura. ¿Es mejor empezar con un guion del que pueda partir un docente con más tiempo enseñando? ¿Es mejor empezar con la experiencia práctica y luego pasar a la teoría y la investigación? ¿Debería un profesor principiante comenzar enseñando a un solo estudiante? ¿Qué tipo de observación es más útil para un profesor principiante?

¿Existe una secuencia de cursos y experiencias que sea más efectiva y productiva para aprender qué hacer? Estas cuestiones merecen una investigación sistemática si queremos mejorar de forma espectacular la formación de los profesores a largo plazo.

3. Alinear los programas de formación docentes, los estándares para los estudiantes y los requisitos de certificación para los profesores

Los programas de formación docente deben ser responsables de la calidad y la efectividad de sus programas. Durante demasiado tiempo, las universidades han invertido poco en programas que producen ingresos, como la formación de profesores, sin preocuparse por la preparación de sus graduados. Los estados, presionados para incorporar más adultos a la profesión docente y aumentar la diversidad en el cuerpo de profesores, se han mostrado reacios a imponer criterios estrictos de preparación. Las expectativas respecto a los candidatos a profesor suelen ser escasas en las facultades de educación, donde no se han aplicado estándares claros derivados de mediciones objetivas. Los profesores de los programas de educación, que suelen estar peor pagados que otros académicos de la enseñanza superior, suelen tener una gran carga docente y pocos incentivos para pasar tiempo con los profesores en las escuelas. Hay que fomentar la colaboración entre escuelas y universidades para que haya una mayor concordancia entre lo que los profesores aprenden antes de entrar en servicio y lo que deben enseñar una vez que están en la sala de clase. La coherencia entre los programas de enseñanza universitarios para los profesores, los estándares estatales y los marcos curriculares para los niveles escolares, así como los estándares para las certificaciones de los profesores, podría eliminar las experiencias de aprendizaje confusas y contradictorias que los profesores suelen encontrar.

4. Crear institutos de desarrollo profesional para los profesores universitarios y formadores de docentes

¿Están los profesores universitarios actualmente capacitados para impartir la enseñanza del currículum de base que se sugiere en este documento? El estado de Mississippi se ha enfrentado recientemente a esta cuestión y ha descubierto que es necesario introducir cambios profundos y sustanciales en el contenido y el diseño de los cursos universitarios para que los profesores estén bien preparados. En consecuencia, los profesores universitarios han participado en un curso de estudio a nivel estatal que está cambiando radicalmente lo que aprenden los aspirantes a profesores. Con estos cambios y un esfuerzo estatal para cambiar lo que los profesores en ejercicio saben y hacen, Mississippi fue el único estado que mostró un progreso significativo en la lectura de cuarto grado en el último NAEP.

Los profesores universitarios a menudo hacen un trabajo loable en circunstancias adversas, pero muchos no están familiarizados con las disciplinas básicas que podrían informar la enseñanza de la lectura y están aislados del progreso científico en campos que tienen un impacto en el suyo. Los profesores universitarios y los encargados de desarrollo profesional merecen oportunidades e incentivos para asistir a institutos de desarrollo profesional para mantenerse al día de los avances en campos como la lingüística, la neuropsicología, la psicología evolutiva, la psicología experimental cognitiva y la investigación de intervención multidisciplinar.

5. Presionar a los creadores de libros de texto y material didáctico para la mejora de sus productos

Las escuelas gastan anualmente enormes cantidades de dinero en productos de los proveedores. Las editoriales deberían ser responsables de publicar libros de texto y materiales didácticos que avancen en conceptos, contenidos y prácticas de enseñanza validados por la investigación. Desgraciadamente, en este país no existe tal responsabilidad para las editoriales, salvo la que a veces imponen los paneles de revisión dirigidos por el estado. Abundan los programas y prácticas mal concebidos e ineficaces. Se necesitan urgentemente revisiones independientes realizadas por personas que conozcan el contenido, que conozcan las pruebas a favor y en contra de prácticas específicas y que puedan evaluar los resultados asociados al producto[47].

6. Promover un desarrollo profesional de alta calidad para los profesores

Todos los profesores que actualmente enseñan a leer se beneficiarían de una formación de alta calidad sobre el desarrollo de la lectura, la estructura del lenguaje y los resultados de las investigaciones recientes. Todos los profesores deberían tener acceso a programas de enseñanza validados, junto con la consulta y la demostración de su uso eficaz. Los profesores necesitan un desarrollo profesional continuo que tenga continuidad en el tema, aplicación práctica y oportunidades de colaboración con sus compañeros, como los cursos y recursos que ofrece la AFT. Estas experiencias de desarrollo profesional deberían estar vinculadas a la formación continua en el aula. Las juntas estatales pueden orientar el uso de los fondos estatales para apoyar los programas de desarrollo profesional que cumplan los criterios de calidad, actualidad, eficacia y alineación con los estándares de rendimiento. Sobre todo, los sistemas escolares deben valorar y defender el tiempo necesario para que los profesores en ejercicio mejoren continuamente su práctica.

7. Invertir en la enseñanza

Es mucho más probable que candidatos fuertes entren y permanezcan en la profesión docente si sus condiciones de trabajo mejoran. En primer lugar, y sobre todo, los candidatos deben estar equipados para realizar la tarea que se les encomienda antes de ponerlos en las salas de clases para que se las arreglen solos. Las comodidades que muchos de nosotros damos por sentadas, como el acceso a teléfonos y fotocopiadoras, el tiempo para almorzar o planificar con los colegas, la ausencia de tareas domésticas, la asistencia en la sala de clases y el acceso a materiales didácticos valiosos, deberían estar a disposición de todos los profesores, especialmente de los que atienden a los estudiantes con mayores necesidades. Los profesores que saben que pueden obtener resultados porque sus programas y su formación los han preparado, probablemente permanecerán en la profesión, experimentarán un alto grado de satisfacción en el trabajo y recuperarán el respeto por la educación pública.

En resumen

El hecho de que los profesores necesitan mejor formación, desarrollo profesional, y recursos para llevar a cabo una enseñanza deliberada de la lectura, la ortografía y la escritura debe impulsar la acción en lugar de críticas. Este hecho debe destacar la diferencia crónica entre lo que los profesores necesitan y lo que se les ha dado. Debería subrayar la obligación de los programas de certificación de combinar los cursos con la práctica de una serie de habilidades y conocimientos predefinidos. Las deficiencias en la formación de profesores representan tanto un malentendido de lo que exige la enseñanza de la lectura como una noción errónea de que cualquier persona alfabetizada debería ser capaz de enseñar a leer a los niños. No esperamos que cualquier persona que aprecie la música pueda enseñar apreciación musical, o que cualquier persona que pueda cuadrar un talonario de cheques pueda enseñar matemáticas.

Casi todos los niños pueden aprender a leer y no merecen menos de sus profesores. Los profesores, por otra parte, no merecen menos que el conocimiento, las habilidades, y el apoyo en su práctica que les permitirá tener éxito en la enseñanza. En la educación, no hay desafío más importante que este.

¿Dónde puedo aprender sobre la ciencia de la lectura?

A continuación, se presenta una muestra de programas de formación de instituciones e independientes que ofrecen desarrollo profesional a profesores y que están alineados con la investigación científica actual sobre la lectura.

AIM Academy (Conshohocken, PA): www.aimpa.org

American Federation of Teachers (Washington, DC): www.aft.org

Barksdale Reading Institute (Jackson, MS): www.msreads.org

Center for Development and Learning (Metairie, LA): www.cdl.org

Consortium on Reaching Excellence in Education (Oakland, CA): www.corelearn.com

Cox Campus at the Rollins Center for Language & Literacy (Atlanta, GA): www.coxcampus.org

HILL for Literacy (Woburn, MA): www.hillforliteracy.org

LETRS Professional Development, Voyager Sopris Learning (Dallas, TX): www.voyagersopris.com/professional-development/letrs

Literacy How (Trumbull, CT): www.literacyhow.org

Mayerson Academy (Cincinnati, OH): www.mayersonacademy.com

Neuhaus Education Center (Bellaire, TX): www.neuhaus.org

Referencias

1. M. J. Adams, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* (Cambridge, MA: MIT Press, 1990); and J. Chall, *Learning to Read: The Great Debate* (New York: McGraw-Hill, 1967).

2. National Early Literacy Panel, *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel* (Washington, DC: National Institute for Literacy, 2008); and National Reading Panel, Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction (Bethesda, MD: National Institute of Child and Human Development, 2000).

3. National Early Literacy Panel, *Developing Early Literacy; National Reading Panel, Teaching Children to Read*; K. Rayner et al., "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading," *Psychological Science in the Public Interest 2* (2001): 31–74; and M. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight: How We Read, Why So Many Can't, and What Can Be Done about It* (New York: Basic Books, 2017).

4. A. Cunningham and K. Stanovich, "What Reading Does for the Mind," *American Educator* 22 (1998): 8–15; C. T. Stanley, Y. Petscher, and H. Catts, "A Longitudinal Investigation of Direct and Indirect Links between Reading Skills in Kindergarten and Reading Comprehension in Tenth Grade," R*eading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 31, no. 1 (2018): 133–153; and J. Wanzek et al., "Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions," J*ournal of Learning Disabilities* 51, no. 6 (2018): 612–624.

5. R. H. Good, D. C. Simmons, and E. Kame'enui, "The Importance and Decision-Making Utility of a Continuum of Fluency-Based Indicators of Foundational Reading Skills for Third-Grade High-Stakes Outcomes," *Scientific Studies of Reading* 5 (2001): 257–288; and National Assessment of Educational Progress, "Nation's Report Card: How Did U.S. Students Perform on the Most Recent Assessments?," U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, www.nationsreportcard.gov.

6. R. W. Sweet, "The Big Picture: Where We Are Nationally on the Reading Front and How We Got There," in *The Voice of Evidence in Reading Research*, ed. P. McCardle and V. Chhabra (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2004), 13–44.

7. National Assessment of Educational Progress, "Nation's Report Card."

8. Organization for Economic Cooperation and Development, Program for International Students Assessment, "Reading Performance," https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm.

9. D. A. Kilpatrick, *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties* (Hoboken, NJ: Wiley, 2015); L. Lim et al., "Using the MULTILIT Literacy Instruction Program with Children Who Have Down Syndrome," Reading and Writing 32 (2019): 2179–2200; P. G. Mathes et al., "The Effects of Theoretically Different Instruction and Student Characteristics on the Skills of Struggling Readers," *Reading Research Quarterly* 40 (2005): 148–182; and J. K. Torgesen, "Avoiding the Devastating Downward Spiral: The Evidence That Early Intervention Prevents Reading Failure," American Educator 28, no. 3 (2004): 6–9, 12–13, 17–19, 45–47.

10. B. Foorman et al., *Foundational Skills to Support Reading for Understanding in Kindergarten through 3rd Grade* (Washington, DC: National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, 2016), https://whatworks.ed.gov; and B. Foorman et al., "The Impact of Instructional Practices in Grades 1 and 2 on Reading and Spelling Achievement in High Poverty Schools," *Contemporary Educational Psychology* 31 (2006): 1–29.

11. H. W. Catts, S. M. Adlof, and S. E. Weismer, "*Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading*," *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49, no. 2 (2006): 278–293; and P. Gough and W. E. Tunmer, "Decoding, Reading, and Reading Disability," *Remedial and Special Education* 7, no. 1 (1986): 6–10.

12. L. Ehri, "Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning," *Scientific Studies of Reading* 18 (2014): 5–21; and Kilpatrick, *Essentials of Assessing*.

13. L. Ehri et al., "Systematic Phonics Instruction Helps Students Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-Analysis," *Review of Educational Research* 71 (2001): 393–447.

14. K. Cain and J. Oakhill, eds., *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (New York: Guilford, 2007); K. Nation, "Children's Reading Comprehension Difficulties," in *The Science of Reading: A Handbook*, ed. M. J. Snowling and C. Hulme (Oxford, UK: Blackwell, 2005), 248–266; and J. Oakhill, K. Cain, and C. Elbro, *Understand- ing and Teaching Reading Comprehension: A Handbook* (New York: Routledge, 2015).

15. F. R. Vellutino et al., "Components of Reading Ability: Multivariate Evidence for a Convergent Skills Model of Reading Development," *Scientific Studies of Reading* 11, no. 1 (2007): 3–32.

16. H. Catts et al., "Language Basis of Reading and Reading Disabilities: Evidence from a Longitudinal Investigation," *Scientific Studies of Reading* 3, no. 4 (1999): 331–361.

17. G. Drake and K. Walsh, 2020 Teacher Prep Review: Program Performance in *Early Reading Instruction* (Washington, DC: National Council on Teacher Quality, 2020); J. Greenberg, A. McKee, and K. Walsh, *Teacher Prep Review: A Review of the Nation's Teacher Preparation Programs* (Washington, DC: National Council on Teacher Quality, 2013); L. C. Moats, "What Teachers Don't Know and Why They Aren't Learning It: Addressing the Need for Content and Pedagogy in Teacher Education," *Australian Journal of Learning Difficulties* 19 (2014): 1–17; and M. J. Adams et al., "Comparing Reading Research to Program Design: An Examination of Teachers College Units of Study," Student Achievement Partners, 2020, www.achievethecore.org/page/3240/comparing-reading-research-to-program-design-an-examination-of-teachers-college-units-of- study.

18. E. Binks-Cantrell et al., "Peter Effect in the Preparation of Reading Teachers," *Scientific Studies of Reading* 16 (2012): 526–536; R. M. Joshi et al., "Do Textbooks Used in University Reading Education Courses Conform to the Instructional Recommendations of the National Reading Panel?," *Journal of Learning Disabilities* 42 (2009): 458–463; and Adams et al., "Comparing Reading Research."

19. Seidenberg, *Language at the Speed of Sight*.

20. Ehri, "Orthographic Mapping"; Kilpatrick, *Essentials of Assessing*; and D. Share, "On the Role of Phonology in Reading Acquisition: The Self-Teaching Hypothesis," in *Explaining Individual Differences in Reading*: Theory and Evidence, ed. S. A. Brady, D. Braze, and C. A. Fowler (New York: Psychology Press, 2011), 45–68.

21. American Academy of Ophthalmology, "Joint Statement: Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision—Reaffirmed 2014," July 2014, www.aao.org/clinical-statement/joint-statement-learning-disabilities-dyslexia-vis.

22. L. C. Moats and B. Foorman, "Measuring Teachers' Content Knowledge of Language and Reading," *Annals of Dyslexia* 53 (2003): 23–45; E. J. Spencer et al., "Phonemic Awareness Skill of Speech-Language Pathologists and Other Educators," *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 39 (2008): 512–520; and L. Spear-Swerling and P. O. Brucker, "Teacher-Education Students' Reading Ability and Their Knowledge about Word Structure," *Teacher Education and Special Education* 29 (2006): 116–126.

23. M. Rossi, S. Martin-Chang, and G. Ouellette, "Exploring the Space between Good and Poor Spelling: Orthographic Quality and Reading Speed," *Scientific Studies of Reading* 23, no. 2 (2019): 192–201.

24. Drake and Walsh, 2020 *Teacher Prep Review*; Greenberg, McKee, and Walsh, *Teacher Prep Review*; and Joshi et al., "Do Textbooks Used?"

25. I. Y. Liberman and A. M. Liberman, "Whole Language v. Code-Emphasis: Underlying Assumptions and Their Implications for Reading Instruction," *Annals of Dyslexia* 40 (1990): 51–76; L. C. Moats, "Can Prevailing Approaches to Reading Instruction Accomplish the Goals of RTI?," *Perspectives on Language and Literacy* 43, no. 3 (Summer 2017): 15–22; and L. Spear-Swerling, "Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities," *Teaching Exceptional Children* 51 (2019): 201–211.

26. Evidence for the use of these programs is found in L. Loewus, "How Reading Is Really Being Taught," Education Week, December 3, 2019; examples of programs include L. Calkins, *A Guide to the Reading Workshop: Primary Grades* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2017); I. C. Fountas and G. S. Pinnell, *Guided Reading: Good First Teaching for All Children* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1996); and I. C. Fountas and G. S. Pinnell, *Leveled Literacy Intervention* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2008); and a comparative study of guided reading with another approach is C. A. Denton et al., "An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties," *Journal of Research on Educational Effectiveness* 7, no. 3 (2014): 268–293; and Adams et al., "Comparing Reading Research."

27. National Assessment of Educational Progress, "NAEP Report Card: Reading; State Average Scores," National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, www. nationsreportcard.gov/reading/states/scores/?grade=4.

28. Adams, *Beginning to Read*; S. M. Adlof and C. A. Perfetti, "Individual Differences in Word Learning and Reading Ability," in Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders, ed. C. A. Stone et al. (New York: Guilford, 2014), 246–264; A. Castles, K. Rastle, and K. Nation, "Ending the Reading Wars: Reading Acquisition from Novice to Expert," *Psychological Science in the Public Interest* 19, no. 1 (2018): 5–51; S. Dehaene, Reading in the Brain: The Science and Evolution of a Human Invention (New York: Penguin Viking, 2009); J. M. Fletcher et al., *Learning Disabilities: From Identification to Intervention* (New York: Guilford, 2019); Kilpatrick, Essentials of Assessing; L. C. Moats, Speech to Print: *Language Essentials for Teachers* (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2020); and Seidenberg, *Language at the Speed of Sight*.

29. C. Schatschneider et al., "Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis," *Journal of Educational Psychology* 96 (2004): 265–282; and Vellutino et al., "Components of Reading Ability."

30. American Academy of Ophthalmology, "Joint Statement."

31. S. Brady, "Efficacy of Phonics Teaching for Reading Outcomes: Implications from Post-NRP Research," in *Explaining Individual Differences in Reading*, ed. S. Brady, D. Braze, and C. Fowlers (London: Psychology Press, 2011), 69–96; S. Brady, "The 2003 IDA Definition of Dyslexia: A Call for Changes," *Perspectives on Language and Literacy* 45, no. 1 (2019): 15–21; A. Kjeldsen et al., "Gains from Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9," *Scientific Studies in Reading* 18, no. 6 (2014): 452–468; I. Y. Liberman, D. Shankweiler, and A. M. Liberman, "The Alphabetic Principle and Learning to Read," in *Phonology and Reading Disability: Solving the Reading Puzzle, ed*. D. Shankweiler and A. Liberman (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press, 1989); and H. S. Scarborough and S. A. Brady, "Toward a Common Terminology for Talking about Speech and Reading: A Glossary of 'Phon' Words and Some Related Terms," *Journal of Literacy Research* 34, no. 3 (2002): 299–336.

32. Fletcher et al., *Learning Disabilities*.

33. H. Catts et al., "Prevalence and Nature of Late Emerging Poor Readers," *Journal of Educational Psychology* 10 (2012): 166–181; and H. Catts et al., "Early Identification of Reading Comprehension Difficulties," *Journal of Learning Disabilities* 49 (2016): 451–465.

34. Cain and Oakhill, *Children's Comprehension Problems*; and Fletcher et al., Learning Disabilities.

35. L. Spear-Swerling, *The Power of RTI and Reading Profiles: A Blueprint for Solving Reading Problems* (Baltimore, MD: Brookes Publishing, 2015).

36. E. D. Hirsch, *Why Knowledge Matters: Rescuing Our Children from Failed Educational Theories* (Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2016); and N. Wexler, *The Knowledge Gap: The Hidden Cause of America's Broken Education System—and How to Fix It* (New York: Penguin Random House, 2019).

37. D. T. Willingham, "The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies,"*American Educator* 30, no. 4 (Winter 2006–2007): 39–50.

38. S. Graham and M. Herbert, *Writing to Read: Evidence for How Writing Can Improve Reading* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2010).

39. Stanley, Petscher, and Catts, "A Longitudinal Investigation."

40. V. Berninger et al., "Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6," *Journal of Psycholinguistic Research* 39, no. 2 (2010): 141–163; Ehri, "Ortho- graphic Mapping"; and R. Treiman, "Learning to Spell Words: Findings, Theories, and Issues," *Scientific Studies of Reading* 21 (2017): 265–276.

41. Moats, Speech to Print; C. Snow, P. Griffin, and S. Burns, *Knowledge to Support Teaching of Reading: Preparing Teachers for a Changing World* (San Francisco: Jossey Bass, 2005); and E. K. Washburn, R. M. Joshi, and E. S. Binks-Cantrell, "Teacher Knowledge of Basic Language and Concepts and *Dyslexia*," Dyslexia 17 (2011): 165–183.

42. Moats, *Speech to Print*; L. Spear-Swerling, "Structured Literacy and Typical Literacy Practices: Understanding Differences to Create Instructional Opportunities," *Teaching Exceptional Children* 51 (2019): 201–211; and G. P. Wallach, S. Charlton, and J. C. Bartholomew, "The Spoken-Written Comprehension Connection: Constructive Intervention Strategies," in *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, ed. C. A. Stone et al. (New York: Guilford, 2014), 485–501.

43. A. L. Archer and C. A. Hughes, Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching (New York: Guilford, 2011); and Spear-Swerling, "Structured Literacy."

44. M. L. Farrall, *Reading Assessment: Linking Language, Literacy, and Cognition* (Hoboken, NJ: Wiley, 2012).

45. R. Allington, "What Really Matters When Working with Struggling Readers," *The Reading Teacher 66*, no. 7 (2013): 520–530; and F. Smith, *Unspeakable Acts, Unnatural Practices: Flaws and Fallacies in "Scientific" Reading Instruction* (Portsmouth, NH: Heinemann, 2003).

46. See, for example, International Dyslexia Association, "Knowledge and Practice Standards for Teachers of Reading," www.dyslexiaida.org/kps-for-teachers-of-reading.

47. As of this writing, we cannot cite any "go-to" source for detailed and well-informed reviews of instructional materials and programs.

Apéndice: Recursos de lectoescritura de la AFT

Cursos de desarrollo profesional para educadores

La Federación Americana de Profesores (AFT por su sigla en inglés) ofrece oportunidades de desarrollo profesional en eventos a lo largo del año y también trabaja con las federaciones estatales y las filiales locales para impartir cursos a nivel local. Para más información y apoyo, póngase en contacto con la oficina nacional de la AFT: edissues@aft.org o 800-238-1133, ext. 8636. Para consultar el catálogo completo de cursos, que contiene los siguientes cursos sobre lectoescritura (¡y muchos más!), visite www.aft.org/sites/default/files/plcatalog2017.pdf.

- **Iniciación a la lectura**
  Este curso se centra en cómo los niños aprenden a leer y en las mejores formas de enseñar a leer desde la educación parvularia hasta el final de la primaria. El curso presenta una síntesis del consenso de la investigación para la enseñanza de la lectura inicial, y proporciona las estrategias de enseñanza más efectivas (alineadas con esa investigación) para ayudar a los estudiantes a desarrollar la conciencia de lo impreso, la conciencia de los fonemas, el conocimiento del sistema alfabético, las habilidades fonéticas/de decodificación, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.
- **Enseñanza de la comprensión lectora**
  Este curso se centra en la investigación y las prácticas ejemplares que ayudan a los estudiantes a adquirir fuertes habilidades de comprensión lectora. Es apropiado para todos los profesores de prescolar hasta secundaria y el personal de apoyo que trabaja para aumentar la comprensión de texto de sus estudiantes. El curso proporciona a los participantes una síntesis de la base de la investigación sobre la enseñanza de la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario.
- **Marco de lectoescritura accesible**
  ¿Cómo se puede enseñar a leer a estudiantes con discapacidades intelectuales o de desarrollo, como el autismo, la parálisis cerebral o el síndrome de Down? Este curso está diseñado específicamente para educadores y el personal escolar responsable de proporcionar y/o adaptar los materiales para los estudiantes con discapacidades que tienen necesidades de comunicación complejas, utilizan la tecnología de asistencia para acceder al programa de enseñanza, o requieren materiales adaptados para participar en un entorno de aprendizaje.
- **Colorín Colorado: Taller introductorio para educadores de estudiantes del idioma inglés**
  Cuando los estudiantes que están aprendiendo el idioma inglés son ubicados en salas de clases convencionales pueden surgir grandes desafíos para los estudiantes y para los educadores. Este taller destaca los recursos, materiales y las últimas investigaciones para ayudar a los educadores a llegar a las familias de los estudiantes de inglés como segunda lengua y aprender más sobre las habilidades de lectoescritura, el contenido académico y la adquisición del idioma inglés. El taller también presenta a los participantes los materiales gratuitos en línea disponibles en el sitio web de Colorín Colorado, www.colorincolorado.org, desarrollado por la AFT y la emisora WETA de PBS, que ofrece a los educadores de estudiantes de inglés desde prescolar hasta secundaria de todos los orígenes lingüísticos un recurso de alta calidad basado en la investigación.

Recursos de lectoescritura para las familias

Los siguientes recursos de lectoescritura forman parte de una colección más amplia de ayudas gratuitas para las familias, todas ellas disponibles en www.aft.org/educa-tion/publications/resources-parents.

- **La lectoescritura: Las claves del éxito**
  Estos recursos ayudan a explicar lo que su hijo debe saber y ser capaz de hacer al leer y escribir. Las sugerencias ofrecen ejemplos de cómo las familias pueden apoyar el aprendizaje de los niños en casa. También se incluyen enlaces a sitios web útiles donde las familias pueden encontrar más información y recursos, incluyendo videos.
  - Consejos para los padres de la escuela primaria (prescolar a segundo grado)
  - Consejos para los padres de la escuela primaria (tercer a quinto grado)
  - Consejos para los padres de la escuela secundaria
- **Hojas de consejos de lectura en inglés y español para padres de niños de prescolar a tercer grado**
  La lectura, y el amor por la lectura, comienzan en casa, y las investigaciones han demostrado que los niños que tienen una base sólida en su primer idioma tienen más facilidad para aprender a leer en inglés. Estas hojas de consejos para la lectura de una página, disponibles en inglés y español, ofrecen maneras fáciles para que los padres ayuden a sus hijos a convertirse en lectores exitosos, ¡incluso si los padres no hablan inglés!
  - Consejos para padres de niños en edad preescolar
  - Consejos para padres de niños de educación parvularia
  - Consejos para padres de niños de primer grado
  - Consejos para padres de niños de segundo grado
  - Consejos para padres de niños de tercer grado

Seminario web para educadores y familias (bajo inscripción)

Aspectos destacados de la morfología: El inmenso poder de poseer palabras

Libera el poder de la morfología a través del estudio y juego de palabras para ayudar a los estudiantes a desarrollar un vocabulario más fuerte. Esta sesión es ideal para profesores y padres que busquen estrategias y consejos fáciles de aplicar para mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes sobre morfología.

Este seminario web es gratuito, pero es necesario inscribirse. Para más detalles, visite https://bit.ly/39Ddx8A.

Recursos en español:

- Aptus (2021). **Curso gratuito y autogestionado: Ciencia de la lectura: ¿cómo aprenden los niños a leer?**
- Willingham, D (2020). *La mente lectora. Una aproximación desde las ciencias cognitivas a cómo leemos*. **Disponible en Editorial Aptus** (obra original publicada en 2017).
- Aptus & UC (2021). **Webinar ¿Por qué es urgente poner la mirada en la lectura inicial?**
- LINCS (2006). *Lectura es lo primero. Desde preescolar hasta 3er grado. Los pilares fundamentales para enseñar a leer, basados en evidencia*. **Traducido y publicado por Aptus en 2022**.
- Aptus (2021). **Video: ¿Qué tanto sabes sobre qué es la lectura y cómo desarrollarla?**
- Anson, A. (2020). **¿Cómo aprende a leer y escribir el cerebro de un niño?** Conferencias researchEd 2020
- Aptus (2020). **Entrevista al autor de La mente lectora. Daniel Willingham**. Conferencias researchEd 2020
- Aptus (2021). **¿Qué dice la evidencia sobre cómo enseñar a leer en la infancia?** La ciencia de la lectura. [blog]
- Aptus (2021). **¿Sabes qué es el enfoque fonético para la enseñanza de la lectura?** [infografía]
- Aptus (2021). **Principios del aprendizaje inicial de la lectura: ¿Por qué enseñar a leer con un enfoque fonético?** [Artículo]
- Aptus (2021). **Aprendizaje inicial de la lectura desde las ciencias cognitivas: ¿Qué ruta seguir?** [Artículo]

"Esto es lo que sabemos: el fracaso en la lectura puede prevenirse en todos los niños con trastornos graves del aprendizaje, excepto en un pequeño porcentaje. Enseñar a la mayoría de los estudiantes a leer es posible, si empezamos temprano y seguimos los lineamientos de un conjunto importante de investigaciones que nos muestran cuáles prácticas son las más efectivas… Son los profesores de nuestro país y su excelente enseñanza los que llevarán la ciencia espacial que es la enseñanza de la lectura basada en la investigación a las escuelas y salas de clases de todo el país, y desbloquearán el poder y la alegría de la lectura para nuestros niños".

— Louisa C. Moats,
La enseñanza de la lectura es una ciencia espacial, 2020

A Union of Professionals

American Federation of Teachers, AFL-CIO
555 New Jersey Ave. N.W.
Washington, DC 20001
202-879-4400

aft.org AFTunion @AFTunion AFTunion