

DIME CÓMO LEES Y TE DIRÉ CUÁNTO APRENDES

¿QUÉ NOS APORTA LA INVESTIGACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA?

TELL ME HOW YOU READ AND I WILL TELL YOU HOW MUCH YOU LEARN

WHAT DOES RESEARCH BRING TO THE TEACHING OF READING?

Miguel Ángel Tirado Ramos

Profesor e inspector de educación. Doctor en Ciencias de la Educación.

Resumen

Es ampliamente reconocido y aceptado que la lectura desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en el progreso académico, puesto que permite el acceso a la cultura y al conocimiento, además de contribuir al desarrollo personal, social e intelectual. La enseñanza de la lectura es un proceso lento y gradual que sienta sus bases en la educación infantil y se desarrolla a lo largo de toda la educación básica, en un continuo en el que el alumno transita de "aprender a leer" a "leer para aprender". El objetivo de este

artículo es seleccionar y sintetizar los aspectos que se han demostrado efectivos en el aprendizaje de la lectura para que, de esta manera, los centros docentes puedan tomar decisiones basadas en la investigación para una mejor planificación de su enseñanza. Toda la fundamentación desarrollada puede ser de utilidad a los inspectores de educación en su esencial función de asesoramiento dirigido a la mejora de un aprendizaje tan decisivo para el progreso educativo y el éxito escolar.

Palabras clave: *lectura, literacidad, comprensión lectora, decodificación, lenguaje, bagaje cultural.*

Abstract

It is widely recognized and accepted that reading plays a fundamental role in the learning process and in academic progress, since it allows access to culture and knowledge, as well as contributing to personal, social and intellectual development. The teaching of reading is a slow and gradual process that starts in early childhood education and develops throughout basic education, in a continuum in which the student moves from "learning to read" to "reading to learn". The aim of this article is to select and synthesize the aspects that have been shown to be effective in the learning of reading so that, in this way, schools can make decisions based on research for better planning of their teaching. All the rationale developed may be of use to education inspectors in their essential advisory role aimed at improving learning that is so crucial to educational progress and school success.

Keywords: *reading, literacy, reading comprehension, decoding, language, cultural background.*

INTRODUCCIÓN

El tiempo en la escuela es limitado, por lo que todo lo que en ella acontece debería ser relevante para la formación académica, personal y social de los estudiantes. En este contexto, enseñar a leer y a escribir debería ser una de las grandes prioridades, ya que sobre estos aprendizajes se sustentan los principales fines de una educación verdaderamente equitativa. La lectura es una herramienta esencial para la adquisición de nuevos conocimientos y para desarrollar el pensamiento crítico porque permite ampliar la perspectiva, reflexionar sobre diferentes puntos de vista, evaluar la validez de las ideas y argumentos y formar juicios propios bien fundamentados. Por otra parte, está ampliamente demostrado que la competencia lectora es esencial para un adecuado progreso académico porque influye de manera significativa en muchos aspectos del aprendizaje, siendo clave en la mayoría de las materias. Ciertamente, la relación entre lectura y éxito escolar ha sido estudiada e investigada de forma extensa, no solo desde la perspectiva académica (Pascual-Gómez y Carril-Martínez, 2017; Sánchez-García, 2019), sino también en relación con el desarrollo de habilidades sociales (Oslund et al. 2018). Más aún, el aprendizaje de la lectura es especialmente significativo y relevante en niños de contextos socioeconómicos desfavorables (Herbers et al., 2012; Hecht, 2000; Kennedy, 2018) y en alumnos con dificultades de aprendizaje (Sánchez Fuentes et al., 2018; Gilmour et al., 2019). Es un hecho que la lectura y la escritura van de la mano y que su aprendizaje y su mejora se retroalimenta, apoyándose constantemente la una en la otra. Ahora bien, en este artículo nos centraremos en la primera.

En el mundo anglosajón, cuya lengua es opaca (a diferencia del castellano en el que las palabras se pronuncian como se escriben), se hizo popular en los años noventa la diferenciación entre “aprender a leer” y “aprender leyendo”

(*National Center to Improve the Tools of Educators*, 1996). La principal idea que subyacía en esta expresión es que la escuela debe desarrollar habilidades de lectura en los primeros años de la educación para garantizar que los alumnos puedan seguir aprendiendo con normalidad en niveles superiores. Esta diferenciación es útil para señalar la importancia de automatizar la decodificación en los primeros cursos de educación primaria. No obstante, es importante tener en cuenta que la comprensión no se desarrolla automáticamente después de adquirir cierta fluidez en la lectura. Por ello, el proceso de aprendizaje de la decodificación debe ir acompañado, desde la educación infantil, de un desarrollo sistemático e intencionado del lenguaje oral, así como de la adquisición de conocimientos relevantes por parte de los alumnos en temáticas variadas, puesto que es su conocimiento cultural y la amplitud y profundidad de su vocabulario, lo que les permitirá comprender una vez que sean capaces de decodificar con fluidez.

Aunque la transición entre el aprendizaje de la lectura y el aprendizaje a través de la lectura se produce de forma gradual, décadas de investigación apuntan a tercero de educación primaria como un curso clave en la adquisición de las habilidades básicas de lectura (Fiester, 2010; Hernández, 2011; Zakariya, 2015). Tanto es así, que la competencia en lectura en tercer curso de primaria predice el rendimiento académico en la educación secundaria (Lesnick et al., 2010; Walz, 2020), especialmente de los alumnos de familias de bajos ingresos (Chall y Jacobs, 2003). Las investigaciones en este campo respaldan una relación ascendente de causalidad: los niños con mayor comprensión lectora y mejor ortografía, tienden a leer más, y esta mayor exposición a la lectura impresa, a su vez, contribuye a fortalecer su comprensión y ortografía (Mol y Bus, 2011). Por esta razón, no sorprende que la competencia lectora en los primeros cursos de la escolarización sea tan determinante para el progreso escolar, porque la brecha académica entre los niños que tienen habilidades sólidas de lectura y aquellos que tienen más dificultades se amplía a medida que pasan los cursos.

Es lo que se conoce como el "Efecto Mateo", una metáfora para describir una diferencia que se ensancha con el tiempo entre buenos y malos lectores (Stanovich, 1986; Duff et al., 2015; Kempe et al., 2011). Dicho efecto explica que los buenos lectores tienen superioridad en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades más avanzadas de lectura porque pueden comprender textos más complejos con mayor facilidad y, por tanto, incrementan paulatinamente la ventaja respecto a los compañeros con más dificultades. Por suerte, esta brecha en el rendimiento académico no es necesariamente permanente y puede (y debe) ser abordada mediante la detección temprana de las dificultades, la prevención y el apoyo individualizado, inmediato y adaptado a las necesidades identificadas (Lovett et al., 2017).

Por todo ello, el objetivo de este artículo es señalar los elementos que son clave en el aprendizaje de la lectura (Figura 1) y sugerir estrategias basadas en la investigación para que los centros educativos puedan tomar decisiones bien fundamentadas para su enseñanza.

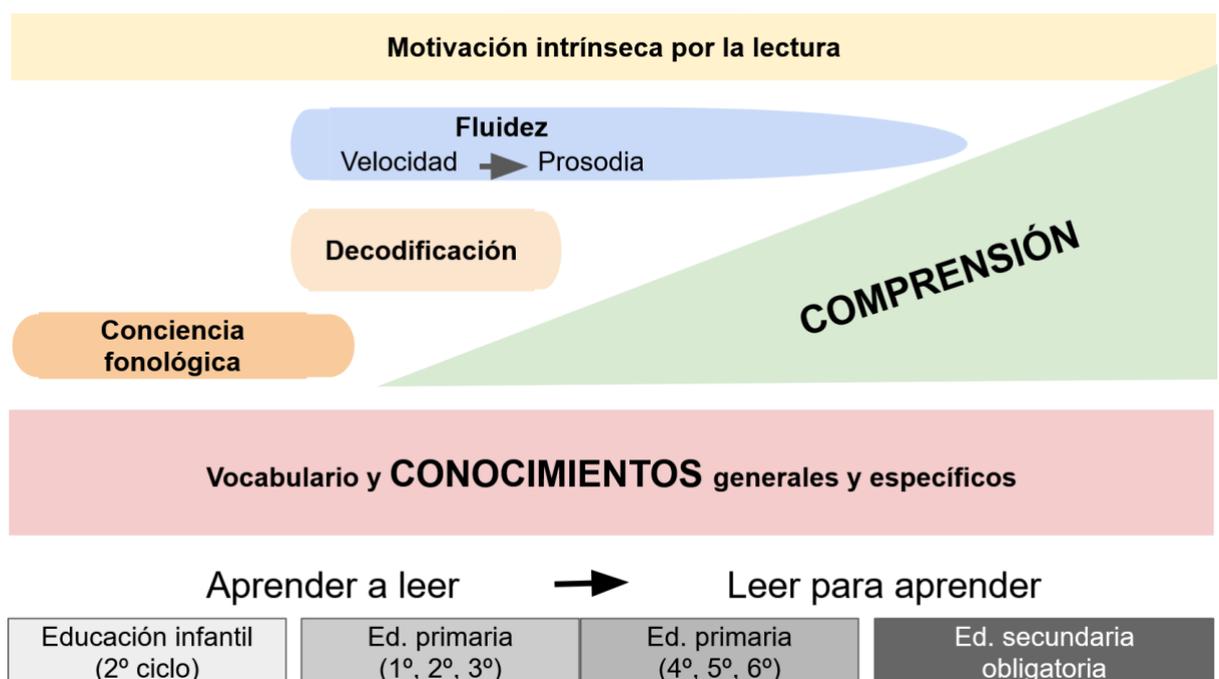


Figura 1. Elementos clave en el aprendizaje de la lectura.

1. La conciencia fonológica: los cimientos del aprendizaje de la lectura

La conciencia fonológica es la capacidad de reconocer, identificar y manipular los sonidos en palabras habladas, y forma la base sobre la cual se desarrolla la habilidad de lectura en las etapas iniciales de aprendizaje. Para decodificar el lenguaje escrito, los niños necesitan distinguir los sonidos del habla y asociarlos a las letras que forman las palabras. Ahora bien, el desarrollo de la conciencia fonológica no surge de forma innata, sino que requiere un entrenamiento progresivo en sus diferentes niveles (Gutiérrez-Fresneda et al., 2020). De hecho, se ha demostrado que la enseñanza explícita y sistemática de la conciencia fonológica en niños de educación infantil es altamente efectiva para el aprendizaje de la lectura (Caravolas et al., 2019; Ciesielski et al., 2020; Gillon, 2017; González Seijas et al., 2017; Hulme et al., 2012; Philips, 2008; Míguez, 2018; Soto et al., 2019). Tal es la relevancia que su desarrollo se incluye en el tratamiento de una gran variedad de trastornos y dificultades de aprendizaje, con independencia de las causas: niños con dislexia (de la Peña, 2016; Etchepareborda, 2003; Knoop-van et al., 2018; Galuschka et al., 2020), con déficit de atención (Martins et al., 2020), con retraso en la adquisición de la lectura (Favila y Seda, 2010), con dificultades en el aprendizaje de la decodificación (Snowling y Hulme, 2011) o con trastorno de desarrollo del lenguaje (Gillon, 2000; Godoy et al., 2021). Asimismo, se ha destacado su importancia en niños de contextos socioeconómicos desfavorables y ambientes pobremente alfabetizados (Porta, 2012). También la velocidad de denominación, es decir, la rapidez con la que el alumno nombra correctamente estímulos muy familiares como letras, colores, números, figuras o dibujos, es un excelente predictor del aprendizaje de la lectura y es útil para la identificación y la prevención de dificultades (López-Escribano, 2014).

Dado que el aprendizaje de la decodificación está fuertemente influenciado por la conciencia fonológica y la velocidad de denominación, la detección de

dificultades en estos aspectos nos permite anticiparnos a problemas futuros en el aprendizaje de la lectura. Siendo así, ¿por qué esperar a que una necesidad educativa se haga evidente y se diagnostique? ¿Por qué retrasar la respuesta educativa? Detectar a los alumnos de educación infantil en riesgo de presentar dificultades específicas para el aprendizaje de la lectura y la escritura es clave para llevar a cabo actuaciones de carácter preventivo en aquellos que presentan indicadores de riesgo (Panalés y Palazón, 2020). Para ello, las escuelas deberían sistematizar el desarrollo de la conciencia fonológica y su evaluación en el segundo ciclo de educación infantil y primeros cursos de educación primaria, con un coherente y coordinado enfoque entre etapas educativas (infantil-primaria).

Actualmente existen programas de conciencia fonológica que pueden servir de referencia para su planificación. Entre ellos, se encuentra PROCONFO, del Centro Aragonés para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (<https://arasaac.org/materials/es/2672>), que incluye actividades y materiales gratuitos para el desarrollo de la conciencia fonológica (conciencia léxica en 4º curso de educación infantil, conciencia silábica en 5º y conciencia fonémica en 6º de esta etapa) y actividades de velocidad de denominación y memoria auditiva. Su interés no solo radica en la planificación de actividades y la aportación libre de materiales e indicaciones para la práctica en el aula, sino en el modelo basado en la "Respuesta a la Intervención" (RTI por las siglas de su traducción del inglés *Response To Intervention*) dirigido a identificar y dar apoyo a estudiantes con necesidades de aprendizaje (Hughes, 2011; Hattie, 2012). Por su parte, el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (2004) publicó un libro que recogía un conjunto de propuestas didácticas para el desarrollo fonológico en el aula y en grupos pequeños con actividades y situaciones educativas en todas las áreas. Para la evaluación de estos programas, la Red Telemática Educativa de Cataluña facilita la "Prueba de Evaluación de los

Componentes Básicos del Aprendizaje de la Lectura" conocida como PACBAL (Font et al., 2016).

2. La decodificación: de las letras a los sonidos del habla

No hemos nacido para leer. A pesar de que pueda parecer una actividad sencilla e incluso intuitiva, la lectura es una tarea sumamente compleja y su aprendizaje no es en absoluto natural. El cerebro trae una programación de fábrica para el habla, pero no viene programado para la lectura. Su aprendizaje se produce gracias a la plasticidad de este órgano para establecer nuevas conexiones entre estructuras y circuitos dedicados originalmente a otros procesos cerebrales más básicos, como son la visión y el habla (Wolf, 2008). Es lo que Dehaene (2022) denomina "reciclaje neuronal". Es poco probable, por tanto, que los niños estén «naturalmente» preparados en algún momento para decodificar el lenguaje escrito. De hecho, no aprenderán a leer si simplemente se les sumerge en un entorno rico en experiencias de lectura, porque leer no es una habilidad innata que pueda desarrollarse por descubrimiento, sino que debe ser enseñada de manera explícita, sistemática y de forma convenientemente planificada y organizada.

Leer implica necesariamente reconocer los símbolos escritos. Lógicamente, el hecho de decodificar dichos símbolos no supone que comprendamos el texto. Lo más seguro es que decodifiquemos sin demasiado esfuerzo *Înțelegi asta doar dacă știi limba*, aunque no comprendamos su significado (a no ser que sepamos rumano). La facultad de convertir las letras en sonidos y reconocer y nombrar las palabras no implica que las entendamos. De cualquier modo, decodificarlo es una condición necesaria, aunque no sea suficiente, para su comprensión, puesto que para comprender un mensaje escrito debemos ser capaces, al menos, de interpretar el sistema de signos en el que está redactado. Decodificar y

comprender son, pues, dos procesos cognitivos diferentes que se retroalimentan mientras leemos.

Existe un amplio consenso científico en que cuando leemos, dos rutas operan de forma paralela, reforzándose mutuamente después de un período compartido de procesamiento visual: la ruta fonológica (indirecta) y la ruta léxica (directa). El neurocientífico Stanislas Dehaene, en su renombrada obra *El cerebro lector*, explica y justifica desde una perspectiva neurológica cómo estas dos vías de procesamiento de información coexisten y se complementan para lograr una lectura fluida. De esta forma, cuando leemos palabras inusuales o que no conocemos (por ejemplo, *burdegano*), convertimos la cadena de letras en sonidos del habla para pronunciar la palabra e intentamos acceder al significado a través principalmente de la ruta fonológica. En cambio, si la palabra es frecuente (por ejemplo, *historia*), la identificamos de forma directa gracias a nuestro léxico mental, accediendo así a su pronunciación y significado en unas pocas décimas de segundo mediante la ruta léxica. Lógicamente, cuanto mayor es nuestro repositorio léxico, menor es la participación de la ruta fonológica en la lectura. En realidad, esta doble red de circuitos corticales, una dedicada al sonido y la otra al significado de las palabras, no hace más que respaldar los modelos propuestos desde la psicología cognitiva en las últimas décadas, donde la decodificación y la comprensión lingüística se establecen como dos procesos esenciales de lectura (Gough y Tunmer, 1986; Perfetti y Hart, 2002; Perfetti, 2017; Andrews y Bond, 2009). Al respecto, cabe añadir una obviedad que también ha sido experimentalmente corroborada: no lee igual un lector experto que un principiante, como ocurre con cualquier actividad compleja. A medida que se van adquiriendo destrezas lectoras, la parte mecánica (la ruta fonológica) va perdiendo protagonismo progresivamente en un largo y exigente camino de aprendizaje (LCFL, 2017).

Pero ¿cómo enseñamos a decodificar el lenguaje escrito? La elección del método de enseñanza de la lectura es una de las decisiones más importantes en una escuela. No obstante, a pesar de su relevancia, esta elección ha sido —y sigue siendo— objeto de acaloradas discusiones entre los que defienden un enfoque "global" y los que lo hacen por uno "fonético". Es lo que en el mundo anglosajón fue bautizado como *The reading wars* en el siglo pasado. El método global apuesta por la comprensión desde el inicio, utilizando palabras significativas para los alumnos en relación con su realidad y estimulando que se interesen por conocer su significado (para ello utilizan carteles con los nombres de los alumnos, los espacios...). Se busca el reconocimiento visual de las formas de las palabras, como si de imágenes se tratara, para posteriormente llegar a las sílabas y letras que las componen ("del todo a la parte"). Los sistemas fonéticos hacen el proceso inverso, evolucionando "de la parte al todo", donde la comprensión surge a posteriori gracias a la capacidad del lector para decodificar las palabras y entender su significado. Es decir, el método fonético se enfoca en la enseñanza de la decodificación y el reconocimiento de letras y sonidos, mientras que el global lo hace en la comprensión de palabras como unidades completas y donde las reglas de decodificación son inferidas por el niño con poca enseñanza explícita.

Aun cuando los sistemas globales puedan parecer más lógicos y atractivos por el hecho de poner el acento en la comprensión —leemos para comprender— y por su paralelismo con la adquisición del lenguaje oral, no se han demostrado más eficaces. Sorprende como, a pesar de la amplia evidencia científica que muestra la superioridad del aprendizaje de habilidades de decodificación alfabética como base del aprendizaje para leer, persisten resistencias al uso del enfoque fonético (Castles et al., 2018). La investigación es concluyente respecto a esta cuestión: los programas de lenguaje integral tienen efectos insignificantes en el aprendizaje de la lectura y son menos eficientes que los métodos fonéticos; en cambio, el rendimiento es mejor cuando a los niños se les enseña cómo se

proyectan las letras en los sonidos del habla —y los mayores beneficiados son los alumnos con dificultades para leer— (Dehaene, 2022; Hattie, 2009).

En conclusión, decodificar no es leer, pero sin lo primero no es posible lo segundo. Por este motivo, la decodificación fluida es indispensable para la comprensión y, en consecuencia, cuanto más rápido los alumnos automaticen la conversión de grafemas en fonemas, más posibilidades tendrán de centrar la atención en comprender lo que leen. Además, su enseñanza sistemática y su evaluación permite prevenir, identificar y remediar dificultades en el aprendizaje de la lectura (Ehri et al. 2001). Las implicaciones para las escuelas son claras: es preciso sistematizar la enseñanza de la decodificación a través de sistemas fonéticos de aprendizaje como eje principal en los primeros cursos de educación primaria, lo que en ningún caso debería excluir —al contrario— el esfuerzo por incentivar el compromiso con la literatura y el interés por la lectura, el reconocimiento y la comprensión de palabras significativas y usuales, y el estímulo de la imaginación con los que el método global justifica su enfoque. En este sentido, Cuetos et al. (2003) demostraron que el método fonético, en combinación con algunas estrategias de otros métodos y juntamente con el trabajo de conciencia fonológica, era altamente eficaz en el aprendizaje de la lectura en el último curso de educación infantil, obteniendo resultados superiores con respecto al grupo control, incluso en comparación con la media de alumnos de primero de primaria. Por todo ello, es imprescindible que los centros de educación infantil y primaria consensúen y sistematicen el método con el que enseñan a leer y establezcan mecanismos de evaluación que les permitan recoger información sobre el progreso de cada alumno, detectar las dificultades y actuar en consecuencia.

3. La fluidez: el puente entre la decodificación y la comprensión

La fluidez es el puente entre la decodificación y la comprensión (Pikulski y Chard, 2005). Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de una lectura fluida? En realidad, aunque existen diferentes aproximaciones en torno al concepto de fluidez, hay un amplio consenso en que básicamente consta de dos componentes: la velocidad lectora y la prosodia (Calero, 2014; Kuhn et al. 2010; Godde et al., 2020; Rasinski et al., 2009). La velocidad lectora se refiere al reconocimiento automático de palabras, con precisión y exactitud, mientras que la segunda abarca el ritmo, el fraseo y la entonación, en definitiva, la expresividad con la que leemos. A medida que practicamos, la decodificación del lenguaje escrito se vuelve cada vez más veloz y con menos errores; pasamos progresivamente de una lectura lenta y a trompicones a un reconocimiento automático, rápido y preciso de las palabras, lo que a su vez facilita la comprensión.

3.1. La velocidad lectora: el indicador de la controversia

La evidencia empírica ha demostrado la relación entre la velocidad lectora y la comprensión, aunque es relevante señalar que dicha asociación no es lineal (García y Cain, 2014; Florit y Cain, 2011; Hoover y Gough, 1990). Esto significa que, cuando aprendemos a leer, la velocidad con la que leemos un texto nos facilita su comprensión, pero solo hasta cierto número de palabras por unidad de tiempo. Dicho de otro modo, existe un punto en el cual la velocidad lectora deja de ser relevante para la comprensión, aunque hasta llegar a él, es un aspecto sustancial. Este punto es lo que Wang et al. (2019) denominan el "umbral de decodificación", el cual es coherente con la Teoría de la carga cognitiva (Sweller et al., 2019): cuando el alumno aún tiene una baja velocidad de lectura (silabea, hace pausas donde no corresponden, tropieza con determinadas palabras, ignora los signos de puntuación, etcétera), su memoria de trabajo se encuentra tan ocupada en identificar las letras, asignarles el pertinente fonema, descifrar

cada palabra y ensamblar frases, que dedicar recursos cognitivos a dar significado a lo que lee se convierte en un desafío. Por lo tanto, es pertinente que los esfuerzos iniciales en la enseñanza de la lectura se centren en lograr la automatización de la decodificación, lo que permitirá al alumno leer con precisión y sin esfuerzo, tantas palabras conocidas como desconocidas, porque este automatismo "descarga" su memoria de trabajo y deja espacio libre en su atención para abordar pensamientos de orden superior, como la comprensión.

Ciertamente, no existe un consenso en la comunidad científica con relación a cuántas palabras por minuto debe ser capaz de decodificar el alumno para poder extraer significado de un texto sin dificultad. Es lógico, ya que en la comprensión de un texto entran en juego múltiples factores: los conocimientos del alumno acerca del contenido del texto y su cultura general, su complejidad morfosintáctica y léxica, la tipología textual (narrativo, instructivo, expositivo, argumentativo...), la atención y la motivación con la que lee, el propósito de la lectura, el formato y el soporte del texto (en papel o en pantalla), entre otros. Ahora bien, con independencia de estos factores, la automatización del reconocimiento de palabras debe conseguirse en las primeras fases del aprendizaje de la lectura como una pasarela necesaria para la comprensión.

En este contexto surge la controversia: ¿deberíamos medir la velocidad lectora? Al igual que cualquier otra evaluación, depende de si la información que nos proporciona es útil a los docentes a la hora de tomar decisiones en beneficio del aprendizaje del alumno. Si sabemos que la comprensión de lo que el alumno lee se ve comprometida cuando la decodificación está en proceso de automatización, conocer de forma objetiva su velocidad de lectura nos puede ayudar a supervisar su progreso para ofrecerle apoyo, además de detectar y prevenir problemas anticipadamente. De hecho, la evidencia empírica ha demostrado que la velocidad de decodificación lenta es una característica de los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje de la lectura (Kuhn et al.,

2003) y que una intervención específica para mejorar la fluidez lectora de estos alumnos mejora significativamente su competencia lectora (Rasinski et al., 2017).

Ahora bien, ¿cuál es la referencia de velocidad lectora que sería esperable a cada edad? Paradójicamente, a pesar de que medir la velocidad de lectura en los primeros cursos de la educación primaria puede ser una herramienta valiosa cuando enseñamos a leer, no existen unas medidas estandarizadas que puedan servir como guía. A pesar de ello, una búsqueda sencilla por Internet ofrece numerosas tablas de velocidad lectora en castellano para educación primaria, aunque es difícil encontrar la fundamentación y la metodología que respaldan los valores proporcionados. En este contexto adquiere especial interés la propuesta que Ripoll et al. (2020) realizan. Dichos autores, como resultado de un metaanálisis, proponen rangos de velocidad orientativos, tanto en lectura en voz alta como en silencio, para los distintos cursos de la educación básica. En la entrada "Referencias de velocidad lectora" del blog *Intralíneas*, Ripoll (2020) facilita otras tablas de velocidad de lectura que pueden servir de referencia.

1º primaria	2º primaria	3º primaria	4º primaria	5º primaria	6º primaria
25 a 72	45 a 101	58 a 111	75 a 134	83 a 145	95 a 154

Tabla 1. Referencias de velocidad en lectura en voz alta (Ripoll et al., 2020)

3.2. La prosodia: la expresividad en la lectura.

La prosodia desempeña un factor crítico para la comprensión (Fuchs et al., 2001; Kuhn et al., 2010). A medida que los estudiantes aumentan su velocidad y precisión en el reconocimiento y decodificación de palabras, el segundo componente de la fluidez —la prosodia— adquiere una importancia fundamental.

Es importante destacar que una lectura rápida no siempre asegura una lectura fluida, ya que la velocidad no es garantía de una expresión adecuada. Un alumno lee con fluidez cuando la lectura se produce a un ritmo propio del lenguaje natural, utilizando un fraseo y entonación adecuados. Este aspecto incluye utilizar correctamente las pausas de acuerdo con los signos de puntuación, acelerar o retardar la lectura de una frase cuando es necesario o enfatizar ciertas palabras para mejorar la comprensión del texto. Dada la estrecha relación entre la fluidez y la comprensión, es esencial que las escuelas planifiquen intervenciones sistemáticas y evalúen el progreso de los estudiantes para ayudarles a adquirir tanto la automatización como la expresividad en la lectura.

La evaluación de la fluidez solo puede ser cualitativa a través de indicadores específicos. La *Escala de Fluidez Lectora en Español* (González-Trujillo et al., 2014) abarca cuatro aspectos clave: (1) el volumen de lectura, que debe ser apropiado para la interpretación del texto; (2) la entonación, que debe ser melódica y adecuada al tipo de frase, destacando claramente los diálogos y los cambios de entonación al final de las frases; (3) el manejo de las pausas y, de manera complementaria, (4) la segmentación, que se refiere a prestar atención a los límites sintácticos que definen el significado de la frase y a respetar los signos de puntuación. Sin lugar a duda, la fluidez en la lectura se mejora leyendo, como a tocar un instrumento se mejora tocando. La práctica es esencial, como también lo es tener un modelo de lectura expresiva que los estudiantes puedan imitar. Además, al igual que en la música, durante la práctica es fundamental proporcionar retroalimentación a los estudiantes, indicarles en qué áreas deben enfocarse y ayudarlos a identificar errores tanto de precisión como de puntuación, lo que implica modelar la entonación, el uso de las pausas, las inflexiones de voz y la vocalización, entre otros aspectos.

Existen numerosas estrategias que pueden emplearse, como la lectura asistida, la lectura repetida, la lectura en pareja, el teatro de lectores o la lectura

coral (Ferrada y Outón, 2017; Padeliadu y Giazitzidou, 2018; Ripoll y Aguado, 2016). También hay técnicas efectivas, como la lectura en voz alta de poesía, la interpretación de diálogos y la lectura en eco, entre otras. Para obtener resultados satisfactorios, es fundamental que el docente: brinde un modelo de lectura expresiva de alta calidad; seleccione textos y materiales apropiados según el nivel y las capacidades de los estudiantes; ofrezca retroalimentación que permita a los estudiantes mejorar su fluidez; cree un entorno de aprendizaje de confianza donde los estudiantes se sientan seguros para cometer errores y estén motivados para practicar. En la entrada "Nuevos datos sobre la mejora de la fluidez lectora" (Ripoll, 2023) se pueden consultar las aportaciones de las investigaciones sobre prácticas efectivas para la mejora de la fluidez.

4. El vocabulario: los ladrillos de la comprensión.

La comprensión lectora se basa en el dominio de las palabras y en conocimientos del mundo (Hirsch, 2003). Entendemos lo que leemos a partir de lo que ya sabemos, porque son nuestros conocimientos, almacenados en la memoria a largo plazo, los que nos permiten conferir significado tanto a lo que leemos como a lo que escuchamos. Sin esta base, podemos decodificar las palabras, pero no podemos leer en un sentido completo, puesto que la comprensión lectora está determinada por la profundidad y la amplitud del vocabulario que poseemos (Anderson y Freebody, 1981; Qian, 1999, 2002; Moghadam et al., 2012; Okkinga et al., 2022). Nuestro repertorio léxico nos permite interpretar de manera más precisa las ideas expresadas en un texto. De hecho, se ha demostrado que la comprensión se ve gravemente limitada si no conocemos más del 95% de las palabras que lo componen (Schmitt et al., 2011). No obstante, aun cuando la cantidad de palabras conocidas es relevante para la comprensión, todavía es más determinante el grado en el que las conocemos (Perfetti, 2017). En este sentido, cuanto mayor es nuestro conocimiento sobre una palabra, más activa nuestro cerebro al leerla y, por lo tanto, más niveles de

significado tenemos a nuestra disposición (Wolf, 2020). Un lector que posee un conocimiento más profundo de las palabras y del tema de un texto disfruta de una ventaja significativa en su lectura, ya que puede captar matices, discernir las relaciones semánticas, comprender el texto de manera más precisa y completa, inferir lo que no dice e intuir las circunstancias que rodean su creación y las motivaciones de su autor.

La lectura y la adquisición de conocimientos se retroalimentan. Los estudiantes que leen de forma regular tienden a desarrollar un vocabulario más extenso en comparación con aquellos que leen con menos frecuencia (Mol y Bus, 2011). De esta manera, se establece una espiral ascendente de mejora en la que la comprensión lectora y la expansión del conocimiento cultural se acumulan y se refuerzan mutuamente. En otras palabras, cuanto más se lee, mejor se lee y más se aprende, lo que a su vez mejora el propio acto de leer. Por esta razón, los niños que establecen una sólida base de lectura en los primeros años de su educación tienen una mayor probabilidad de comprender textos más complejos y de enriquecer su vocabulario a medida que avanzan en su trayectoria escolar. Esta dinámica es especialmente importante en el caso de estudiantes que provienen de entornos sociales desfavorecidos (Sinatra, 2008) y en alumnos con dificultades en la lectura (Oslund et al., 2018; Spencer et al., 2019). En este contexto, la amplitud y profundidad del conocimiento del vocabulario se convierte en un elemento central en la enseñanza de la lectura. Tanto es así que, más de un siglo de investigación en este campo, ha arrojado conclusiones claras y categóricas (Tabla 2):

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. El conocimiento del vocabulario se destaca como uno de los indicadores más sólidos de la expresión oral.2. El conocimiento del vocabulario contribuye al desarrollo de |
|--|

la conciencia fonológica en niños pequeños, lo que, a su vez, influye en su habilidad para reconocer palabras.

3. El dominio del vocabulario en la etapa de educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria se erige como un predictor significativo de la comprensión lectora en niveles posteriores, como secundaria y bachillerato.

4. La dificultad en el manejo del vocabulario influye negativamente en la comprensión lectora.

5. La enseñanza del vocabulario es una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora, tanto en hablantes nativos como en estudiantes que aprenden la lengua.

6. El crecimiento en entornos de pobreza puede limitar de manera sustancial el vocabulario que los niños adquieren antes de iniciar la educación formal, lo que, a su vez, dificulta su capacidad para alcanzar un nivel de vocabulario adecuado.

7. Los estudiantes de contextos más desfavorecidos poseen un vocabulario significativamente más reducido en comparación con sus pares de entornos más privilegiados.

8. El aprendizaje del vocabulario se revela como una de las tareas más relevantes para los estudiantes.

9. La carencia de vocabulario puede constituir un factor crítico subyacente al fracaso escolar en los estudiantes que viven en contextos vulnerables.

Tabla 2: Síntesis de las principales conclusiones de las investigaciones sobre vocabulario (Graves, 2016).

No cabe duda de que el proceso de adquirir vocabulario es gradual y continuo. No podemos considerar que una palabra está aprendida cuando

apenas acabamos de conocer su significado. Es su uso en diversas situaciones y contextos lo que nos permite comprender tanto sus connotaciones como denotaciones. Sin embargo, es importante tener en cuenta que las palabras pueden tener múltiples significados y que su interpretación en un contexto específico depende en gran medida del conocimiento del lector sobre el tema tratado en el texto. Por poner un ejemplo, palabras específicas del argot del baloncesto como: *botella*, *presión*, *gancho*, *matar*, *corte* o *bandeja*, solo se pueden comprender con un conocimiento especializado en este deporte. En tal sentido, la afirmación de Luri (2019a, p. 49) cobra pleno sentido: "Leer es el arte de encajar un texto en un contexto".

De igual manera, la comprensión de metáforas, alegorías, ironías o sarcasmos depende en gran medida del acervo de conocimientos del lector. Como sugiere Aitchison (2012) en su *Modelo del Léxico Mental*, las palabras no se almacenan de manera aleatoria en nuestra mente, sino que forman parte de una red de conexiones que vincula las palabras con sus significados y con otras palabras relacionadas, asociándolas a representaciones conceptuales (categorías y relaciones semánticas). Este enfoque reconoce la naturaleza dinámica y organizada de la adquisición y el uso del vocabulario, lo cual concuerda con lo que la psicología cognitiva ha demostrado: la memoria humana es maleable y expansible, siempre y cuando la información esté bien estructurada (Schneider y Stern, 2010). Por esta razón, la transmisión de una cultura general y de conocimientos específicos de diversas áreas es fundamental en la educación, puesto que la capacidad de hacer inferencias depende más de lo que uno sabe que de la habilidad para inferir en sí misma. A este respecto, las asignaturas escolares representan cuerpos de conocimiento estructurados que facilitan la asimilación de información y conceptos de manera organizada, proporcionando redes de conexiones y representaciones conceptuales que apoyan la adquisición de vocabulario.

Aunque la mayor parte del vocabulario se adquiere de forma indirecta o implícita mediante la inmersión en el mundo del lenguaje y el conocimiento, Graves (2006) organiza las estrategias para su enseñanza en cuatro bloques: (1) experiencias lingüísticas frecuentes, ricas y variadas en vocabulario; (2) enseñanza de palabras (en contexto); (3) enseñanza de estrategias de aprendizaje de palabras; y (4) fomento del interés por las palabras y sus significados. Esta categorización nos es útil para presentar algunas de las estrategias de aprendizaje del vocabulario con respaldo empírico (Figura 2):

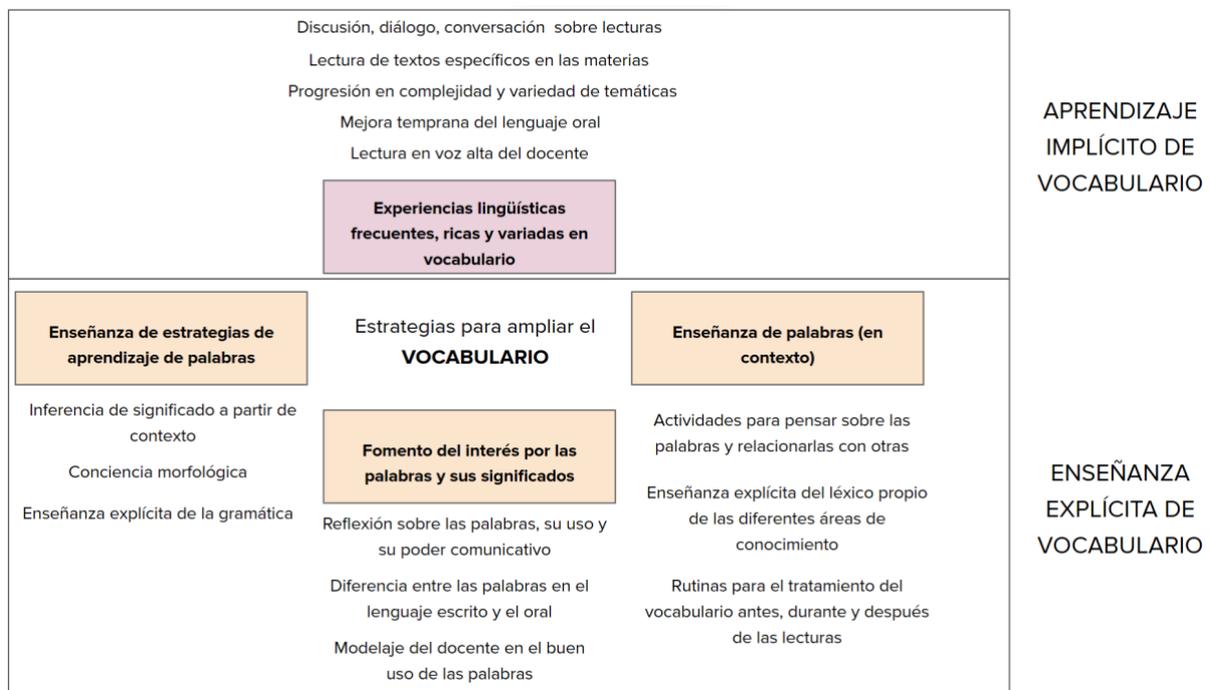


Figura 2. Estrategias para la enseñanza del vocabulario.

1) Experiencias lingüísticas frecuentes, ricas y variadas en vocabulario:

Durante la educación infantil y primaria, la escucha y el habla son clave para promover la adquisición de vocabulario y la construcción de un rico repertorio cultural. Cada incremento en el conocimiento y en el vocabulario a través de la interacción oral conduce a una mejora en la comprensión lectora, incluso si el

alumno aún no ha desarrollado habilidades de lectura (Hirsch, 2006). Este aspecto es especialmente relevante en estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos porque las experiencias lingüísticas de los alumnos en su entorno familiar y social desempeñan un papel clave en el desarrollo de sus habilidades de lectura (Becker, 2011). Por ejemplo, se ha estimado que los padres que leen un libro ilustrado con sus hijos todos los días exponen a sus hijos a unas 78.000 palabras cada año (Logan, 2019).

Estas diferencias en la exposición temprana a la lectura pueden tener un impacto significativo en el desarrollo del lenguaje. Por esta razón, de acuerdo con Asegurado (2022), la escuela debe esforzarse en proporcionar a los niños de entornos vulnerables el tipo de experiencias lingüísticas que favorecen la alfabetización, de las que sí disfrutaban los niños de contextos socioculturales más favorables. Con este fin, la lectura en voz alta por parte del docente ha demostrado ser sumamente efectiva (Elley, 1989; Robbins y Ehri, 1994; Cabell et al., 2016; Baker et al., 2020). Del mismo modo, la mejora temprana de las habilidades de lenguaje oral (Griffin et al., 2004) resulta valiosa, ya que amplía los conocimientos, que constituyen el pilar fundamental de la comprensión tanto cuando los alumnos leen como cuando escuchan. De hecho, numerosos estudios respaldan que las dificultades en la comprensión lectora, incluso cuando los estudiantes han adquirido habilidades de decodificación, a menudo se relacionan con deficiencias en el lenguaje oral (Colenbrander et al., 2016). Por este motivo, la lectura en voz alta del maestro es esencial para la ampliación del vocabulario de los estudiantes. En este contexto, la adecuada selección de materiales de lectura por temáticas tiene un papel destacado, ya que la adquisición de vocabulario se basa en asociaciones de palabras. Asimismo, el incremento progresivo en su complejidad y la realización de actividades dirigidas a que los niños evoquen lo aprendido a partir de las lecturas del maestro en voz alta, han demostrado gran eficacia (Cabell et al., 2016).

En la educación secundaria la conversación continúa siendo esencial, especialmente a través de discusiones reflexivas y estructuradas sobre diversos temas. La lectura de textos cada vez más complejos y la escritura desempeñan un papel fundamental en la expansión del vocabulario de los estudiantes (Quigley y Coleman, 2019). Por lo tanto, es crucial que desde las distintas materias se promueva la lectura de textos específicos con los que desarrollar y profundizar en contenidos propios de cada área de conocimiento. En ocasiones, con la mejor intención, los docentes proporcionan a los alumnos materiales de presentación condensados o simplificados como recursos de estudio. No obstante, estas prácticas no deberían reemplazar la lectura de textos específicos y extensos.

(2) Enseñanza de palabras (en contexto): La enseñanza efectiva del vocabulario se logra cuando los estudiantes reciben información sobre el significado de una palabra en el contexto en el que se utiliza, cuando participan activamente en el procesamiento de la nueva palabra y cuando experimentan múltiples exposiciones a las palabras aprendidas (Stahl y Fairbanks, 1986). Existen diversas actividades que pueden involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de nuevos vocablos, entre otras: definirlos con sus propias palabras, imaginar situaciones donde se emplean, evaluar su idoneidad en un contexto dado, buscar sinónimos o antónimos, crear mapas semánticos, redactar pequeños textos u oraciones, explicar su relación con otras palabras y establecer categorías. En definitiva, se trata de promover que los alumnos piensen sobre las palabras que aprenden.

En secundaria, dado que los estudiantes necesitan adquirir un vocabulario especializado que difiere del lenguaje cotidiano y varía entre materias —por ejemplo, la palabra "factor" tiene un significado distinto en matemáticas que en historia—, la enseñanza explícita del vocabulario académico resulta fundamental (Quigley y Coleman, 2019). Todo ello requiere seleccionar las palabras y

agruparlas en campos léxicos (vocabulario específico de un área de conocimientos) e instaurar rutinas para su tratamiento antes, durante y después de las lecturas (Zucker et al., 2021).

3) Enseñanza de estrategias de aprendizaje de palabras: Además de enseñar a buscar de manera efectiva el significado de las palabras, dos estrategias respaldadas por la investigación son: enseñar a inferir significados a partir del contexto en el que se utilizan las palabras y desarrollar la conciencia morfológica (Graves, 2006). El conocimiento general de la gramática se correlaciona con la comprensión lectora (Zheng et al., 2023). Específicamente, el hecho de saber cómo se forman las palabras a través del análisis de raíces, sufijos y prefijos (morfología) y la forma en la que se estructuran las oraciones y se relacionan sus elementos para otorgar significado (sintaxis), ha demostrado ser predictivo de la comprensión lectora (Mata et al., 2007; Rodríguez-Ortiz et al., 2021); también en alumnos con dificultades de aprendizaje (Kuder, 2017). Para este fin, la metodología de enseñanza es relevante. A este respecto, se han encontrado diferencias significativas en los resultados de aprendizaje entre los estudiantes que reciben instrucción explícita sobre las regularidades subyacentes de un sistema de escritura y aquellos que descubren estas regularidades únicamente a través de la experiencia con el texto, mostrándose más eficaz la primera (Rastle et al., 2021). Es evidente que, aunque la lectura va más allá de simplemente identificar reglas gramaticales, el conocimiento gramatical permite una comprensión más profunda y precisa del contenido. Este saber nos facilita el hecho de reconocer las estructuras y relaciones en las oraciones y los párrafos, identificar las relaciones entre ideas, resolver ambigüedades, inferir significados más complejos, interpretar el significado preciso de las palabras en un contexto y trascender la literalidad de lo que está escrito.

4) Fomento del interés por las palabras y sus significados: El desarrollo de lo que algunos autores denominan *conciencia de la palabra* se ha demostrado efectiva para la adquisición de vocabulario (Scott y Nagy, 2012): implica promover la reflexión sobre las palabras, tanto las que leemos y escuchamos como las que escribimos y pronunciamos. También supone cuestionarse por qué se eligen unas palabras en lugar de otras y entender las diferencias entre el lenguaje oral y escrito en los vocablos que elegimos. En este contexto, el modelaje por parte de los docentes desempeña un papel fundamental en el desarrollo de una actitud cognitiva y afectiva hacia las palabras y en el reconocimiento de su poder comunicativo.

5. La comprensión es la esencia de la lectura: comprendemos a partir de lo que ya sabemos.

La comprensión no surge automáticamente después de ser capaz de decodificar un texto. De hecho, hay estudiantes que, a pesar de leer de manera rápida y fluida, no logran comprender lo que están leyendo (Colenbrander et al., 2016). Para comprender un texto, una vez que hemos adquirido la habilidad de decodificarlo con fluidez, son esenciales dos elementos: nuestros conocimientos previos y nuestra atención. Analicémoslos.

5.1 La comprensión profunda está delimitada por el bagaje de conocimientos.

Comprender un texto no solo implica extraer su significado literal, sino, sobre todo, deducir lo que sugiere entre líneas o lo que el autor presupone que el lector conoce. Al leer hacemos inferencias al extraer información no explícita, lo que nos permite contextualizar, interpretar, sacar conclusiones y formar juicios críticos, enriqueciendo así nuestra comprensión más allá de las palabras escritas. Debido a su importante papel en la comprensión (no solo lectora, sino también oral), las inferencias han sido objeto de estudio desde numerosas perspectivas,

dando lugar a una gran cantidad de bibliografía. Del mismo modo, se han planteado diferentes taxonomías para clasificarlas, aunque no existe consenso científico al respecto, al mismo tiempo que se han hecho propuestas para desarrollar estrategias para la mejora de la comprensión (Kispal, 2008). En un enfoque competencial de la educación, se pone un fuerte énfasis en enseñar estrategias lectoras —hacer predicciones, identificar ideas principales o realizar generalizaciones—, con la idea de que los alumnos puedan aplicar estas habilidades a una variedad de textos, tanto impresos como digitales, y convertirse en lectores competentes, autónomos y críticos, con independencia de la tipología textual o la temática. Con todo, se pone el foco en el saber hacer (el cómo) y no tanto en el saber (el qué).

Sin embargo, la investigación no ha demostrado la existencia de competencias de lectura transferibles entre contextos que permitan al lector hacer inferencias sobre lo que lee, puesto que son sus conocimientos previos sobre el tema del texto y su bagaje cultural los que condicionan la comprensión (McNamara y Kintsch, W., 1996, Elbro y Buch-Iversen, 2013; Noordman y Vonk, 2015; Recht y Leslie, 1988). En otras palabras, no elaboramos inferencias en el vacío; comprendemos a partir de lo que sabemos. Así, por ejemplo, una buena lectora aficionada a la botánica, previsiblemente entenderá un texto periodístico sobre plantas sin ninguna dificultad y será capaz de distinguir con facilidad las ideas principales de las secundarias, desligar los hechos de las opiniones, interpretar su contenido (incluso cuestionarlo) y reflexionar críticamente sobre el asunto, pero ¿transferirá tales habilidades lectoras a un breve ensayo sobre la construcción de la Unión Europea y su estado actual si ignora los conceptos, ideas y vocabulario propios de dicha temática? Sin duda, sus conocimientos previos —y su cultura general— desempeñarán un papel crucial en la comprensión del texto y de ellos dependerá su competencia para razonar sobre lo que dice (y sobre lo que no dice).

Es indudable que cuando tenemos un conocimiento amplio de una materia, es más probable que podamos hacer inferencias más precisas sobre la información explícita e implícita de un texto, analizarlo, evaluarlo, relacionar ideas, alcanzar conclusiones más profundas, valorar la veracidad de la información y la fiabilidad de las fuentes, identificar su intencionalidad, hacer una crítica mejor argumentada y retener las ideas principales. Por el contrario, cuando carecemos de conocimientos relevantes o asumimos conceptos erróneos en relación con la cuestión, nuestras deducciones pueden ser incorrectas, limitadas o superficiales. Por este motivo, más allá de la atención o la intencionalidad con la que leemos, el grado de profundidad o superficialidad en la lectura lo marca el saber, no el saber hacer. El segundo, aunque importante, no es posible sin el primero. Ahora bien, juntamente con ellos, el querer saber, el querer pensar y el querer aprender a través de la lectura, son actitudes imprescindibles que implican una predisposición mental y una postura activa y reflexiva hacia la información que consumimos y producimos que los docentes deben incentivar, promover y modelar en sus aulas. La capacidad para leer y escribir de forma crítica y reflexiva, de analizar y evaluar la información que se nos presenta teniendo en cuenta el contexto social, cultural y político en el que se produce, requiere conocimientos relevantes y profundos del mundo que la escuela no puede dejar de proporcionar. Si pretendemos desarrollar la *literacidad crítica*, concepto que deriva —entre otros— de los postulados de la pedagogía crítica de Paulo Freire, la adquisición de una cultura general en la escuela es fundamental. Freire proponía ir más allá del aprendizaje de habilidades básicas de lectura y escritura y desarrollar la capacidad de los alumnos de leer el mundo de manera crítica, cuestionando las estructuras de poder y las desigualdades sociales y adoptando un compromiso activo con la mejora de la sociedad (*Literacy: Reading de Word and the World*, Freire y Macedo, 1987).

En este contexto, estoy de acuerdo con Hirsch (2006) cuando se refiere a la lectura como una habilidad repleta de contenido. Comparto con el autor que el enfoque excesivo en las habilidades básicas de lectura —que en España hemos traducido como competencias—, sin un énfasis suficiente en el conocimiento cultural, es lo que conduce a la brecha educativa, porque leer (y escuchar) requiere que el lector haga inferencias que dependen de sus conocimientos previos, no de descontextualizadas habilidades inferenciales. Comprendemos lo que leemos gracias a lo que sabemos sobre lo que leemos y no gracias a estrategias inferenciales o habilidades predictivas, puesto que estas precisan conocimiento específico para que sean aplicadas con eficacia. En palabras de Wolf (2020, p. 20): "Cuanto más sabemos, más analogías podemos establecer, y más podremos usar esas analogías para inferir, deducir, analizar y evaluar nuestras asunciones pasadas, todo lo cual aumenta y refina nuestra creciente plataforma interna de conocimiento".

Por esta razón, sería un error concluir que los preocupantes resultados en comprensión lectora que han arrojado los estudios internacionales PIRLS (INEE, 2023) y PISA (OECD, 2023), son solo una falta de habilidades lectoras, porque son los conocimientos, el vocabulario y el bagaje cultural, los que limitan o expanden la intelección. En este contexto, la crisis de lectura es, en realidad, una crisis de cultura. Si la escuela reduce la importancia de la adquisición de conocimientos en beneficio de unas competencias supuestamente transferibles, en realidad, está poniendo barreras a la comprensión profunda y, en consecuencia, al propio pensamiento crítico. Indudablemente, los más perjudicados por este enfoque son los alumnos de los entornos más desfavorecidos, debido a la decisiva influencia del contexto en su vocabulario y en su saber cultural, elementos clave en la lectura y en el aprendizaje.

5.2 Estrategias de lectura para profundizar en el conocimiento.

Lo anteriormente expuesto no significa que trabajar la lectura inferencial en el aula carezca de relevancia. Todo lo contrario. Las estrategias para la mejora de la lectura son herramientas vacías cuando careces del conocimiento para ejercerlas, pero, en cambio, son muy útiles para hacer conexiones más ricas y precisas al leer, profundizar en los textos y procesar y convertir la información en nuevo conocimiento. Es con este fin que tienen un papel educativo fundamental. En cualquier caso, es esencial tener claro el propósito de la lectura, qué se lee y quién lo lee, ya que la especificidad del objetivo ha demostrado influir en lo que recordamos (Quigley, 2020). Asimismo, cuando las estrategias son modeladas y dirigidas adecuadamente por el docente, resultan especialmente efectivas para activar conocimientos previos, orientar la reflexión, estimular la lectura profunda y facilitar nuevos aprendizajes. Sin embargo, es esencial seleccionar textos que estén enriquecidos con conocimientos relevantes en un currículo bien organizado, estructurado, coherente, acumulativo y gradual (Grissmer et al., 2023; Hirsch, 2006; Quigley, 2020).

A este respecto, enfoques como el propuesto por el modelo *Comprensión Lectora Orientada a Conceptos (Concept-Oriented Reading Instruction —CORI—* por sus siglas en inglés) han demostrado ser altamente efectivos. CORI combina el uso de estrategias lectoras y colaboración entre alumnos, pero tomando como referente principal los contenidos que se desarrollan en los textos. Se basa en la premisa de que la comprensión profunda se mejora cuando los lectores tienen un sólido conocimiento de los conceptos clave presentes en la lectura. Esto implica la enseñanza explícita de estos conceptos, la conexión con conocimientos previos de los estudiantes, la promoción del diálogo sobre el texto y la discusión de ideas para comprender su significado subyacente (Guthrie, et al., 2004; Guthrie y Klauda, 2014). Por lo tanto, es de suma importancia que las diferentes disciplinas curriculares incluyan actividades de lectura con

textos específicos para desarrollar contenidos propios (Quigley, 2020; Lemov et al., 2016).

Llegados a este punto, surge la pregunta: ¿cuáles son las estrategias que han demostrado ser eficaces para mejorar la comprensión lectora? Aunque la literatura es extensa sobre este particular, podemos agruparlas en tres grandes bloques (Figura 3):

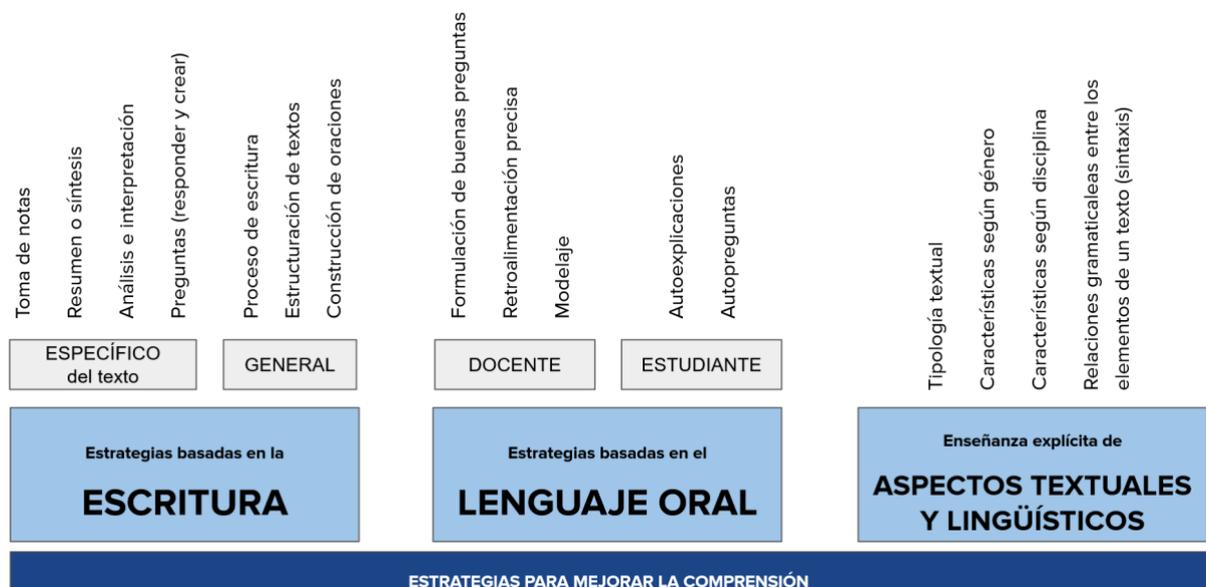


Figura 3: Estrategias para profundizar en la comprensión en la lectura.

1. Estrategias basadas en la escritura: Se ha demostrado que la comprensión mejora cuando los alumnos escriben sobre lo que leen (Graham y Hebert, 2010). Esto incluye analizar e interpretar un texto por escrito, escribir reacciones personales, sintetizar información, tomar notas y responder o crear preguntas escritas. Además, aprender el proceso de escritura, las estructuras de texto y la construcción de oraciones y párrafos también contribuye a una mejor comprensión. Estos enfoques precisan una enseñanza explícita y secuenciada, idealmente comenzando en los primeros años de primaria (Hochman y Wexler, 2017).

2. **Estrategias basadas en el lenguaje oral:** Si escribir es altamente eficaz para mejorar la comprensión, también lo es hablar sobre los textos. La habilidad del docente para formular preguntas efectivas y proporcionar retroalimentación precisa a los alumnos es esencial para lograr una comprensión más completa y reflexiva de los conceptos e ideas de un texto (Hattie, 2019). Esto ayuda a los estudiantes a conectar lo que leen con su conocimiento previo y a sacar conclusiones, al mismo tiempo que proporciona al docente información valiosa sobre lo que los alumnos comprenden y lo que no. En este sentido, la propuesta taxonómica de Ripoll (2015) ofrece una orientación práctica a los maestros sobre cómo plantear preguntas para lograr diferentes tipos de inferencias: (tipo 1) ¿a qué (o a quién) se refiere?, ¿de qué (de quién) habla el texto cuando dice...?; (tipo 2) ¿por qué?, ¿qué relación hay entre... y...?; (tipo 3) ¿qué sucederá?, ¿qué se puede predecir sabiendo que...?, ¿para qué?; (tipo 4) ¿qué más se puede decir sobre esto?; (tipo 5) ¿qué me están contando aquí?, ¿qué quiere decir todo esto? Por otra parte, además de hacer buenas preguntas, el modelaje se constituye como una estrategia eficaz que ayuda a los alumnos a mejorar su comprensión (Hattie, 2009): que los docentes lean en voz alta y verbalicen sus pensamientos, permite a los alumnos ver cómo un lector experimentado analiza, interpreta y organiza la información mientras lee.

Finalmente, si observamos las estrategias basadas en el lenguaje oral desde la perspectiva del estudiante, existe un principio fundamental que debe guiar la práctica en el aula: el hecho de que el alumno explique su pensamiento en voz alta puede contribuir a comprender mejor un texto porque ayuda a procesar la información, integrarla con lo que ya sabe e identificar lagunas en la comprensión. A este respecto, las autoexplicaciones y las autopreguntas, cuando se orientan

adecuadamente, son estrategias efectivas para mejorar la comprensión (Ozuru et al., 2010; Chi et al., 1994).

3. **Conocimiento de aspectos textuales y lingüísticos:** En consonancia con la *Teoría de la lectura basada en el esquema* formulada por Van Dijk y Kintsch (1983), el conocimiento sobre cómo se estructuran los textos y sus funciones principales en relación con su tipología (instructivos, narrativos, expositivos, descriptivos, argumentativos, etc.) y el género (literario, periodístico, científico, técnico...) facilita la anticipación del propósito del texto, la predicción de su contenido, la identificación de las partes clave y la inferencia. Por este motivo, la lectura en el contexto de las diversas disciplinas (ciencias, historia, geografía, literatura, música...) es fundamental, ya que la forma en la que leemos difiere según el texto, el propósito y el ámbito de conocimiento del contenido (Quigley, 2020).

Por otra parte, el conocimiento de la gramática también influye en la comprensión lectora (Zheng et al., 2023). Comprender cómo se estructuran las oraciones y los párrafos en un texto, así como las relaciones gramaticales entre sus elementos (sintaxis), mejora la comprensión de textos complejos y ayuda a los lectores a seguir el flujo de ideas, la secuencia de eventos o argumentos y a resolver ambigüedades o confusiones.

Una forma efectiva de planificar y llevar a la práctica las estrategias expuestas es mediante la ampliamente estudiada *Enseñanza Recíproca* (Palinscar y Brown, 1984; Rosenshine y Meister, 1994; McAllum, 2014). En este enfoque, la acción lectora en el aula gira en torno a cuatro elementos: (1) predicción, (2) generación de preguntas, (3) clarificación y (4) resumen. Estas habilidades se desarrollan a través del modelaje del docente, el diálogo entre el profesor y los estudiantes y el uso de técnicas colaborativas, ya sea en parejas o en pequeños grupos, para fomentar la construcción colectiva de significado. Una

forma sencilla de organizar estas estrategias es dividir la lectura de un texto en tres fases: antes de empezar a leer, mientras leemos y después de la lectura.

A) **Estrategias antes de la lectura:** Realizar una revisión rápida del texto para obtener una idea general del contenido, la estructura y la finalidad; activar los conocimientos previos relacionados con la temática del texto; predecir su contenido; generar preguntas o establecer el objetivo de la lectura (por ejemplo, determinar si se busca información general, detalles específicos, argumentos, etc.).

B) **Estrategias durante la lectura:** Subrayar las ideas clave, tomar notas, identificar las palabras o conceptos desconocidos y aclarar su significado o deducirlo del contexto, sintetizar o esquematizar a medida que avanzamos con la lectura, conectar ideas dentro del texto o con los conocimientos trabajados, formular preguntas específicas sobre el contenido, entre otras.

C) **Estrategias después de la lectura:** Identificar el propósito del texto; sintetizar o esquematizar su contenido (por escrito o verbalmente); analizarlo a través de cuestiones que fomenten una comprensión más profunda y la extracción de conclusiones; aplicar los conocimientos adquiridos para reflexionar sobre temas relacionados con el texto; discutir o debatir con otros sobre su contenido; evaluar la validez y la objetividad de la lectura, considerando la fuente, la autoría y la posible presencia de sesgos; situar el texto en su contexto social, político, cultural; etcétera.

5.3 Sin atención no puede haber comprensión: ¿influye el soporte en el que se lee?

Una vez los alumnos decodifican con fluidez y sin esfuerzo, aparte de sus conocimientos, la atención con la que leen es determinante para la comprensión de un texto. Lógicamente, la atención del estudiante durante la lectura depende

de numerosos factores: el interés y la motivación —donde los conocimientos previos vuelven a desempeñar un papel importante—, el propósito de la lectura, la complejidad del texto, el entorno en el que lee y las posibles distracciones, la fatiga, el estado emocional y las estrategias que utiliza durante la lectura, entre otros. Sin embargo, por su relevancia en la toma de decisiones en los centros educativos, hay un factor que merece especial atención: el soporte en el que los estudiantes abordan la lectura. Al respecto, es pertinente preguntarse cómo influye en la comprensión el formato en el que leemos (analógico o digital).

Los mecanismos con los que aprendemos los humanos no parecen haber variado porque hayan aparecido las pantallas o, al menos, no hay evidencia de ello. La atención a lo que se hace, a lo que se escucha, a lo que se ve, a lo que se lee, sigue siendo un elemento imprescindible para el aprendizaje. Podríamos considerar que la atención es la puerta del aprendizaje, razón por la cual su empobrecimiento limita la capacidad de aprender. La investigación ha demostrado que el medio (pantalla o papel) condiciona cómo se afronta la lectura de un texto (Clinton, 2019; Delgado et al. 2018; Delgado y Salmerón, 2021; Mangen et al., 2013; Sidi et al., 2017). Hace casi dos décadas, Liu (2005) observó una disminución de la atención sostenida cuando leemos en pantalla y encontró que tendemos a leer de manera no lineal y más selectiva, buscando palabras clave y dedicando más tiempo a navegar y escanear el texto, mientras invertimos menos tiempo en una lectura más concentrada y en profundidad y hacemos menos anotaciones. Cuando el texto es en pantalla se produce un exceso de confianza en el lector, que lee de una forma más superficial, sobrevalorando su capacidad de comprensión, lo que conduce a un procesamiento menos profundo, independientemente de que sea un texto largo o corto (Sidi et al., 2017). Este aspecto es especialmente relevante si consideramos que nuestros alumnos están en pleno proceso de desarrollo y de aprendizaje. A este respecto, la *Declaración de Stavanger sobre el Futuro de la Lectura* (2018) destacó que:

Los maestros, profesores y otros educadores deben ser conscientes de que, en educación primaria, el intercambio indiscriminado de los materiales impresos, el papel y el lápiz por las tecnologías digitales no es indiferente. A menos que sea acompañado por un desarrollo cuidadoso de las herramientas digitales y de las estrategias de aprendizaje, puede retrasar el desarrollo de la comprensión lectora y de las habilidades de pensamiento crítico (párr. 15).

Ser consciente de que el medio no es neutro es el primer e imprescindible paso para la toma de decisiones en la escuela. La atención, la concentración y la comprensión profunda se ven más estimuladas por la lectura en papel. En cambio, la lectura en medio digital favorece más la dispersión de la atención, la lectura de barrido y la lectura fragmentada y superficial. Evidentemente, dependiendo del propósito, necesitamos un tipo de lectura u otro y, naturalmente, ambos pueden darse tanto en pantalla como en papel. Aunque ambos tipos de lectura son necesarios, sin consolidar el primero, apenas podremos utilizar el segundo de manera efectiva. Y ciertamente, el segundo no lleva al primero, el cual es imprescindible para el desarrollo intelectual: "Dependiendo de qué procesos dominen en la formación del circuito lector del niño, habrá profundas diferencias en la manera en que leemos y pensamos" (Wolf, 2020, p. 14).

Por estas razones, desde la perspectiva educativa es esencial tener en consideración que cada formato cumple con finalidades diferentes. Nada de ello impide el imprescindible desarrollo de la *literacidad digital* que la escuela debe promover. La *literacidad digital* se refiere, no solo al dominio técnico en entornos digitales, sino a utilizarlos y participar de manera crítica y reflexiva en la sociedad de la información (Castellví, 2020), lo que implica desarrollar un entendimiento profundo de cómo la información se crea, se comparte y se consume en el contexto digital. Es evidente que leer en medios digitales es más complejo que

realizarlo en textos lineales en papel, no solo por la dispersión de la atención inherente al mundo multimedia sino porque el propio acceso a la información ya implica tomar decisiones relevantes que son previas al acto de leer: ¿qué entradas selecciono de los miles que ofrece el buscador? ¿Cuáles son las fuentes? ¿Son fiables? ¿Son válidas? ¿Sirven a mi propósito? ¿Su complejidad se ajusta a mis conocimientos? ¿La información es de calidad? Y en caso de que la información me la proporcione un programa de inteligencia artificial, ¿conozco en qué fuentes se ha basado?, ¿puedo verificar la información a través de fuentes externas?, ¿hay omisión de información relevante?, ¿muestra algún sesgo?... Como vemos, hay muchas decisiones que deben tomarse incluso antes de comenzar a leer detenidamente la información digital a la que el estudiante ha accedido. Es evidente que la escuela también debe enseñar a tomar estas decisiones, pero debe determinar el momento más adecuado y, en última instancia, considerar el formato de lectura como un factor a tener en consideración en la planificación de la enseñanza de la lectura.

6. Transmitir el placer de leer: objetivo ineludible de la escuela.

El último estudio internacional sobre lectura PIRLS (INEE, 2023) confirma lo que la investigación ha validado durante décadas: cuanto mayor es el gusto por la lectura, mejores son los resultados en comprensión lectora. Por ende, es esencial promover el disfrute independiente de la lectura como una vía de aprendizaje y entretenimiento. Este objetivo debe abarcar todas las etapas educativas, desde la educación infantil, hasta la finalización de la educación básica, debido a los innumerables beneficios que aporta al desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. La literatura científica nos aporta algunas estrategias que han mostrado efectividad en el fomento de la motivación intrínseca hacia el acto de leer y que hemos dividido en cuatro bloques:

(1) El contexto lector familiar: Es un hecho ampliamente respaldado que los padres y madres que disfrutan de la lectura y la practican con regularidad son modelos importantes para sus hijos. Asimismo, sus propios comportamientos y creencias pueden estimular la motivación de niños y adolescentes hacia la lectura (Mullis y Martin, 2020). Aunque las escuelas tienen un margen de maniobra limitado en este aspecto, pueden llevar a cabo iniciativas para crear un ambiente de apoyo que promueva la lectura en el hogar. Estas iniciativas pueden incluir: proporcionar a los padres y madres listas de lecturas recomendadas para diferentes edades y niveles, facilitar el préstamo de libros a estudiantes y familias, concienciar a los padres sobre la importancia de la lectura en casa y ofrecerles recursos y consejos sobre cómo crear un ambiente propicio para la lectura, colaborar con bibliotecas municipales, entre otras.

(2) El valor subjetivo de lo que se lee: Cuando los estudiantes encuentran significativas las actividades que realizan, como la lectura de un texto en particular, su interés por realizarlas aumenta (Eccles, 2005). En este punto, el conocimiento previo desempeña un papel capital. De acuerdo con Luri (2019b), el conocimiento es el mayor dinamizador de la atención y del interés porque es lo que ya sabes lo que permite que una actividad sea una experiencia educativa interesante —y no la actividad en sí misma—. Los conocimientos actúan como un impulsor de la motivación hacia la lectura. De hecho, se ha demostrado que la lectura orientada al aprendizaje de contenidos significativos, a la adquisición de conocimientos y a la comprensión profunda, no solo mejora la comprensión, sino que también estimula la motivación por la lectura (Guthrie et al., 2004). Sin embargo, para lograrlo, al igual que en cualquier otra enseñanza, es fundamental que el docente domine el contenido y posea conocimiento pedagógico del mismo (Van Driel y Berry, 2010); y agregaría que la forma en la que interactúa con los alumnos y su capacidad para transmitir pasión por la lectura y por el saber también son catalizadores de la motivación por leer. En este contexto, la educación literaria adquiere una función pedagógica relevante, puesto que

exponer a los estudiantes a una variedad de géneros, estilos y autores a través de la enseñanza de la literatura, les da la oportunidad de abrir nuevos horizontes, ampliar su bagaje cultural y cultivar el amor por la lectura:

La mayor dificultad de la enseñanza de la literatura proviene del simple hecho de que ha de hacer compatibles dos ingentes tareas que parecen ser, además, relativamente opuestas: transmitir a los alumnos, por una parte, la importancia de una tradición literaria y un patrimonio cultural de siglos, y mostrarles, por otra, el extraordinario valor de los textos literarios para el análisis de la sociedad en todas las épocas, para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad de los lectores, así como para mejorar su autoconocimiento y su crecimiento personal (Real Academia Española, 2023, p. 38).

(3) La interacción social en torno a la lectura: Nuestra forma de actuar está fuertemente influenciada por nuestras relaciones sociales (Resnick, 1991), por lo que promover la interacción social a través de la lectura puede ejercer un impacto significativo en la motivación intrínseca de los alumnos, al percibirse este como un acto de naturaleza social (Wigfield y Gladstone, 2016). En este sentido, las conversaciones acerca de los libros y la colaboración entre estudiantes han demostrado ser eficaces para aumentar el interés por la lectura (Schiefele et al., 2012). Para ello, se pueden fomentar grupos de discusión, clubes de lectura (Whittingham y Huffman, 2009), actividades colaborativas, eventos literarios y otras iniciativas similares.

(4) La percepción de autoeficacia (Bandura, 1993): Los estudiantes que se consideran buenos lectores tienen más probabilidades de participar en actividades de lectura, lo que a su vez les permite desarrollar estrategias de lectura más avanzadas y acceder a una comprensión de textos más efectiva, interactiva, estratégica y rápida (Yoğurtçu, K., 2013). Para estimular que los estudiantes se perciban buenos lectores, resulta fundamental seleccionar textos

apropiados para su nivel. Asimismo, ofrecerles opciones para que puedan elegir, establecer metas de lectura claras y alcanzables para cada estudiante, incentivar la lectura independiente, resaltar sus logros y esfuerzos para fortalecer la confianza en sí mismos y reconocer el conocimiento adquirido a través de la lectura, son estrategias esenciales (Guthrie y Klauda, 2014; van der Sande et al., 2023). En este contexto, es particularmente relevante que los estudiantes tengan acceso a una amplia variedad de lecturas en cuanto a temáticas y géneros y que sean adecuadas a su nivel.

Finalmente, además de las estrategias expuestas, cada vez más centros educativos utilizan la *Lectura Sostenida Silenciosa* (*Sustained Silent Reading* en inglés) para fomentar el hábito lector. Esta consiste en dedicar un período de tiempo diario a la lectura independiente por parte de los alumnos de libros de su elección. Aunque es cierto que ha habido controversia y falta de consenso sobre la efectividad de este enfoque para mejorar la lectura (Garan y DeVoogd, 2008), la investigación proporciona algunas pautas que reflejan muchas de las consideraciones mencionadas anteriormente (Hiebert y Reutzel, 2010). En concreto, la efectividad de estos programas de lectura puede aumentar si incluye acciones como:

(1) Guiar a los estudiantes en la selección autónoma de libros, especialmente a aquellos con dificultades en la lectura. Los libros deben ser de su interés, abarcar una variedad de géneros y temas, y ser apropiados para su nivel de lectura.

(2) Fomentar conversaciones sobre los libros que están leyendo, tanto entre el profesor y el estudiante, como entre los propios estudiantes.

(3) Aprovechar el tiempo dedicado a la lectura en silencio, estableciendo claramente las normas y expectativas para este espacio de lectura, enfatizando la importancia de esta actividad.

(4) Supervisar la lectura independiente y promover la responsabilidad y el seguimiento por parte de los estudiantes, incluyendo registros de lectura, pequeñas reseñas y observaciones anecdóticas.

Por otro lado, como no todos los alumnos se benefician por igual de estos períodos de lectura silenciosa, este tiempo puede destinarse a proporcionar instrucción directa y sistemática a los alumnos con dificultades en la lectura para ayudarles a superar sus obstáculos.

Conclusiones

La lectura debe ser considerada una de las máximas prioridades en la escuela porque condiciona la adquisición de conocimientos y destrezas en todas las áreas y materias. Por este motivo, su aprendizaje es esencial para lograr el éxito académico de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos o que presentan determinadas necesidades educativas. En este artículo, hemos presentado y respaldado los aspectos que inciden en este decisivo aprendizaje, así como las estrategias que han demostrado mayor efectividad. De acuerdo con todo lo expuesto, los esfuerzos de una escuela que apueste de forma clara y decidida por la lectura deberían centrarse en:

1. Sistematizar el desarrollo de la conciencia fonológica y la velocidad de denominación en la educación infantil y en los primeros cursos de educación primaria para facilitar el aprendizaje de la decodificación.

2. Promover el lenguaje oral de los niños y ampliar sus conocimientos y su vocabulario desde la educación infantil, ya que es su bagaje cultural el que les permitirá comprender los textos cuando automaticen la decodificación.

3. Enseñar de manera explícita y sistemática la decodificación, principalmente mediante métodos fonéticos, e incidir en la práctica de la lectura para la mejora de la fluidez, tanto de la velocidad lectora en sus primeras fases como de la prosodia posteriormente, porque la fluidez es un puente esencial entre la decodificación y la comprensión.

4. Evaluar el progreso de los alumnos de forma sistemática, objetiva y fiable para, de este modo, detectar las dificultades de aprendizaje y abordarlas adecuadamente tan pronto como aparezcan sus primeras señales.

5. Desarrollar un currículo rico en conocimientos, bien organizado, estructurado, coherente, acumulativo y gradual, con abundante lectura, dado que la comprensión lectora se basa en el dominio del vocabulario y en el repertorio de conocimientos generales y específicos.

6. Planificar la enseñanza del vocabulario, tanto a través de su aprendizaje implícito fruto de frecuentes, variadas y ricas experiencias lingüísticas, como también mediante la enseñanza explícita de palabras y de estrategias para su aprendizaje y promoviendo el interés por las palabras y sus significados.

7. Modelar la lectura y llevar a cabo estrategias que ayuden a una mejor y más profunda comprensión de los textos, principalmente aquellas basadas en la escritura, el lenguaje oral y el conocimiento de aspectos textuales y lingüísticos, tanto de forma individual como colaborativa.

8. Poner especial empeño en la selección de libros de calidad, con la máxima variedad de temáticas y géneros, organizándolos en clara

progresión de dificultad, tanto por lo que respecta a cuestiones léxico-semánticas como gramaticales.

9. Promover la lectura independiente por placer y la motivación intrínseca por leer como un medio de aprendizaje y entretenimiento.

10. Priorizar la lectura en papel sobre la lectura en pantalla en el proceso de alfabetización y tomar conciencia de que el medio (digital o impreso) condiciona la forma en la que se lee. Asimismo, planificar el desarrollo de la literacidad digital para lograr la máxima competencia lectora en ambos formatos al concluir la educación básica.

11. Especialmente en educación secundaria, incluir en todas las materias actividades de lectura con textos específicos para desarrollar contenidos propios del área de conocimientos y apoyar de forma explícita la comprensión de los estudiantes.

Bibliografía

- Aitchison, J. (2012). *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. John Wiley & Sons.
- Anderson, R. C. y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J. Guthrie (Ed.), *Comprehension and Teaching: Research Reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203299.pdf#page=85>
- Andrews, S. y Bond, R. (2009). Lexical expertise and reading skill: Bottom-up and top-down processing of lexical ambiguity. *Reading and Writing*, 22, 687-711. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9137-7>
- Asegurado, A. (2022). Alfabetización emergente: Un campo de atención prioritaria de la supervisión en educación infantil. *Supervisión* 21, 40(40), 13. <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/157>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarosa, G., Baker, S. K., Fien, H. y Otterstedt, J. (2020). Effects of a read aloud intervention on first grade student vocabulary, listening comprehension, and language proficiency. *Reading and Writing*, 33, 2697-2724. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10060-2>
- Becker, B. (2011). Social disparities in children's vocabulary in early childhood. Does pre-school education help to close the gap? 1. *The*

British journal of sociology, 62(1), 69-88.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2010.01345.x>

- Cabell S. Q., White T. G. y Kim J. (2016). *Efficacy of the core knowledge language arts read aloud program in kindergarten through second grade classrooms*. National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://ies.ed.gov/funding/grantsearch/details.asp?ID=1791>
- Calero, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *Investigaciones sobre lectura*, 1, 33-49. <http://hdl.handle.net/10630/8698>
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G. y Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Castellví, J. (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 19, 17-28. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/384310>
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(2), 93. <https://doi.org/10.1177/1529100618786959>
- Chall, J. S. y Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American educator*, 27(1), 14-17.

- Chi, M. T., De Leeuw, N., Chiu, M. H. y LaVancher, C. (1994). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive science*, 18(3), 439-477.
[https://doi.org/10.1016/0364-0213\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0364-0213(94)90016-7)
- Ciesielski, E. J. y Creaghead, N. A. (2020). The effectiveness of professional development on the phonological awareness outcomes of preschool children: A systematic review. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 121-147.
<https://doi.org/10.1080/19388071.2019.1710785>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Colenbrander, D., Kohnen, S., Smith-Lock, K. y Nickels, L. (2016). Individual differences in the vocabulary skills of children with poor reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 50, 210-220. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.021>
- Cuetos, F.; Arnedo, M.; Fanjul, M.; Fernández, J.; Fernández-Ojanguren, M.; García de Castro, M.; Ibáñez, F.; Muñiz, P.; Vega, F.; Rodríguez, E.; Suárez, L. y Gallego, J. (2003). Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura. *Aula abierta*, 81, 133-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=756033>
- de la Peña Álvarez, C. (2016). Revisión de programas de intervención en Dislexia Evolutiva. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*, 5, 310-315. <http://hdl.handle.net/10481/43208>

- Dehaene, S. (2022). El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. *Clave intelectual y Siglo veintiuno editores*.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. y Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: a meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Delgado, P. y Salmerón, L. (2021). The inattentive on-screen reading: Reading medium affects attention and reading comprehension under time pressure. *Learning and instruction*, 71, 101396. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101396>
- Departament d'Educació (2004). *L'ús del llenguatge a l'escola: Propostes d'intervenció per a l'alumnat amb dificultats de comunicació i llenguatge (2ª ed.)*. Servei de Difusió i Publicacions. Generalitat de Catalunya. <https://repositori.educacio.gencat.cat/handle/20.500.12694/216?locale-attribute=ca>
- Duff, D., Tomblin, J. B. y Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853-864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Eccles, J. S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 105–121). Guilford Publications. <https://psycnet.apa.org/record/2005-08058-007>

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A. y Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Etchepareborda, M. C. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. *Rev Neurol*, 36(1), 13-9. <https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003036>
- Elbro, C. y Buch-Iversen, I. (2013). Activation of background knowledge for inference making: Effects on reading comprehension. *Scientific studies of reading*, 17(6), 435-452. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.774005>
- Elley, W. B. (1989). Vocabulary Acquisition from Listening to Stories. *Reading Research Quarterly*, 24(2), 174-187. <https://doi.org/10.2307/747863>
- Favila, A. y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411. <https://doi.org/10.1174/021037010792215064>
- Ferrada Quezada, N. y Outón Oviedo, P. (2017). Estrategias para mejorar la fluidez lectora en estudiantes de educación primaria: una revisión. *Investigación en la Escuela*, 92, 46-59. <https://idus.us.es/handle/11441/71983>
- Fiester, L. (2010). *Early Warning! Why Reading by the End of Third Grade Matters*. KIDS COUNT Special Report. Annie E. Casey Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED509795>

- Florit, E. y Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Font, J., Castells, M. y Ramon, D. (2016). *PACBAL: Prova d'Avaluació dels Components Bàsics de l'Aprenentatge de la Lectura. Guia d'administració i criteris de correcció*. Xarxa Telemàtica Educativa de Catalunya. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/primaria/curriculum-119-2015/competencies-basiques-ambits/ambit-linguistic/comprendio-lectora/pacbal/>
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge & Kegan Paul.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K. y Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Galuschka, K., Görden, R., Kalmar, J., Haberstroh, S., Schmalz, X. y Schulte-Körne, G. (2020). Effectiveness of spelling interventions for learners with dyslexia: A meta-analysis and systematic review. *Educational Psychologist*, 55(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1659794>
- Garan, E. M. y DeVoogd, G. (2008). The benefits of sustained silent reading: Scientific research and common sense converge. *The Reading Teacher*, 62(4), 336-344. <https://doi.org/10.1598/RT.62.4.6>
- García, J. R. y Cain, K. (2014). Decoding and reading comprehension: A meta-analysis to identify which reader and assessment

characteristics influence the strength of the relationship in English. *Review of educational research*, 84(1), 74-111. <https://doi.org/10.3102/0034654313499616>

- Gillon, G. T. (2017). *Phonological awareness: From research to practice*. Guilford Publications.
- Gillon, G. T. (2000). The efficacy of phonological awareness intervention for children with spoken language impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 31(2), 126-141. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3102.126>
- Gilmour, A. F., Fuchs, D. y Wehby, J. H. (2019). Are students with disabilities accessing the curriculum? A meta-analysis of the reading achievement gap between students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 85(3), 329-346. <https://doi.org/10.1177/0014402918795830>
- Godde, E., Bosse, M. L. y Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399-426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Godoy, C. B., i Sellabona, E. S. y Suñé, M. V. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(1), 21-38. <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>
- González Seijas, R. M., Cuetos Vega, F., López Larrosa, S. y Vilar Fernández, J. (2017). Efectos del entrenamiento en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre la lectura. Un estudio longitudinal. *Estudios Sobre Educación*, 32, 155-177. <https://doi.org/10.15581/004.32.155-177>

- González-Trujillo, M. C., Calet, N., Defior, S. y Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency/Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*, 35(1), 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Gough, P. B. y Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S. y Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading: A report from Carnegie Corporation of New York*. Vanderbilt University. https://acuresearchbank.acu.edu.au/download/13ef501c229bbc1e5fbfacfdb49ae4840396b026642edd5601d829e5a0d75e05/562446/66819_downloaded_stream_54.pdf
- Graves, M. F. (2016). *The vocabulary book: Learning and instruction*. Teachers College Press.
- Griffin, T. M., Hemphill, L., Camp, L. y Wolf, D. P. (2004). Oral discourse in the preschool years and later literacy skills. *First language*, 24(2), 123-147. <https://doi.org/10.1177/0142723704042369>
- Grissmer, D., Thomas White, R., Buddin, M., Berends, D., Willingham, J., DeCoster, C., Duran, C. H., William, M. y Evans, T. (2023). A Kindergarten Lottery Evaluation of Core Knowledge Charter Schools: Should Building General Knowledge Have a Central Role in Educational and Social Science Research and Policy? *EdWorkingPaper*, 23-755. <https://doi.org/10.26300/nsbq-hb21>

- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffiddi, N. T. y Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.403>
- Guthrie, J. T. y Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading research quarterly*, 49(4), 387-416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- Gutiérrez-Fresneda, R., Vicente-Yagüe Jara, M. I. D. y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. y Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge.
- Hecht, S. A., Burgess, S. R., Torgesen, J. K., Wagner, R. K. y Rashotte, C. A. (2000). Explaining social class differences in growth of reading skills from beginning kindergarten through fourth-grade: The role of phonological awareness, rate of access, and print knowledge. *Reading and writing*, 12, 99-128. <https://doi.org/10.1023/A:1008033824385>
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Heistad, D., Chan, C. K., Hinz, E. y Masten, A. S. (2012). Early reading skills and academic

achievement trajectories of students facing poverty, homelessness, and high residential mobility. *Educational Researcher*, 41(9), 366-374. <https://doi.org/10.3102/0013189X12445320>

- Hernandez, D. J. (2011). *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*. Annie E. Casey Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED518818.pdf>
- Hiebert, E. H. y Reutzel, D. R. (2010). *Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers*. International Reading Association.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of words and the world. *American educator*, 27(1), 10-13. <https://www.aft.org/sites/default/files/Hirsch.pdf>
- Hirsch, E. D. (2006). *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. HarperCollins.
- Hochman, J. C. y Wexler, N. (2017). *The writing revolution: A guide to advancing thinking through writing in all subjects and grades*. John Wiley & Sons.
- Hoover, W. A. y Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and writing*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hughes, C. A. y Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into practice*, 50(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909>
- Hulme, C., Bowyer-Crane, C., Carroll, J. M., Duff, F. J. y Snowling, M. J. (2012). The causal role of phoneme awareness and letter-sound

knowledge in learning to read: Combining intervention studies with mediation analyses. *Psychological science*, 23(6), 572-577. <https://doi.org/10.1177/0956797611435921>

- INEE (2023). PIRLS 2021: *Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (Informe español)*. Secretaria General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26866/19/0>
- Kempe, C., Eriksson-Gustavsson, A. L. y Samuelsson, S. (2011). Are there any Matthew effects in literacy and cognitive development?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.554699>
- Kennedy, E. (2018). Engaging children as readers and writers in high-poverty contexts. *Journal of Research in Reading*, 41(4), 716-731. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12261>
- Kispal, A. (2008). Effective Teaching of Inference Skills for Reading. Literature Review. Research Report DCSF-RR031. National Foundation for Educational Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>
- Knoop-van Campen, C. A. N., Segers, E. y Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice*, 24(2), 156-169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>
- Kuhn, M. R. y Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3-21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. y Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Kuder, S. J. (2017). Vocabulary Instruction for Secondary Students With Reading Disabilities: An Updated Research Review. *Learning Disability Quarterly*, 40(3), 155-164. <https://doi.org/10.1177/0731948717690113>
- Lemov, D., Driggs, C. y Woolway, E. (2016). *Reading reconsidered: A practical guide to rigorous literacy instruction*. John Wiley & Sons.
- Lesnick, J., Goerge, R., Smithgall, C. y Gwynne J. (2010). *Reading on Grade Level in Third Grade: How Is It Related to High School Performance and College Enrollment?* Chapin Hall at the University of Chicago. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6d7313b2950eba197027d43a20c7bd31c7c09723>
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61(6), 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- LCFL (Laboratorio Contemporáneo de Fomento de la Lectura) (2017). *La lectura desde la neurociencia*. Fundación Germán López Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2018/03/Neurociencia-y-lectura.pdf>
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumus, M. y Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal*

of Developmental & Behavioral Pediatrics, 40(5), 383-386.
<https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>

- López-Escribano, C., Sánchez-Hipola, P., Suro, J. y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757-769. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aces>
- Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A. y Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 889-914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Luri, G. (2019a). *Sobre el arte de leer: 10 tesis sobre la educación y la lectura*. Plataforma.
- Luri, G. (2019b). *La escuela no es un parque de atracciones: una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. y Brønneck, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International journal of educational research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Martins, R. A., Ribeiro, M. G., Pastura, G. M. C. y Monteiro, M. C. (2020). Phonological remediation in schoolchildren with ADHD and dyslexia. *CoDAS*, 32(5). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019086>
- Mata, F. S., Ortega, J. L. G. y Mieres, C. G. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica.

Bordón: Revista de pedagogía, 59(1), 153-166.
<http://hdl.handle.net/11162/36331>

- McAllum, R. (2014). Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice. *Kairaranga*, 15(1), 26-35.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1040126.pdf>
- McNamara, D. S. y Kintsch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22(3), 247-288.
<https://doi.org/10.1080/01638539609544975>
- Míguez, C. M. (2018). Meta-análisis descriptivo de las relaciones entre conciencia fonológica y morfológica y la lectura en español. En *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral: Vigo, 13-15 de xuño de 2018* (pp. 615-620).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6506535>
- Moghadam, S. H., Zainal, Z., y Ghaderpour, M. (2012). A review on the important role of vocabulary knowledge in reading comprehension performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 555-563.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.300>
- Mol, S. E. y Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267-296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mullis, I. V. y Martin, M. O. (2020). *PIRLS 2021: Marco de la evaluación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2ª ed.).
https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=21738

- National Center to Improve the Tools of Educators (1996). *Learning to read/reading to learn: Helping children with learning disabilities to succeed information kit*. U.S. Department of Education Office of Educational Research and improvement. <https://eric.ed.gov/?id=ED398691>
- Noordman, L. G. y Vonk, W. (2015). Inferences in discourse, psychology of. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (2ª ed.) Vol. 12* (pp. 37-44). Elsevier. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2152083/component/file_2152082/content
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Okkinga, M., Gelderen, A. V., Schooten, E. V., Steensel, R. V. y Slegers, P. J. C. (2022). Does vocabulary knowledge matter in the effectiveness of instructing reading strategies? Differential responses from adolescents with low academic achievement on growth in reading comprehension. *Reading and Writing*, 36, 2549–2575. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10359-2>
- Oslund, E. L., Clemens, N. H., Simmons, D. C. y Simmons, L. E. (2018). The direct and indirect effects of word reading and vocabulary on adolescents' reading comprehension: Comparing struggling and adequate comprehenders. *Reading and Writing*, 31, 355-379. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.03.003>
- Ozuru, Y., Briner, S., Best, R. y McNamara, D. S. (2010). Contributions of self-explanation to comprehension of high-and low-cohesion texts.

Discourse Processes, 47(8), 641-667.
<https://doi.org/10.1080/01638531003628809>

- Padeliadu, S. y Giazitzidou, S. (2018). A synthesis of research on reading fluency development: study of eight meta-analyses. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 232-256. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1477124>.
- Palinscar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Panalés, M. D. y Palazón, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, 2, 62-80. https://www.educarm.es/reif/doc/2/reif2_4.pdf
- Pascual-Gómez, I. y Carril-Martínez, I. (2017). Relación entre la comprensión lectora, la ortografía y el rendimiento: un estudio en Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 7-17. https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1167
- Perfetti, C. A. y Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. *Precursors of functional literacy*, 11, 67-86. <https://doi.org/10.1075/swll.11.14per>
- Perfetti, C. A. (2017). Lexical quality revisited. En E. Segers y P. van den Broek (Eds.), *Developmental perspectives in written language and literacy*, (pp. 51-67. <https://doi.org/10.1075/z.206.04per>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. y Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons

from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>

- Pikulski, J.J. y Chard, D.J. (2005), Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de orientación educacional*, 50, 93-111. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/198834>
- Quigley, A. (2020). Closing the reading gap. Routledge.
- Quigley, A. y Coleman, R. (2019). *Improving Literacy in Secondary Schools. Guidance Report*. Education Endowment Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED612217.pdf>
- Qian, D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian modern language review*, 56(2), 282-308. <https://doi.org/10.3138/cmlr.56.2.282>
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513-536. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00193>
- Rasinski, T., Rikli, A. y Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades?. *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>

- Rasinski, T., Paige, D., Rains, C., Stewart, F., Julovich, B., Prenkert, D., Ripley, W.H. y Nichols, W. D. (2017). Effects of intensive fluency instruction on the reading proficiency of third-grade struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(6), 519-532. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1250144>
- Rastle, K., Lally, C., Davis, M. H. y Taylor, J. S. H. (2021). The dramatic impact of explicit instruction on learning to read in a new writing system. *Psychological Science*, 32(4), 471-484. <https://doi.org/10.1177/0956797620968790>
- Real Academia Española (2023). *La enseñanza de la lengua y la literatura en España, con especial atención al uso, el conocimiento y el aprendizaje del español*. <https://www.rae.es/sites/default/files/2023-12/Real%20Academia%20Espa%C3%B1ola%20-%20Informe%20sobre%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Recht, D. R. y Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.16>
- Resnick, L. B. (1991). Shared cognition: Thinking as social practice. En L. B. Resnick, J. M. Levine y S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 1-20). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-018>
- Ripoll, J. C. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*, 4, 107-122. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi4.10971>

- Ripoll, J. C. y Aguado, G. (2016). *Enseñar a leer: Cómo hacer lectores competentes*. Editorial Giunti EOS.
- Ripoll, J. C., Tapia, M. M. y Aguado, G. (2020). Velocidad lectora en alumnado hispanohablante: un metaanálisis. *Revista De Psicodidáctica*, 25(2), 158-165. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.01.002>
- Ripoll, J. C. (5 de octubre de 2020). Referencias de velocidad lectora. *Intralíneas*. <https://www.intralineas.com/blog/referencias-de-velocidad-lectora>
- Ripoll, J. C. (10 de mayo de 2023). Nuevos datos sobre la mejora de la fluidez lectora. *Comprensión lectora basada en evidencias*. <https://clbe.wordpress.com/?s=fluidez&submit=Buscar>
- Rodríguez-Ortiz, I. R., Moreno-Pérez, F. J., Simpson, I. C., Valdés-Coronel, M. y Saldaña, D. (2021). The influence of syntactic knowledge on reading comprehension varies as a function of oral vocabulary in Spanish-speaking children. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 695-714. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12363>
- Robbins, C. y Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational psychology*, 86(1), 54. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.54>
- Rosenshine, B. y Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of educational research*, 64(4), 479-530. <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Sánchez Fuentes, S, Martín, R. A., Moreno, I. M. y Espada, R. M. (2018). Revisión sobre la intervención precoz en dificultades de aprendizaje

relacionadas con la lectura. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(3), 35-45.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.3.335171>

- Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 13.
<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2019.e13b03>
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. y Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463.
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/RRQ.030>
- Schmitt, N., Jiang, X. y Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26-43.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Schneider M. y Stern E. (2010). The cognitive perspective on learning: Ten cornerstone findings. En H. Dumont, D. Istance, y F. Benavides (Eds.), *The nature of learning: Using research to inspire practice* (pp. 69-90). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-5-en>
- Scott, J. y Nagy, W. (2009). Developing word consciousness. En M. Graves (Ed.), *Essential readings on vocabulary instruction* (pp. 106-117). International Reading Association.
http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/developing_word_consciousness.pdf
- Sidi, Y., Shpigelman, M., Zalmanov, H. y Ackerman, R. (2017). Understanding metacognitive inferiority on screen by exposing cues

for depth of processing. *Learning and Instruction*, 51, 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101975>

- Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty*, 14(2), 173-192. <https://doi.org/10.1080/10796120802336001>
- Snowling, M. J. y Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1-23. DOI: [10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x)
- Soto, X., Olszewski, A. y Goldstein, H. (2019). A systematic review of phonological awareness interventions for Latino children in early and primary grades. *Journal of Early Intervention*, 41(4), 340-365. <https://doi.org/10.1177/1053815119856067>
- Spencer, M., Wagner, R. K. y Petscher, Y. (2019). The reading comprehension and vocabulary knowledge of children with poor reading comprehension despite adequate decoding: Evidence from a regression-based matching approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/edu0000274>
- Stahl, S. A. y Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of educational research*, 56(1), 72-110. <https://doi.org/10.3102/00346543056001072>
- Stavanger Declaration E-READ (Octubre 3-4, 2018). *Evolution of Reading in the Age of Digitisation (E-READ)*. European Cooperation in Science and Technology. <https://ereadcost.eu/stavanger-declaration/>

- Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <http://www.jstor.org/stable/747612>
- Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. y Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31, 261-292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 375-386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S. y Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press. <https://www.tadkiroatun.id/wp-content/uploads/2017/02/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-Strategies-of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Van Driel, J. H. y Berry, A. (2010). Pedagogical content knowledge. En *International Encyclopedia of Education* (pp. 656-661). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00642-4>
- Walz, J. S. (2020). *The impact of third-grade reading proficiency on post-secondary readiness*. Missouri Baptist University.

- Wang, Z., Sabatini, J., O'Reilly, T. y Weeks, J. (2019). Decoding and reading comprehension: A test of the decoding threshold hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 387-401. <https://doi.org/10.1037/edu0000302>
- Whittingham, J. L. y Huffman, S. (2009). The effects of book clubs on the reading attitudes of middle school students. *Reading Improvement*, 46(3), 130-137.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R. y Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child development perspectives*, 10(3), 190-195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Perennial
- Wolf, M. (2020). *Lector, vuelve a casa: cómo afecta a nuestro cerebro la lectura en pantallas*. Deusto.
- Zakariya, S. B. (2015). *Learning to read, reading to learn: Why third-grade is a pivotal year for mastering literacy*. Center for Public Education. <https://www.nsba.org/-/media/NSBA/File/cpe-learning-to-read-reading-to-learn-white-paper-2015.pdf?la=en&hash=8E0E470C3E263C66E4491EC035224DC9018C6D5F>
- Zheng, H., Miao, X., Dong, Y. y Yuan, D. C. (2023). The relationship between grammatical knowledge and reading comprehension: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1098568. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098568>

- Zucker, T. A., Cabell, S. Q. y Pico, D. L. (2021). Going nuts for words: Recommendations for teaching young students academic vocabulary. *The Reading Teacher*, 74(5), 581-594. <https://doi.org/10.1002/trtr.1967>