

Aprender a enseñar a leer

“Lo que necesitan es cambiar la cultura de la educación, pasando de una basada en creencias a una basada en hechos”.

Mark Seidenberg

La práctica basada en evidencia

La enseñanza es, en algunos aspectos, un arte, pero en muchos otros, una técnica. El arte no debe superar a la técnica si los que aprenden no logran construir conocimiento. El conocimiento es, sin duda, producto de una construcción que el individuo hace en relación con el medio, pero así como construir una casa requiere de albañiles, cemento, ladrillos y un diseño, enseñar a leer también tiene sus materiales y sus *constructores*. El estudiante construye conocimiento mientras aprende, pero el docente debe enseñar con intención de manera que ese conocimiento pueda ser cabalmente construido.

Mé gusta pensar que enseñar siempre supone un aprendizaje previo. Si hoy la pregunta es: “¿Cómo enseñamos a leer?”, necesitamos aprender sobre qué herramientas y estrategias han demostrado eficacia y cuáles no. Necesitamos no recorrer caminos que otros recorrieron y fueron infructuosos.

Necesitamos leer acerca de qué nos dice la ciencia sobre prácticas basadas en evidencia que permiten enseñar a leer y necesitamos aprender de ellas.

¿Qué significa que una práctica sea basada en evidencia y cómo podemos obtener información relevante sobre prácticas educativas? Que una práctica sea basada en evidencia significa que ha demostrado resultados positivos y más significativos que si no se hubiera realizado (es decir, en el caso de la enseñanza de la lectura, necesitamos demostrar que una práctica facilitó mejores resultados que no hacerla o que hacer otra cosa).

John Hattie, australiano profesional en educación, dedicó las últimas décadas a investigar acerca de las prácticas basadas en evidencia en educación. En la actualidad, cuenta con un sitio web —que se actualiza de manera permanente— dedicado a esta temática: Visible Learning Metax (www.visiblelearningmetax.com). En su libro, *The illustrated guide to visible learning* (2024), Hattie y sus colegas Fisher, Fray y Almarode resumen conceptos significativos acerca de este tipo de prácticas y de sus estudios de los últimos años:

- Existen miles de estudios que se publican anualmente, y mantenerse al día respecto a los conocimientos sobre prácticas basadas en evidencia no es fácil. Para eso, fue creado el sitio web Visible Learning Metax, con el objetivo de ayudar a los educadores a tomar decisiones cuando planifican su práctica.
- En Visible Learning Metax podemos observar una herramienta desarrollada por estadísticos: el metaanálisis. Un metaanálisis es una síntesis de estudios sobre un

mismo tema. Es decir, un investigador se propone leer la literatura existente sobre un tema y construye un artículo científico en el que no solo hace una síntesis de los hallazgos de los estudios que leyó sino que los procesa estadísticamente.

- Así, en un metaanálisis encontraremos estudios combinados y comparados entre sí. Al comparar y combinar los estudios, estadísticamente puede obtenerse un dato que se denomina *tamaño del efecto*. El tamaño del efecto es un número que hace referencia a todos los estudios analizados y sus resultados sintetizados.
- El “tamaño del efecto” nos dice en qué medida una variable estudiada es poderosa en relación con un resultado. Por ejemplo, el tamaño del efecto de un modelo de alfabetización nos dirá en qué medida fue más o menos provechoso para alfabetizar. Las variables, llamadas influencias, pueden tener mayor o menor impacto sobre los resultados y, lógicamente, cuanto mayor el valor que se obtiene, mayor debería ser el impacto sobre los aprendizajes.
- En Visible Learning Metax, “hay miles de metaanálisis en la investigación que representan a cientos de millones de estudiantes. La colección sigue creciendo cada año” (cita textual de la web).
- Estos investigadores sugieren que, en los estudios realizados, un tamaño de efecto de 0,40 (es decir, una “puntuación” de 0,40 para una variable), está por encima del promedio y permite pensar en que las estrategias, variables o influencias investigadas tienen impacto positivo sobre el aprendizaje.

¿Por qué utilizan el 0,40 como punto de corte? “Porque algo permanece constante a lo largo de los años de recolectar datos de metaanálisis: el promedio de las influencias de todas las cosas que hacemos en las escuelas es 0,40. Eso quiere decir que para estar seguros de que algo tiene influencia positiva, con evidencia significativa, debemos superar ese 0,40” (Hattie y colegas, 2024).

Entonces: si ingreso al sitio de Visible Learning Metax y realizo una búsqueda sobre métodos fonológicos de enseñanza de la lectoescritura, podría tener acceso al tamaño del efecto que dichas prácticas tienen, en promedio, sobre procesos de alfabetización en niños en diferentes partes del mundo.

Al ingresar al sitio y realizar la búsqueda nos encontramos con:

Journal Title	Author	First Author's Country	Article Name	Year Published	Variable	Number of Studies	Number of Students	Number of Effects	Effect Size
TOTAL/AVERAGE						424	73,243	442	0.67

Lo que este resumen nos indica es que, el tamaño del efecto en promedio, para los metaanálisis sobre métodos fonológicos, es de 0,67. Eso quiere decir que los métodos fonológicos tienen impacto altamente positivo sobre procesos de alfabetización. No solo la ciencia de la lectura lo sugiere, la investigación pedagógica lo demuestra: para enseñar a leer debemos usar métodos fonológicos.

Para que tengamos una idea más detallada de qué implican esos números, la web nos informa que los datos se obtienen de 10 metaanálisis, que combinan 424 estudios e implican a 73.243 estudiantes. Ahora que tenemos información acer-

ca del impacto que pueden tener métodos fonológicos sobre procesos de alfabetización, nos queda indagar acerca de cuán estructurados deberían ser los espacios en los que alfabetizamos.

Generalmente, en textos sobre alfabetización y métodos fonológicos, leeremos la expresión “instrucción directa”. La instrucción directa fue desarrollada por Siegfried Engelman y su equipo en la década de 1960, y se define de la siguiente manera:

... se basa en el supuesto de que todos los estudiantes pueden aprender con una instrucción bien diseñada. Cuando un estudiante no aprende, no significa que algo anda mal con él, sino que algo anda mal con la instrucción. La teoría que sustenta la instrucción directa se opone a los enfoques evolutivos, el constructivismo y las teorías de los estilos de aprendizaje, que suponen que la capacidad de los estudiantes para aprender depende de su etapa de desarrollo, su capacidad para construir o derivar conocimientos o su propio enfoque único del aprendizaje. En cambio, la instrucción directa supone que todos los estudiantes pueden aprender material nuevo cuando (a) han dominado los conocimientos y las habilidades necesarios y (b) la instrucción es inequívoca. (Stockard et al., 2018)

Si buscamos el tamaño del efecto de la instrucción directa en Visible Learning Metax, nos encontramos que, partiendo de la base de 8 metaanálisis, que integran 3.052 estudios y hacen referencia a 520.905 estudiantes (!), el tamaño del efecto

se calcula en 0,62. Nuevamente, un valor significativo considerando el 0,4 de piso que explicamos anteriormente.

La práctica basada en evidencia nos indica que los métodos fonológicos tienen un impacto positivo en la enseñanza de la lectura y la instrucción directa tiene impacto positivo sobre el aprendizaje de los alumnos. Es posible pensar, entonces, en que los métodos de instrucción directa que se apoyan en estrategias fonológicas y están diseñados para enseñar a leer deberían tener también un efecto positivo.

Cuidado: instrucción directa no significa que consideramos al estudiante como una *tabula rasa* y al docente como alguien que llena un cubo vacío. En absoluto. “Al igual que el enfoque constructivista, la instrucción directa supone que los estudiantes hacen inferencias a partir de los ejemplos que se les presentan. Pero, a diferencia del constructivismo, la teoría subyacente a la instrucción directa establece que el aprendizaje es más eficiente cuando los ejemplos se eligen y diseñan cuidadosamente (Stockard et al., 2018). Los autores explican que los ejemplos deben ser lo menos ambiguos posibles, y así permitir las inferencias que facilitarán aprender conceptos nuevos. En el libro *Aprender a leer*, Stanislas Dehaene aplica estos conceptos a la enseñanza de la lectoescritura, como veremos más adelante.

La teoría de la instrucción directa sugiere que, a medida que los estudiantes adquieren fluidez en una tarea, habilidad o uso de un concepto, estos pasan a formar parte de su repertorio de saberes y pueden utilizarse para nuevas experiencias de aprendizaje, generalización y transferencia. Estos aprendizajes, a su vez, se convierten en cimientos de futuros aprendizajes. En el caso de la lectoescritura, pensemos que

una vez que aprendimos a combinar vocales con algunas consonantes, se hace más sencillo combinar vocales con consonantes nuevas. La dinámica es la misma: la novedad está en identificar correctamente el sonido de la nueva consonante y asociarlo, cada vez con mayor fluidez, a las vocales que ya se conocen y usan.

En el artículo de Stockard y colegas (2018), los autores refieren: “Dos elementos clave de los programas curriculares de instrucción directa se derivan de este punto teórico. En primer lugar, es importante asegurarse de que los estudiantes dominen los conceptos clave antes de avanzar. En segundo lugar, la ubicación adecuada en un programa curricular es esencial para asegurarse de que los estudiantes tengan el conocimiento previo necesario para aprender nuevos conceptos o habilidades y que no pierdan tiempo en material que ya dominan”. Adicionalmente, en el artículo de Stockard se listan estudios que han demostrado la eficacia de programas de instrucción directa y enseñanza de la lectura.

Palabras de experto

“Para complicar aún más las cosas, muchos profesores no siempre tienen acceso a recursos didácticos basados en la ciencia.

No es culpa de los profesores, pero sí responsabilizamos a los programas de formación docente; a los editores que no tienen en cuenta la ciencia que hay detrás de los productos que venden; a los teóricos y grupos de intereses especiales que hacen lo mismo al promover su agenda política, ya sea la fonética como prioridad, el lenguaje integral, el movimiento constructivista, la llamada ‘alfabetización equilibrada’, los autodenominados ‘programas de lectura integrales de artes del lenguaje’ u otros planes de estudios educativos, e incluso a algunos super autores que han permitido que los editores los conviertan en expertos en todo para vender más productos, algunos de los cuales están siendo denunciados con razón hoy en día. Todos ellos pueden compartir la culpa de promover la enseñanza sin tener en cuenta el estudio científico de la lectura en sí”.

Gentry y Ouellette

Brain Words: how the science of reading informs teaching

Enseñando a leer

Hemos comentado, al inicio de este libro, que existe cierto debate entre métodos que se instrumentan para enseñar a leer. Si bien ya hemos aclarado que los métodos fonológicos han sido los que demostraron evidencias sustanciales en términos empíricos, este es el momento de caracterizar diferen-

tes aproximaciones antes de recomendar algunas estrategias basadas en principios fundamentales.

En el libro *Aprender a enseñar a leer* (2024), Ripoll y colegas explican cuáles son los métodos que existen para enseñar a leer:

- Método fonológico o sintético: se apoya en el aprendizaje de las relaciones entre fonemas y grafemas e introduce progresivamente las sílabas, palabras, oraciones y textos; no de manera secuencial, sino que a medida que se trabajan determinadas letras se incluyen todas las estructuras.
- Método global o analítico: parte de las palabras, a veces incluso desde textos, y progresa hacia las relaciones entre letras y sonidos, siendo este un punto de llegada.
- Método mixto o ecléctico: no es un método en sí mismo, sino una práctica que resulta de combinar principios de los abordajes fonológicos y globales.

Los métodos derivan en enfoques y programas. Así, Ripoll (2024) nos ayuda a organizar la información con claridad:

MÉTODO	ENFOQUE	PROGRAMA
“Reservaremos la palabra ‘método’ para referirnos al método fónico o sintético, al método global o analítico y al método mixto o ecléctico”.	“La palabra ‘enfoque’ la utilizaremos para referirnos a distintas corrientes o tendencias que se han desarrollado dentro del método fónico y del método global (el método mixto no hace aportaciones novedosas, sino que recoge elementos de los dos anteriores)”.	“Finalmente, utilizaremos el término ‘programa’ para presentar propuestas concretas, en las que se plantean materiales y actividades ya preparados para realizar con el alumnado. Estos programas pueden ser comerciales, como los que ofrecen varias editoriales para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura, o pueden ser preparados por el profesorado, correspondiéndose con la programación que realicen para esta enseñanza”.

MÉTODO	ENFOQUE	PROGRAMA
FÓNICO - SINTÉTICO	Alfabético Se comienza por los nombres de las letras para desarrollar conocimiento entre fonemas y grafemas.	Programas de divulgación en Argentina y Latinoamérica: • Leo Leo (aplicación de Wumbox) • Integrando pasos (Arrebillaga, 2021) • Aprendo leyendo (Intelexia) • Leamos juntos (Borzone, Marder, Sanchez, 2015) • Dale! (Diuk)
	Fonológico Hace foco en el sonido de las letras con el objetivo de minimizar la interferencia que produce el nombre. Se usan muchas veces imágenes que permiten asociar objetos a sonidos con el fin de facilitar el aprendizaje.	
	Silábico Usa la sílaba como unidad básica y va combinando consonantes con las vocales para progresar en el conocimiento de las sílabas. A medida que se progresa, se incorporan sílabas cada vez más complejas.	

MÉTODO	ENFOQUE	PROGRAMA
GLOBAL	Constructivista “Parte de la idea de que el alumnado se acerca a la lectura y la escritura teniendo algunas ideas o hipótesis sobre cómo es su funcionamiento. Sus intentos de poner en práctica estas habilidades los llevan a tomar conciencia de las limitaciones de esas hipótesis y a descubrir y proponer nuevas alternativas”.	• Leo con Lula (leo-conlula.com) • Método de lectura PIPE (Editorial CEPE)
	Lenguaje Integrado “Propone que la lectura y la escritura se aprenden con mayor facilidad cuando se experimentan en un contexto en el que se utilizan para la comunicación. En sus versiones más radicales propone que se trata de un aprendizaje natural, como el del habla, para el que no es necesario nada más que desarrollarse en un entorno rico en comunicación”.	
	Palabra Generadora Parte de un grupo de palabras que son relevantes para los aprendices y, a partir de la presentación de las palabras, se va llegando a las sílabas y letras para combinarlas y producir palabras nuevas.	

Entendiendo que los métodos fonológicos-sintéticos son los que han logrado demostrar evidencia favorable en términos científicos, a continuación haremos un resumen de las recomendaciones que algunos autores y programas de alfabetización en español sugieren para enseñar a leer, utilizando enfoques afines a estos métodos. Tomaremos como base lo que Stanislas Dehaene denomina “los principios fundamentales de la enseñanza de la lectura” (2015) y los complementaremos con el trabajo de otros autores.

Es de fundamental importancia comprender que nada de lo que exponemos a continuación constituye un método para enseñar a leer. Lo que proponemos son algunas herramientas y actividades que pueden integrarse a la cotidianidad del trabajo con los chicos entendiendo el fundamento teórico con el que se incluyen. No son pasos para enseñar a leer, son principios. La diferencia entre pasos y principios es, básicamente, que los principios guiarán los pasos.

Otra aclaración fundamental: todos los programas de alfabetización que pueden consultarse integran momentos dedicados puntualmente a la enseñanza explícita de cómo leer, con momentos de lectura conjunta, conversación, escritura y reflexión sobre el propio aprendizaje.

Al momento de introducir los principios, Stanislas Dehaene refiere:

Nuestro objetivo es modesto: no es cuestión de introducir “el” método científico de la enseñanza de la lectura, sino de aportar una lista de principios educativos que, aplicados sistemáticamente, facilitan el descubrimiento de la lectura, tal como decenas de estudios experimentales demostraron. Estas ideas no tienen nada

de revolucionarias y los maestros las considerarán naturales. (2015)

1. Principio de enseñanza explícita del código alfabético

“El principio alfabético –que establece que a cada fonema le corresponde un grafema– rige el funcionamiento del sistema de escritura. Este principio es el gran secreto que necesitamos que los niños y las niñas comprendan”.

Beatriz Diuk

Como mencionamos antes, el español es un idioma de los más transparentes y ello nos permite enseñar de manera deliberada la relación que existe entre fonemas y grafemas, sin que existan mayores ambigüedades (algo que sí ocurre en idiomas poco transparentes). Aunque los chicos aprenden temprano que las palabras escritas representan palabras dichas, no descubren (salvo raras excepciones) que las letras se asocian a fonemas aislados y que, si aprendemos una a una las letras y sus fonemas asociados, seremos capaces de escribir cualquier palabra del idioma. Eso debe ser explícitamente enseñado para que, en poco tiempo, el aprendizaje de la lectura sea posible.

El código alfabético no solo implica comprender que cada fonema se asocia a un grafema, sino también que las letras pueden asociarse para formar sílabas y que los grafemas, en las sílabas, producen diferentes sonidos basados en la vocal con que se asocian. “Una lengua como el español tiene más de 2100 sílabas diferentes. Un silabario resultaría imposible de

aprender” (Diuk, 2023). Lo que debemos enseñar es a “crackear” el código, entender su naturaleza para poder multiplicar las sílabas posibles de leer.

Otra de las cosas que tiene que aprender a hacer un niño que está descubriendo el código alfabético es discriminar grafemas que son espejos entre sí (p, q, d y b son los más evidentes). Este aprendizaje supone ir en contra de principios de economía perceptiva, por lo que debe orientarse de manera intencional y explícita en términos de enseñanza. Además, los chicos deben aprender que leemos de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo si leemos en español.

Es importante que tengamos en mente que las letras tienen nombre y sonido. “El nombre o el sonido de las letras, entendidos entonces como ‘etiquetas’ o como formas de referirse a ellas, son aprendizajes relativamente independientes. Se puede conocer más de una que de otra” (Diuk, 2023). Tengamos en mente que, cuando queremos enseñar a leer y escribir, necesitamos que los chicos aprendan el sonido de las letras, no el nombre (aunque puedan aprenderse los dos, no debemos descuidar el sonido).

A continuación, algunas herramientas que permiten enseñar el código alfabético:

- Al momento de trabajar con un grupo de niños y enseñar las letras, será necesario indagar acerca de qué letras conocen, cuáles no conocen, cuáles son las que debemos enseñar de manera explícita y cuáles podemos dar por conocidas. En entornos socioeconómicos favorecidos, los niños suelen conocer las letras antes de que los docentes pretendan enseñarlas, aunque no siempre y no todas. En entornos vulnerables, la mayoría llega al

colegio sin conocerlas y su enseñanza debe ser explícita. Es el primer escalón de una grieta que se acentuará cada vez más debido al efecto Mateo.⁴

- Para enseñar las letras es posible “presentarlas” (Diuk, 2023). Diseñar una secuencia de presentación de letras con sus respectivos fonemas asociados es una actividad que resulta fundamental para iniciar a los chicos en el conocimiento alfabético.
- Al momento de trabajar con sonidos y asociarlos a las letras, necesitamos orientar la discriminación entre fonemas: “Para que aprendan a atender a un solo sonido y a deslindarlo de los demás, las palabras seleccionadas para los juegos no deben comenzar con la misma sílaba ... recordemos que el alfabeto NO es un silabario, las letras representan sonidos, no sílabas” (Borzone y Marder, 2023).
- Uno de los recursos que pueden ser útiles para identificar los fonemas que tiene una palabra y separarlos entre sí son las Cajas Elkonin. Como vimos al inicio, Elkonin fue el científico que nombró “conciencia fonológica” al proceso que hoy conocemos con ese nombre. Uno de sus recursos didácticos se conoce hoy como “cajas Elkonin”. Estas son, básicamente, secuencias de casilleros que pueden representar sonidos, letras, sílabas, números, etc., y podemos darles diferentes usos.

4 El “efecto Mateo” en lectura es un fenómeno que describe cómo las diferencias en la habilidad lectora se amplían con el tiempo, favoreciendo a quienes comienzan con mejores habilidades y dificultando el progreso de quienes tienen dificultades desde el inicio.

Ejemplo: uso de las cajas Elkonin para mapear sonidos aislados en palabras

	●	●	●	
	●	●	●	●
	●	●	●	●
	●	●	●	●

La misma secuencia puede usarse para identificar letras que componen la palabra si ya tenemos conocimiento sólido en términos de asociación grafema-fonema:

	S	O	L	
	F	L	O	R
	T	R	E	N
	N	U	B	E

También, puede usarse con sílabas una vez que estamos trabajando con sílabas:

	ca	ba	llo	
	re	ga	de	ra
	ca	mi	no	
	za	pa	ti	lla

Las combinaciones de palabras se elegirán de manera diferente, según el criterio deseado, por ejemplo: los intereses del niño; las palabras asociadas a un cuento leído; palabras que están escribiendo; un juego en el que se extraen imágenes de una bolsa para utilizar en las cajas; la progresión racional del principio 2 (que veremos a continuación). Las posibilidades son infinitas.

- Aunque suene contraintuitivo, los niños están preparados para aprender las minúsculas y mayúsculas en imprenta y cursiva al mismo tiempo. No hace falta presentar primero unas y después otras. Es posible presentar las 4 al mismo tiempo. No solo es posible, es mejor. En términos de economía cerebral, los 4 estímulos asociados a una letra (cursiva minúscula, cursiva mayúscula, imprenta minúscula, imprenta mayúscula) se almacenan juntos y asociados entre sí.

Lo que definitivamente no es conveniente ni recomendable hacer es enseñar las letras y sus correspondencias con los sonidos presentando solamente sus versiones en imprenta mayúscula. No solo el cerebro está en condiciones de aprender las variantes al mismo tiempo, sino que, si no se presentan desde el inicio, habrá que hacer el trabajo dos, tres o cuatro veces. Seamos económicos en la enseñanza, ya que el cerebro lo es en términos de aprendizaje.

- Finalmente, tengamos en cuenta que el idioma español tiene:
 - 24 fonemas (5 vocales y 19 consonantes).
 - 31 grafemas para esos 24 fonemas.
 - Entre esos grafemas, 4 dígrafos (CH, GU, LL y RR).
 - Las letras C y G se pronuncian de manera diferente, según las vocales que las acompañan.
 - La letra Q siempre necesita de la asociación con la U.
 - La Y tiene dos fonemas asociados.
 - El grafema H no representa ningún fonema por sí mismo.
 - Para muchos hablantes en español, el grafema LL se pronuncia de manera semejante a Y cuando este no es I (Ripoll, 2024).

2. Principio de progresión racional

“Ciertos grafemas son prioritarios, porque son muy frecuentes (muchas palabras se valen de ellos), o bien porque su correspondencia con un fonema es por completo regular (siempre se los pronuncia de la misma manera). Por eso es lógico enseñarlos primero”.

Stanislas Dehaene

Aunque algunos autores, como Beatriz Diuk, expresan que el orden de presentación de las letras no es importante y que pueden presentarse teniendo en cuenta variables de contexto —como los intereses de los chicos—, otros refieren que sí lo es y que la progresión debe ser gradual y racional.

Beatriz Diuk (2023) expresa que “si pensamos que las letras se presentan desde la perspectiva de la representación de los sonidos en las palabras, la sugerencia es tener en cuenta la mayor o menor facilidad para prolongar y, en consecuencia, reconocer el sonido correspondiente”. Siguiendo esa idea, se recomienda presentar primero las vocales y después sonidos como M, S, R, L.

En términos de progresión racional, existen diferentes propuestas según los autores que se lean. Aquí veremos algunos ejemplos:

Diuk, 2023	Primeras letras: A, E, I, O, U Letras prolongables: M, S, R (con valor /RR/, L, N, F, J) Letras más difíciles de prolongar: P, T, B, D, C, G, Ñ
---------------	---

	“Una vez que se conocen los sonidos de entre 10 y 15 letras, la mayoría de los niños y las niñas pueden inferir las restantes en el marco de los procesos de lectura y escritura que se estén desarrollando en el aula. No es necesario entonces planificar la enseñanza sistemática de todas las letras pero sí de las más frecuentes”.
Dehaene, 2015	Vocales: A, E, I, O, U Consonantes nasales: M, N Consonantes fricativas 1: S Consonante lateral: L Consonantes fricativas 2: F Estructuras silábicas: CV y VC⁵ (esto ya permite leer palabras seleccionadas intencionalmente). Consonantes oclusivas 1: P y T Consonantes oclusivas 2: B y D Trabajar discriminación espejo b y d Estructuras silábicas dos: CVC, CCV Consonantes oclusivas 3: C Dígrafo Q Trabajar discriminación espejo p y q Consonantes oclusivas 4: V Dígrafo LL Y consonántica Y vocálica Letra muda H Dígrafo CH Consonantes oclusivas 5: G Dígrafo GU Consonantes vibrantes 2: R Consonantes vibrantes 3, dígrafo RR Consonantes fricativas 3: J Grupos GE GI

- 5 CV (consonante vocal), VC (vocal consonante), CVC (consonante vocal consonante), CCV (consonante consonante vocal), CCVC (consonante consonante vocal consonante).

	Estructuras silábicas 3: CCVC Grupos CE CI Consonante Z Consonantes nasales 2: Ñ Consonantes oclusivas 6: K Casos particulares: grafema X Consonante W “Para que el niño pueda leer rápidamente textos breves que tengan sentido, enseñémosle sin demora algunas palabras muy frecuentes: los artículos, los pronombres, algunos verbos (es, soy, hay), algunos sustantivos muy usuales (arroz, caballo) y otras palabras utilizadas para indicar relaciones (que, quien, hacia y, etc.)”.
Ripoll y colegas, 2024	Vocales: A, E, O, I, U. Consonantes de mayor frecuencia que representan un único fonema que no sea oclusivo sordo: S, N, L, D, M, B. Consonantes de mayor frecuencia que representan un fonema oclusivo sordo: T, P. Consonantes con frecuencia media y baja que representan un único fonema: F, V, H, Z, J, Ñ. Consonantes que representan dos fonemas: R, C, Y, G. Dígrafos: QU, LL, CH, RR, GU. Sílabas con dos consonantes seguidas: consonante + R, consonante + L. Consonantes con frecuencia muy baja: X, K, W. Combinaciones especiales: CC, GÜ, consonante + S, GN a principio de palabra, MN a principio de palabra. Con relación a la velocidad de presentación, los autores refieren: “Estos datos muestran velocidades de presentación de las letras más rápidas que una letra por semana y en varios de ellos se asocia una presentación acelerada, de entre 2 y 3 correspondencias grafema-fonema por semana con mejores resultados. Es importante tener en cuenta que esto supone mayor tiempo diario dedicado a la enseñanza de las relaciones grafema-fonema”.

Más allá de la progresión que se elija, lo que es evidente es que no trabajaremos por azar. Elegiremos un orden que nos permita asegurar la presentación de todas las letras con sus sonidos y trabajaremos para que, durante el período de presentación de las letras, sea posible presentar palabras escritas con dichas letras. De esta manera, es posible trabajar en la automatización del reconocimiento de palabras de uso frecuente. Mientras presentamos las letras, vamos abriendo y llenando la caja de palabras cerebrales.

Es importante atender a que, en las propuestas mencionadas, los grafemas complejos (dígrafos) se presentan sin separar las dos letras que lo componen. Si usáramos el modelo de las cajas Elkonin para escribir palabras, se verían así:

	qu	e	s	o	
	ch	a	n	ch	o
	ll	u	v	i	a
	p	e	rr	o	

Palabras de experto

“No olvides: el conocimiento de las letras incluye varias dimensiones como sus formas, nombre, trazado, el fonema que representan y otras características. En la enseñanza inicial de las letras se pueden proponer actividades variadas con las que se vayan integrando esas dimensiones. La asociación entre la letra y el fonema o los fonemas que representa es clave para el aprendizaje de la lectura y la escritura, y conviene trabajarla de forma sistemática, asegurando su aprendizaje”.

Ripoll, Gómez Merino y Ávila Clemente

Aprender a enseñar a leer y escribir

3. Principio de aprendizaje activo que asocia lectura y escritura

“El gran desafío es reconocer cada uno de los sonidos dentro de una sílaba. El gran desafío es ‘entrar en la sílaba’, es ‘partir la sílaba’. En algunas sílabas esto es más fácil, en otras es más difícil”.

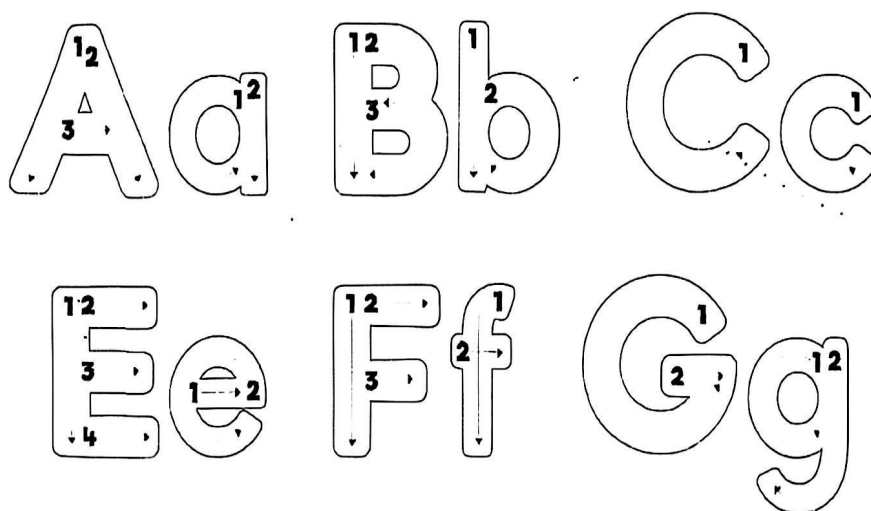
Beatriz Diuk

A leer se aprende mientras se aprende a escribir. Apenas comienzan las actividades que involucran letras, reconocerlas visualmente, asociarlas con el sonido y ser capaz de “dibujarlas” es igual de importante. “Distintas investigaciones demuestran que la lectura mejora en la medida en que el niño

practica la exploración activa de las letras mediante el tacto y el gesto de escritura (el trazado mismo de la letra)” (Dehaene, 2015).

En un documento que se llama *Preparing young children for school*, del Institute of Education Sciences (Burchinal et al., 2022), se recomienda a los padres trabajar con letras en papel, arena, sal y diversos materiales. Es decir, sugieren que los chicos formen letras con materiales de diferentes texturas, en el piso y en papel. Esto, ya que es necesario ayudarlos desarrollar y consolidar las memorias motoras que permiten dibujar los grafemas.

A medida que se avanza en la presentación de los fonemas-grafemas, se realizan actividades no solo de decodificación, sino también de escritura. Se recomienda, además, promover el trazado de las letras a partir de moldes o actividades que estructuren la construcción de las memorias motoras:



<https://www.youtube.com/watch?v=m2idgrcR1bg>

Esto es sumamente relevante porque “al agregar un código motor al repertorio mental de letras, estas actividades facilitan el recuerdo de las correspondencias grafema/fonema y reducen las semejanzas entre letras como ‘b’ y ‘d’ que si no, corren el riesgo de ser confundidas” (Dehaene, 2015).

Una de las razones a favor de utilizar ejercicios como el de la imagen anterior es favorecer la legibilidad de la letra. La escritura tiene el objetivo de comunicar información, si la letra es ilegible, representa un obstáculo significativo para dicha meta. Según Ripoll (2024):

El trazado correcto de una letra requiere dos condiciones:

1. Disponer de una representación de la letra, que puede tenerse por conocimiento de esa letra o porque se dispone de un modelo que se puede copiar.
2. Tener la habilidad para reproducir de una forma reconocible los rasgos de la letra con los materiales de escritura disponibles.

Materiales que ayudan a orientar de manera explícita el trazado de las letras colaboran con ambas condiciones y refuerzan el aprendizaje de la relación que existe entre fonema y grafema.

Favorecer la escritura espontánea a medida que se aprende a leer es igual de importante. Al hacerlo es recomendable que se ponga foco en que las palabras tienen una ortografía reglada y es fundamental que evitemos (corrijamos) la escritura incorrecta de palabras “ya que [de lo contrario] esto

induciría a memorizar implícitamente una ortografía falsa” (Dehaene, 2015).

Palabras de experto

“La investigación realizada hasta la fecha no llega a conclusiones respecto a qué tipo de letra es el más adecuado para la enseñanza de la escritura. Distintas revisiones, realizadas entre 1980 y 2022, reiteran que no hay razones empíricas para considerar que el aprendizaje en un tipo de letra sea más ventajoso que en otro”.

Ripoll, Gómez Merino y Ávila Clemente

Aprender a enseñar a leer y escribir

4. Principio de transferencia de lo explícito a lo implícito

“Es importante revertir la falsa creencia, impuesta durante largo tiempo, que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas con la lectura comprensiva de textos”.

Valeria Abusamra

La fluidez lectora implica velocidad y precisión; para alcanzar ambas, necesitamos promover la automatización. No es posible alcanzar la fluidez sin práctica cotidiana orientada a consolidar la automatización. La enseñanza explícita de la

correspondencia fonema-grafema y la lectura de sílabas y palabras debe complementarse con práctica diaria que facilite incrementar progresivamente la velocidad con la que se lee. Esta práctica se sostiene a lo largo de muchos años “en los cuales el niño internaliza y automatiza esas reglas. Esta fase comienza muy pronto pero su eficacia depende ante todo de la frecuencia y la intensidad de las lecturas” (Dehaene, 2015).

La fluidez es uno de los objetivos básicos en el aprendizaje de la lectura y la escritura. No es el fin último de la lectura, pero sí es indispensable para llegar a la meta última: la comprensión y construcción de significados junto con el disfrute de la actividad. El proceso de automatización debería darse dentro del período ventana de máxima plasticidad. Se considera que entre los 4 y los 7 años los chicos están en condiciones de afianzar procesos de decodificación. Alcanzar la comprensión dependerá de varios factores más allá de la decodificación (de hecho, hemos visto cuán compleja es la “mente que lee”), pero es muy difícil ser un lector capaz de comprender sin ser capaz de decodificar.

Para entender qué pasa cuando las personas leen, es útil conocer el modelo DRIVE de Cartwright y Duke (2019). Estos autores utilizan la metáfora del manejo para describir al lector activo. “El modelo DRIVE postula el papel del lector como administrador y participante activo del proceso de lectura” y lo considera el conductor del proceso. Como el manejo, la lectura requiere de práctica y formación de hábitos, además de intenciones y destinos.

El modelo presenta una metáfora compleja que resumimos a continuación y nos ayuda a entender el valor de este princi-

pio de transferencia: sin automatización, manejar sería imposible. A continuación, los elementos del modelo:

MODELO DRIVE	
Lectura	Metáfora
Propósito del lector	Destino del conductor
Tipos de texto	Tipos de camino
Contenido	Ruta
Lector	Conductor
Motivación	Combustible
Habilidades de decodificación	Ruedas
Estrategias de decodificación	Llantas
Conciencia fonológica	Marcas en los neumáticos
Fluidez lectora	Ejes del vehículo
Vocabulario	Amortiguadores
Lectura crítica	Opiniones sobre los trayectos
Monitoreo de la comprensión	Tablero
Condiciones de contexto	Condiciones climáticas

La automatización es tan importante en la lectura como en el manejo y una de las bases para llegar a cualquier destino.

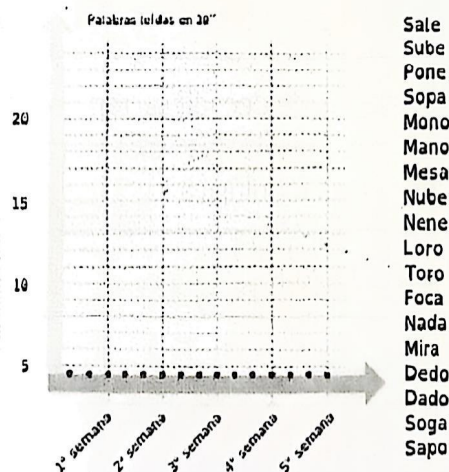
Algunos programas cuentan con materiales que presentan listas de palabras seleccionadas cuya lectura puede practicarse con el fin de ir ganando en automatización. El siguiente es un ejemplo extraído del programa Integrando Pasos 1, de Lorena Arrebillaga y equipo CENEC (2021). El programa ofrece listas como esta para avanzar en la automatización de la lectura de palabras. Si recordamos las “palabras cerebrales” de Ouellette y Gentry (2024), este tipo de ejercicios justamente tiene por objetivo ir acumulando palabras cerebrales en la caja de las palabras del cerebro.

Listas de palabras para entrenar la fluidez lectora:

Estas listas de palabras fueron seleccionadas por su uso frecuente y su estructura silábica. La idea es que, según el nivel en el que estén trabajando, logren leerlas cada vez con mayor velocidad y precisión, registrando en la tabla la curva de fluidez lectora. Es importante alentarlos a leerlas de manera precisa ya que no se avanzará en la lista si la palabra no se lee de manera correcta. Se sugiere compartir esta información con los niños para que tengan registro tanto de la precisión como de la velocidad. Se propone que las lean 3 veces por semana y que el último día de la semana registren las palabras leídas.

Listas de palabras para leer en velocidad:

Lista 1 Palabras bisilábicas (CV)



Palabras de experto

“Pero en ocasiones, la idea de que leer no es decodificar se interpreta en el sentido de que la decodificación no es necesaria para leer y que, incluso, constituye un obstáculo para la lectura comprensiva. Se ha pensado incluso que los niños no comprenden PORQUE decodifican. Se llegó a proponer que el problema de los malos lectores era que atendían a las letras en lugar de atender al significado del texto y que era necesario enseñarles a atender al sentido directamente, no a las letras o las palabras. ¿Es correcta esta idea? Ciertamente no”.

Beatriz Diuk

Enseñar a leer y escribir

5. Principio de elección racional de los ejemplos y de los ejercicios

“El nivel de exigencia de la actividad, para ser efectiva, tiene que concentrarse en la Zona de Desarrollo Potencial del niño: se trata de una actividad que solo no puede realizar pero sí con ayuda de otro”.

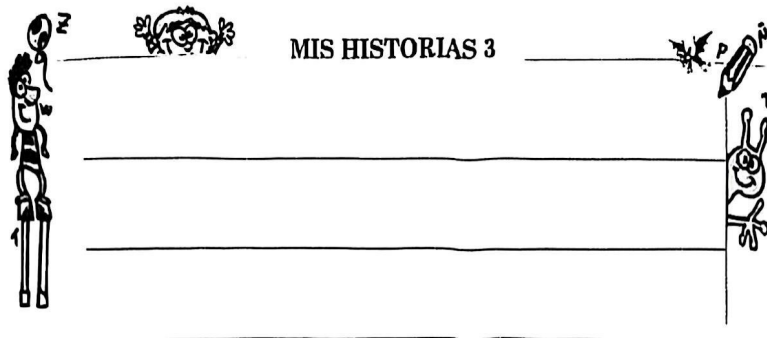
Ana Borzone & Sandra Marder

Este principio básicamente orienta al docente a elegir con cuidado los materiales con los que trabajará en cada oportunidad y según sus objetivos. Idealmente, los materiales para presentar deben tener concordancia con lo que se ha trabaja-

do. Ello no quiere decir que no pueda aparecer una palabra que incluya fonemas que no se han trabajado, pero sí que debemos estar atentos a que no se generen malos entendidos con relación a ellos. Es decir, si se ha trabajado con las letras M, N y S, lo lógico sería que las palabras, frases y textos que se lean incluyan esas letras y, dentro de lo posible, no otras. La intención de este principio es evitar que los chicos fijen información errónea de manera implícita.

Algunos programas, como Aprendo Leyendo (Intelegia) e Integrando Pasos (Grupo CENEC), tienen los ejercicios ordenados considerando este principio de progresión.

Un ejemplo de materiales disponibles en línea que permiten seguir un principio de progresión racional es el de los cuadernillos de Dale!, de Beatriz Duke. Estos materiales pueden encontrarse en la web: <https://propuestadale.org/materiales-de-la-propuesta-dale/>



TRAZAMOS LAS RAYITAS Y ESCRIBIMOS



PALABRAS PARA LEER

NENA
NENE
NUBE
LUNA
LANA
LONA

AHORA LEEMOS **LA PANZA DEL PIRATA** en el libro
HISTORIAS Y JUEGOS



6. Principio de compromiso activo, de atención y de disfrute

*“Un lector vive mil vidas antes de morir.
El que nunca lee solo vive una”.*

George R. R. Martin

En *The illustrated guide to visible learning* (Hattie et al., 2024), los autores expresan el orden de los factores que posibilitan el aprendizaje: “Primero el clima emocional del aula, segundo el aprendizaje y tercero el rendimiento”. Esto es, el clima emocional del aula es base para que el aprendizaje sea posible. Prestemos atención al tamaño del efecto de algunas variables asociadas al clima emocional del aula (recordemos que el punto de corte es 0,4):

- Relaciones positivas entre estudiantes y docentes: 0,62.
- Motivación intrínseca: 0,47.
- Relevancia de lo que se trabaja: 0,46.
- Enseñar a los estudiantes a conducir sus aprendizajes: 0.96.
- Diferenciación: 0,51.
- Encontrar el nivel apropiado de desafío: 0,60.

Así, el clima emocional del aula es el primer paso para que una experiencia pueda convertirse en aprendizaje. Seguido a ello debemos considerar el compromiso activo. Según Stanislas Dehaene (2019), este es un factor fundamental y hace

referencia a la necesidad de un aprendiz activo para que el aprendizaje sea posible. El compromiso activo se nutre de la motivación, la curiosidad, la atención, el *feedback* a partir del error y la consolidación, elementos clave para aprender de manera efectiva. A su vez, el clima emocional del aula favorece el compromiso activo y el disfrute.

La progresión racional de los ejercicios (principio anterior) permite sostener la actividad en un punto justo en términos de nivel de desafío, algo que abre la zona de desarrollo próximo y permite que el aprendizaje ocurra. Consideremos que, en situaciones donde existen personas que tienen mayor dificultad para responder a los desafíos que planteamos, tendremos que incrementar las opciones de andamiajes (cuyo tamaño del efecto es 0,52) y de intervenciones orientadas a las necesidades y condiciones que esos estudiantes tengan (el tamaño del efecto de las intervenciones para chicos con condiciones vinculadas al desarrollo es 0,74).

El disfrute y el compromiso activo no son enemigos de la sistematicidad, la práctica y la estructura. Al respecto, Beatriz Diuk (2023) refiere: “Me gusta pensar que lo que estamos proponiendo podría llamarse AL.A.S. Por un lado por la asociación evidente de que buscamos dar *alas* a los niños y a las niñas para que vuelen por los mundos del conocimiento y el placer de la literatura”. AL.A.S significa Alfabetización Activa y Sistemática. “No hay nada en la actividad ni en la sistematicidad en sí misma que las contraponga. La alfabetización debe ser activa y sistemática”. Es sobre el término activa donde operamos cuando pensamos en el compromiso activo: en la intención explícita por parte del docente de llevar a los chicos a involucrarse con la tarea que tienen frente a sí.

7. Principio de adaptación al nivel del niño

*“Todo niño merece un gran docente,
no por azar sino por intención”.*

Doug Fisher & Nancy Frey

Los principios que estamos desarrollando dejan claro que enseñar a leer debe ser una actividad sistemática. Sin embargo, es necesario entender que eso no quiere decir que sea una actividad mecánica, que se diseña de una vez y para siempre. Tampoco que sigue una serie de principios y progresiones de manera protocolizada y sin leer el *feedback* que, en términos de aprendizaje, los chicos nos dan.

Un docente que enseña a leer debe planificar su actividad y pensar qué recursos, materiales, ejemplos y herramientas utilizará en clase. Pero las planificaciones también deben ser dinámicas. Deben modificarse a medida que el *feedback* de lo que hacemos nos señala los aciertos y errores de lo que planificamos. La planificación no debe ser un documento muerto, sino todo lo contrario. Ha de ser un organismo vivo que todos los días recibe atención de su cuidador: el docente.

Hattie, Fisher, Fray y Almarode (2024) describen un modelo en el que analizan el nivel de actividad y compromiso que los chicos tienen en situaciones áulicas (el esquema está reducido y adaptado a los propósitos de este libro):



Los chicos disruptivos, evitativos y en retirada son personas que no están comprometidas con la actividad en curso (por tanto, no son activos en sus aprendizajes) porque no están en condiciones de hacerlo. Sean cuales sean los motivos, lo cierto es que no están aprendiendo. Muchas veces, lo que los mantiene en esas circunstancias es la incapacidad de comprometerse activamente como aprendices debido a la distancia que existe entre la demanda y sus posibilidades. Esos chicos están fuera de la zona de desarrollo próximo.

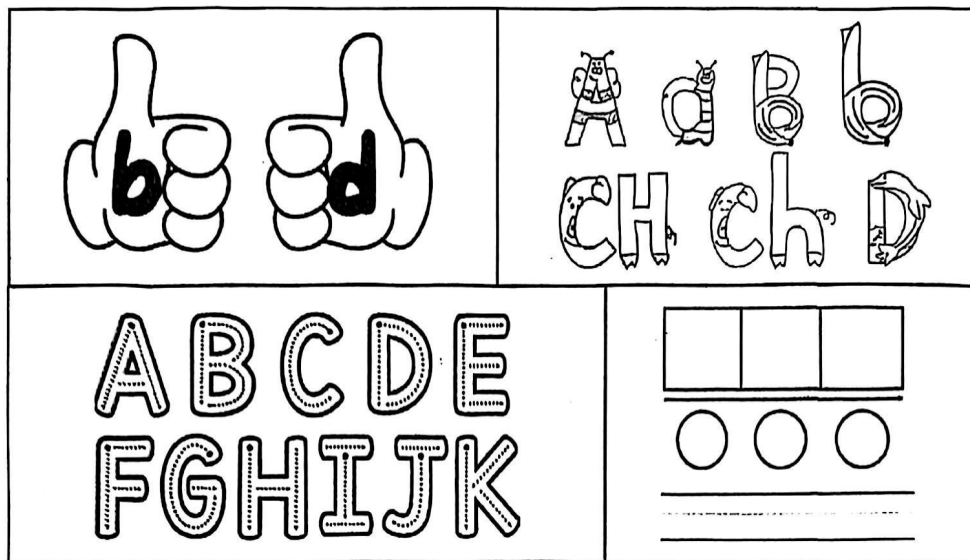
El principio de adaptación al nivel del niño nos obliga a pensar en qué andamiajes y adecuaciones haremos a la propuesta para que todos los chicos puedan aprovecharla y abrir la zona de desarrollo próximo. Es el principio que está detrás del mantra “una planificación para 30 trayectorias” (Figiacone, 2024).

La única manera de responder a la necesidad de cada uno de los chicos y adaptar la oferta a esas necesidades es convertirse en un observador empedernido y un buscador de *feedback* incansable. La conducta disruptiva, la evitación y la distracción frecuente son indicios de que la zona de desarrollo próximo no está abierta en ese momento, para esa persona.

En términos de alfabetización, considerar andamiajes que orientan cómo las letras se escriben, hacia qué orientación se

dirigen, qué fonemas representan, cuáles son sus formas, entre otros, puede ayudar a adaptar materiales. Que los chicos tengan la posibilidad de recurrir a los andamiajes que necesitan permitirá ayudarlos a sentarse en el asiento del conductor.

Algunos ejemplos de dichos andamiajes podrían ser:⁶



Para cerrar, retomo el párrafo con el que abrí este apartado: Es de fundamental importancia comprender que nada de lo que exponemos a continuación constituye un método para enseñar a leer. Lo que proponemos son algunas herramientas y actividades que pueden integrarse a la cotidianidad del trabajo con los chicos entendiendo el fundamento teórico con el que se incluyen. No son pasos para enseñar a leer, son principios. La diferencia entre pasos y principios es, básicamente, que los principios guiarán los pasos.

6 Letras dibujadas, Integrando Pasos, CENEC.
Letras para seguir el trazo, Europosters.eu
Cajas Elkonin, teacherpayteachers.com

Palabras de experto

“Demasiados estudiantes tienen dificultades en la escuela sin una colección establecida de *palabras cerebrales*. Si repensamos la enseñanza de la lectura y el estudio de las palabras y ofrecemos el tipo de enseñanza que se apoya en la neurociencia, así como en la psicología educativa y cognitiva, podemos mejorar en gran medida los resultados educativos actuales y aumentar la cantidad de estudiantes que leen bien, piensan bien y escriben bien. Podemos agregar el eslabón perdido a lo que se ha dejado fuera de los estándares de alfabetización y la enseñanza”.

Gentry y Ouellette

Brain Words: how the science of reading informs teaching