

## Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español

### Orthographic depth and reading comprehension in Spanish

Andrés Calero

<https://orcid.org/0000-0001-5171-153X>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Londres (Reino Unido)

Esther Calero-Pérez

<https://orcid.org/0000-0001-8210-2091>

IES Marqués de Lozoya. Segovia (España)

**Fecha de recepción:**

13/02/2020

**Fecha de aceptación:**

19/12/2020

**ISSN:** 1885-446 X

**ISSNe:** 2254-9099

**Palabras clave:**

Adquisición del lenguaje; enseñanza de la lectura; comprensión lectora; relaciones escritura lectura.

**Keywords:**

Language acquisition; reading instruction; reading comprehension; reading writing relationship.

**Correspondencia:**

[compension.lectora@teachers.org](mailto:compension.lectora@teachers.org)

#### Resumen

Un modelo de instrucción basado en la secuencia didáctica “aprender a leer” y “leer para aprender” importado a nuestras escuelas desde un idioma opaco como el inglés, ha lastrado el desarrollo lector de muchos estudiantes de Educación Primaria. Con base en estudios translingüísticos que indican que el nivel de transparencia y complejidad silábica tiene un impacto no solo en cómo se aprende a leer y escribir en los distintos sistemas alfabéticos de escritura, sino también en los modelos de instrucción en comprensión lectora, este trabajo de revisión plantea: primero, que aprender a leer en lenguas opacas como el inglés o el francés es más arduo que hacerlo en lenguas transparentes como el finés o el español; y segundo, que el alumnado tarda más en dominar la lectoescritura de una lengua opaca que la de otra transparente. Consecuentemente, una perspectiva de instrucción en lectoescritura en nuestra lengua debería ir más allá de la mejora de habilidades de decodificación, fluidez lectora y comprensión literal, para promover que los lectores jóvenes aprendan a leer y lean para aprender simultáneamente, mejorando su vocabulario, sus esquemas de conocimiento, el reconocimiento de las distintas estructuras textuales, y sus habilidades cognitivas y metacognitivas.

#### Abstract

As a model of instruction, the teaching sequence “learning to read” and “reading to learn” imported to our schools from an opaque language like English, has hindered the reading skill development of many primary education readers. Based on different cross-linguistic studies indicating that the degree of consistency and syllabic complexity of the print-speech correspondences has an impact not only on how students learn to read and write an opaque or a transparent orthography, but also on the models of reading comprehension instruction, this theoretical review sets: firstly, that learning to read an orthographically opaque language such as English or French is harder than learning to read a transparent one such as Spanish or Finnish; and secondly, that children need more time to read an opaque than a transparent orthography. Consequently, an instructional perspective of reading development in our language should extend beyond the acquisition of decoding, fluency and literal comprehension, encouraging readers to develop their simultaneous processes of learning to read and reading to learn, and also improving their vocabulary, background knowledge, awareness of the different textual structures and cognitive-metacognitive skills.

Calero, A., & Calero-Pérez, E. (2021). Opacidad ortográfica y aprendizaje de la comprensión lectora en español. *Ocnos*, 20 (2), 33-42.

[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2021.20.2.2274](https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2274)

## Introducción

La comprensión es la esencia de todo acto de lectura, y un objetivo irrefutable de enseñanza en la escuela. No obstante, según los datos de PIRLS (2016) solo el 6% de los estudiantes españoles de cuarto curso lograron niveles altos de rendimiento en comprensión lectora, mientras que el 20% se ubicaron en niveles bajos. En cambio, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de otros países europeos como Irlanda, Finlandia, Polonia, Inglaterra, Hungría o Suecia se situaron en torno al 22% en el nivel alto, y el 6% en el nivel bajo. En esta prueba internacional, un nivel alto en comprensión de textos narrativos se obtiene aportando conocimiento lingüístico, del mundo, y pensamiento inferencial para interpretar los acontecimientos y las acciones de los personajes, dentro de una estructura textual basada en una secuencia temporal de hechos relacionados causalmente; mientras que para comprender textos informativos los lectores deben disponer de un vocabulario más académico, ser capaces de reconocer su particular modo de organización lógica y jerárquica de las ideas, e integrar la base textual que construyen con sus esquemas de conocimiento para interpretar la información.

Hoy se sabe que los distintos sistemas de escritura no solo determinan la rapidez y la eficacia con la que los lectores descubren la relación grafema/fonema (G/F), sino también el ritmo de desarrollo lector (Rau et al., 2015). También, que el rendimiento en comprensión lectora se ve lastrado por los diseños de instrucción basados en la secuencia didáctica: primero “aprender a leer”, y después “leer para aprender”, al sobrevalorar los procesos de bajo nivel como la decodificación, el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la comprensión literal, obviando el valor crítico que tiene entre los 6 y los 8 años la adquisición de conocimientos temáticos, o los relativos al género textual y al uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas (Pearson y Cervetti, 2012).

Con base en lo anterior, este trabajo de revisión se plantea: (1) considerar los datos de investigaciones translingüísticas que analizan el impacto

del nivel de opacidad ortográfica de las lenguas alfabéticas sobre la decodificación, el reconocimiento de palabras y el desarrollo evolutivo de la comprensión lectora entre 6 y 15 años, (2) cuestionar el enfoque didáctico aprender a leer/leer para aprender, y (3) aportar propuestas pedagógicas de mejora de la comprensión lectora en una lengua transparente como el español.

## Desarrollo del marco conceptual

### *Opacidad ortográfica y reconocimiento de palabras*

Los sistemas alfabéticos de escritura codifican el lenguaje por su mayor o menor consistencia en la relación G/F, y por su nivel de complejidad silábica. El Programa de Cooperación Europea en Ciencia y Tecnología “COST” (Niessen et al., 2000), recoge estas variables en un continuo de transparencia/opacidad de las principales lenguas europeas (ver tabla 1), con lenguas transparentes y una estructura silábica simple como el finés, y otras más opacas y silábicamente complejas como el inglés.

La hipótesis de “opacidad ortográfica” (Katz y Frost, 1992), y las evidencias empíricas explican que es más sencillo y rápido adquirir la habilidad lectora en lenguas transparentes con una relación G/F consistente, que en lenguas opacas con una relación G/F frágil. Por ejemplo, en inglés la vocal subrayada en estos pares de palabras: [*profane* – *profanity*], [*divine* – *divinity*] y [*extreme* – *extremity*], tienen realizaciones fonéticas distintas. En sentido contrario, el fonema /ʃ/ correspondiente al grupo de letras [sh] de la palabra [*fish*], se escribe en, al menos, nueve realizaciones ortográficas diferentes: [*nation*], [*brochure*], [*conscious*], [*crucial*], [*fuchsia*], [*mansion*], [*ocean*], [*passion*], [*sugar*]. De acuerdo con Bowers y Bowers (2017), el 16% de las palabras monosilábicas en inglés son irregulares en la correspondencia G/F, y entre un 60% y un 80% de las multisilábicas de los textos de tercer curso son igualmente complejas morfológicamente.

Asimismo, otros estudios translingüísticos y de neuroimagen señalan que los procesos de reconocimiento de palabras son diferentes y más complejos

**Tabla 1**  
*Transparencia ortográfica y estructura silábica en lenguas europeas*

Estructura silábica	Opacidad ortográfica			
	Transparente	→	→	Opaca
Simple	Finés	Griego	Portugués	Francés
		Italiano		
		Español		
Compleja		Alemán	Neerlandés	Danés
		Noruego	Sueco	Inglés
		Islandés		

Nota Fuente: Niessen, M., Frith, U., Reitsma, P., & Öhngren, B. (2000). *Learning disorders as a barrier to human development 1995-1999. Evaluation Report*. Technical Committee COST, A.8. Social Sciences.

en función del continuo de transparencia-opacidad. Paulesu et al. (2000) encontraron diferencias en los patrones de activación cerebral de lectores italianos e ingleses para leer palabras. Los primeros activaron más el área temporal superior izquierda, asociada con el procesamiento de fonemas, mientras que el área más activada de los segundos fue el giro temporal inferior, relacionada con el reconocimiento global de palabras. Por su parte, Seymour et al. (2003) plantearon una tarea de lectura de palabras y pseudopalabras a grupos de estudiantes del primer curso de 14 países europeos. Para descartar la incidencia del estatus socioeconómico en los resultados entre lenguas, se seleccionaron estudiantes de nivel socioeconómico medio, a excepción de los de habla inglesa que, con un desempeño académico por encima del de sus pares en centros escolares británicos, pertenecían a familias de alto nivel socioeconómico. Mientras que los estudiantes finlandeses, griegos o españoles alcanzaron el techo de las puntuaciones en lectura de palabras (entre el 95% y el 98%), y pseudopalabras (entre el 89% y el 92%), los de habla inglesa se situaron en el suelo (34% y 29% respectivamente). Además, el tiempo de lectura varió a favor de las lenguas más transparentes, con los estudiantes finlandeses leyendo las palabras dos veces más rápido que los de habla inglesa. También, los resultados de otro estudio comparativo (Defior et al., 2002) en el que estudiantes españoles y portugueses de los cuatro primeros cursos de Educación Primaria leyeron

palabras y pseudopalabras, revelaron una diferencia significativa a favor de los primeros en tiempo y exactitud lectora, especialmente en los cursos primero y segundo, aunque dichas diferencias desaparecieron a partir del tercer curso, comprobándose, además, que el nivel más alto de precisión y ritmo lector fue alcanzado por los estudiantes españoles en el curso 2º, mientras que los estudiantes portugueses lo hicieron al final del tercer curso. Igualmente, Rau et al. (2015), comprobaron que los lectores ingleses jóvenes y adultos mostraban tiempos de lectura de palabras más largos que sus homólogos de una lengua más transparente como la alemana. Utilizando la tecnología de seguimiento ocular (*eye tracking*), observaron diferencias en las estrategias utilizadas, con los lectores alemanes de cursos iniciales confiando más en las reglas de transformación G/F, y los ingleses de cursos intermedios y altos recurriendo al procesamiento de unidades más grandes, como el principio de palabra (*onset*) y la rima, o sílabas y palabras completas. A la vez, los lectores adultos ingleses invirtieron un mayor tiempo de procesamiento del texto que los alemanes, de tal modo que la consistencia ortográfica no solo impactó el desarrollo lector del alumnado de los primeros cursos, sino que las diferencias translingüísticas siguieron detectándose incluso entre los lectores adultos.

En la escritura de palabras también se han observado diferencias. Calero et al. (1999) compararon los

errores en la escritura de un texto sobre un mismo tópico realizada por estudiantes bilingües inglés/español de Educación Secundaria, evidenciándose que el escrito en inglés mostraba un factor de dificultad 3.21 veces mayor que el escrito en español. Por lo tanto, no es extraño que los lectores del impredecible sistema inglés de escritura dediquen aproximadamente los 4 primeros años de escolaridad a descifrar el código alfabético, con los docentes británicos habituados a estimular el desarrollo de estrategias sublexicales, morfológicas y semánticas, para ayudar en el reconocimiento de palabras y la comprensión de los textos.

### **La decodificación y la comprensión del lenguaje como predictores de la comprensión lectora**

Tomando como referencia la Concepción Simple de Lectura (Hoover y Gough, 1990) en la que se establece que la decodificación y la comprensión del lenguaje oral son componentes básicos del desempeño en comprensión lectora, dos estudios compararon la incidencia de dichos componentes sobre el desarrollo lector en lenguas transparentes y opacas. En el primero de ellos, Florit y Cain (2011) llevaron a cabo un metaanálisis de datos de investigaciones realizadas con estudiantes de los cursos iniciales e intermedios de lengua inglesa, y de otras lenguas más transparentes (finés, español, griego, italiano, alemán, noruego, francés y danés), observándose un diferente impacto y grado de latencia de dichos componentes. Mientras que para los lectores de lenguas más transparentes de los cursos primero y segundo la decodificación no fue el predictor esencial de la comprensión lectora, sino la comprensión del lenguaje oral, para los de lengua inglesa la decodificación fue el predictor más potente de la comprensión lectora, incluso hasta el quinto año de instrucción (ver tabla 2). En el segundo estudio, de naturaleza longitudinal con lectores peruanos de Educación Primaria evaluados en primero (n= 91), y tercero (n=71), Tapia (2017) replicó los resultados de Florit y Cain (2011), concluyéndose que la comprensión del lenguaje oral entre los 6 y 9 años fue un predictor más poderoso que la decodificación para el desarrollo lector en una lengua transparente como el español.

**Tabla 2**

*Correlaciones entre decodificación/comprensión lectora, y comprensión del lenguaje/ comprensión lectora en inglés y otras lenguas más transparentes*

Idioma	1er y 2º año		3º, 4º y 5º año	
	D/CL	L/CL	D/CL	L/CL
Inglés	.83**	.38**	.61**	.71**
Lenguas más transparentes	.36**	.50**	.45**	.68**

Nota: D: decodificación; CL: Comprensión lectora; L: Comprensión del Lenguaje.

Nota Fuente: Florit, E & Cain, K. (2011). The Simple View of Reading: Is It Valid for Different Types of Alphabetic Orthographies? En Educational Psychology Review, 23.

\*\* $\rho < .001$ .

Se plantea, además, que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística estrechamente relacionada con la decodificación y el reconocimiento de palabras en lenguas alfabéticas (Carrillo, 1994). Igualmente, que esta habilidad pierde su importancia en beneficio de la capacidad de comprensión del lenguaje oral cuando se alcanza un nivel óptimo de decodificación. Sin embargo, mientras que en lenguas opacas como la inglesa la conciencia fonológica predice la capacidad para reconocer palabras hasta aproximadamente el cuarto año de escolaridad, en lenguas transparentes como el español ese carácter predictivo se suele dar hasta el final del primer curso. En un estudio comparativo con lectores iniciales mejicanos, Goldenberg et al. (2014) seleccionaron una muestra de estudiantes escolarizados en Méjico que no recibían instrucción en conciencia fonológica, y otras dos más de estudiantes escolarizados en centros educativos de EEUU con instrucción en español e inglés respectivamente, y un currículo que incluía el desarrollo de dicha habilidad en ambos casos. En la evaluación inicial el alumnado de las escuelas mejicanas puntuó más bajo en conciencia fonológica que el de los dos grupos escolarizados en escuelas estadounidenses. Sin embargo, aun manteniendo esa diferencia con respecto a sus pares de las escuelas estadounidenses, al final del segundo curso conseguían resultados significativamente superiores en rendimiento lector, lo que plantea dudas sobre el nivel y la duración del impacto inicial de

la conciencia fonológica entre lectores jóvenes de lenguas como el inglés y lectores de español.

### ***Opacidad ortográfica y desarrollo evolutivo de la comprensión lectora***

En un reciente y único trabajo que haya abordado como elemento de estudio resultados conjuntos de las pruebas internacionales PIRLS y PISA, McClung y Pearson (2019) estudiaron el impacto del nivel de opacidad ortográfica de 7 lenguas alfabéticas sobre el desarrollo evolutivo de la comprensión lectora, en dos momentos de la vida académica de los lectores: los que se corresponden con las edades de realización de las pruebas PIRLS (2006, 2011), y PISA (2009). Se plantearon como hipótesis: (1) la existencia de un efecto de los sistemas de escritura elegidos sobre el desempeño en comprensión lectora a medio plazo (PIRLS: 9/10 años), y a largo plazo (PISA: 15/16 años); y (2) que los resultados de los lectores de lenguas más transparentes mostrarían una menor variabilidad que los de lenguas menos transparentes. Para ello, se analizaron las puntuaciones de estudiantes de países que suelen realizar la prueba en varias lenguas: PIRLS (Canadá -francés vs inglés- y Bélgica -neerlandés vs francés); PISA (Canadá -francés vs inglés-, Bélgica -neerlandés vs francés-, Suiza, -italiano vs alemán vs francés-, y Finlandia, -finés vs sueco).

Para responder a la primera hipótesis, los resultados intrapaíses PIRLS (Canadá/Bélgica) reflejaron un efecto opacidad ortográfica/comprensión lectora que favorecía a aquellos estudiantes de lenguas más transparentes con un rendimiento situado por debajo del percentil 25. Así, los lectores belgas de neerlandés (más transparente) obtuvieron resultados significativamente superiores a los de lengua francesa (más opaca). Ese mismo efecto se dio también a favor del francés en Canadá, más transparente que el inglés. El análisis entre países reveló que las puntuaciones por debajo del percentil 25 de los lectores de francés e inglés fueron también significativamente inferiores a las de neerlandés, no así cuando se compararon lectores de francés e inglés. Asimismo, se observó que los lectores de francés con rendimiento por debajo del percentil 10 obtuvieron resultados significativamente inferiores

a los de neerlandés, y superiores a los logrados por los lectores ingleses. Respecto a la segunda hipótesis, el análisis de dispersión de resultados indicó que los lectores de las lenguas más opacas (inglés y francés) mostraron una mayor variabilidad de desempeño en comprensión lectora, en relación con el alumnado de lenguas más transparentes como el neerlandés. Sin embargo, y en contraste con lo anterior, la brecha observada de desempeño en comprensión lectora entre el alumnado de lenguas transparentes y opacas desaparecía cuando se consideraron las puntuaciones situadas por encima del percentil 25.

Con relación a PISA, se evidenció el mismo efecto de interacción opacidad ortográfica/comprensión lectora intrapaíses a favor del alumnado de lenguas más transparentes, en tres de los cuatro países (Suiza, Bélgica y Canadá). Curiosamente, Finlandia fue la excepción, sin diferencias significativas ni variabilidad de resultados entre los lectores que hicieron la prueba en sueco, más opaco y complejo silábicamente, y en finés, más transparente y simple. Igualmente, las puntuaciones por debajo del percentil 25 de los lectores de lenguas más transparentes eran significativamente superiores a las de sus homólogos de lenguas más opacas, y el análisis de diferencias entre países mostró una mayor variabilidad de resultados entre los estudiantes de lenguas más opacas, en relación con sus pares de lenguas más transparentes. Conviene señalar que, al igual que en PIRLS, los datos intrapaíses no mostraron efecto alguno de opacidad ortográfica sobre el rendimiento de los lectores de 15 años con puntuaciones por encima del percentil 25, y sí un efecto positivo pequeño cuando el análisis se realizó entre países, con lectores ingleses que superaron ligeramente los resultados de sus homólogos de lenguas relativamente más transparentes.

Resumiendo, las diferencias observadas entre estudiantes de lenguas opacas y transparentes tendían a ser más grandes entre aquellos que eran menos competentes, no así entre los más competentes, lo que indujo a estos autores a concluir que las ortografías más opacas parecen mantener atascados en el suelo de la distribución durante más tiempo a los lectores menos expertos, mientras que

impulsan hacia el techo a los más expertos. Sus fuertes demandas de habilidades de decodificación condicionaron el rendimiento de los lectores menos expertos, mientras que los más expertos, con puntuaciones por encima del percentil 25 y un nivel óptimo de automatismo en el reconocimiento de palabras, centraron más su atención en los aspectos semánticos del texto, y no en los fonológicos. Son interesantes sus orientaciones pedagógicas para el aprendizaje de la comprensión lectora, en función del sistema de escritura que se maneje:

Aquellos sistemas educativos donde los estudiantes trabajen con ortografías profundas deben estar preparados para esperar y atender un mayor grado de diversidad en las destrezas de lectura del alumnado, incluyendo la expectativa de que los estudiantes de bajo nivel lector requerirán más apoyo para mejorar su nivel de comprensión lectora. Aquellos países con ortografías más transparentes, cuyo profesorado focalice su práctica de instrucción en los procesos de decodificación, podrían explorar también otras vías adicionales para instruir a los estudiantes en el conocimiento morfológico, sintáctico, del mundo y estratégico, que les permitan elaborar inferencias, como vías de refuerzo del proceso de construcción de significado en edades tempranas. (McClung y Pearson, 2019, p. 61)

### **La secuencia didáctica “aprender a leer” y “leer para aprender”**

La teoría evolutiva de Chall (1983) sobre el desarrollo de la competencia lectora fácilmente fue adaptada por los sistemas educativos a un enfoque pedagógico dividido en dos periodos de aprendizaje diferenciados. El primero, hasta los 8 años (estadios 0, 1 y 2), en el que se prepara a los estudiantes para aprender a leer trabajando esencialmente procesos de bajo nivel como el desciframiento del código alfabético, el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora y la comprensión literal, generalmente con textos narrativos caracterizados por un léxico fácilmente decodificable, y unos contenidos con conceptos e ideas familiares. El segundo, entre los 9 y los 13 años (estadio 3), en el que los lectores leen para aprender y adquirir conocimientos de los nuevos textos informativos de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc., con

un vocabulario menos reconocible, contenidos enriquecidos conceptualmente, y una exigencia de procesos mentales de alto nivel para conectar ideas del texto, construir inferencias y desarrollar la supervisión, el control y la regulación de la comprensión.

Este enfoque de instrucción surgió en EEUU, en un momento en el que en ese país se daba el gran debate pedagógico conocido como la guerra de la lectura (*reading wars*), entre, por un lado, quienes otorgaban valor a la enseñanza directa y sistemática de las habilidades de decodificación (*Phonics*) y, por otro lado, quienes formaban parte de la perspectiva del Lenguaje Integral (*Whole Language*), un movimiento que enfatizaba la prioridad de instruir a los lectores desde los primeros años escolares en el proceso de construcción de significado, considerando el desciframiento del código alfabético como una habilidad de bajo nivel cognitivo, dentro de una tarea cognitivamente compleja como es la comprensión lectora, y que se convirtió en una pieza central de la pedagogía constructivista guiada por dos principios: (a) autenticidad en los materiales y tareas de lectura, y (b) integración curricular de las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir. Aunque Chall (1983) planteó en el preámbulo de su obra que “el proceso de comprensión debía practicarse en todos los estadios, desde el inicial hasta el más avanzado” (p. xxiv), el enfoque pedagógico generado y aún vigente en muchas aulas no se justifica, porque:

- Se separan *de facto* temporalmente los procesos de decodificación, lingüísticos y semánticos, de los cognitivos que ponen en juego el conocimiento del mundo, el conocimiento temático y el estratégico. Todos ellos se retroalimentan y forman parte de la comprensión del discurso oral o escrito a cualquier edad. Se aprende a leer, y se lee para aprender siempre y simultáneamente (Pearson y Cervetti, 2012).
- Se deja atrás durante los 2 ó 3 primeros cursos escolares a un porcentaje elevado de estudiantes que, ocupados en los procesos de decodificación, no ven atendidas suficientemente sus necesidades de desarrollo del vocabulario, conocimientos previos y pensamiento estratégico: (a) aquellos que viven en familias de bajo nivel socioeconómico,

y (b) quienes poseen dificultades para elaborar una representación coherente del significado del texto, caracterizados por no estar estimulados a aportar pensamiento inferencial al proceso de comprensión lectora.

- No se valora suficientemente el papel crítico que tiene el contacto con el lenguaje expositivo de los textos informativos en edades tempranas, como un recurso con el que no solo se facilita la construcción de esquemas de conocimiento, sino que también se mejoran procesos lectores como: (a) la decodificación, (b) el reconocimiento de palabras, (c) la mejora del vocabulario, (d) la fluidez lectora, y (e) la comprensión literal o inferencial. Cuantos más conocimientos previos aporten los estudiantes a la lectura, más fácil les resultará reconocer las palabras que el texto incluye, más ampliarán su vocabulario y su fluidez lectora y, como consecuencia, lo comprenderán mejor (Kaefer et al., 2015)
- Se desatiende la capacidad de los lectores iniciales para adquirir conductas lectoras estratégicas cognitivas, y metacognitivas relativas a la supervisión y el control del proceso de comprensión lectora. (Brown et al., 1986)
- Finalmente, se ha promocionado el uso recurrente de un tipo de evaluación en la que se acostumbra a segmentar el proceso de desarrollo de la comprensión lectora en una serie de habilidades discretas y desconectadas entre sí que, erróneamente, pueden llegar a ser consideradas como indicadores de buen nivel lector: el rápido reconocimiento de palabras, la velocidad lectora, o la comprensión literal (Reutzell et al., 2016).

## Conclusiones

Recapitulando, la gestión de la conexión entre el lenguaje, el sistema de escritura, los conocimientos previos y los procesos de lectura representa la tarea básica a la que se enfrentan los lectores de Educación Primaria en todas las lenguas para aprender a leer y escribir. De la consideración de los datos de los estudios translingüísticos revisados en este trabajo, se concluye que el éxito en esta tarea de naturaleza lingüística y cognitiva está determinado por el específico sistema de escritura al que los estudiantes se enfrenten, generándose

diferencias de rendimiento lector entre el alumnado de las diferentes lenguas alfabéticas. Primero, las destrezas lectoras iniciales se adquieren progresivamente en todas las lenguas a través de procesos sintonizados y limitados por el sistema de escritura que se maneje, en especial aquellos relacionados con el aprendizaje de la correspondencia G/F y con el reconocimiento de palabras. Segundo, el papel predictor atribuido a la conciencia fonológica en las primeras etapas del desarrollo lector en todas las lenguas se muestra heterogéneo, y carente del mismo nivel de robustez y ponderación en lenguas transparentes y opacas. Tercero, mientras que la decodificación se revela como un factor decisivo y con un prolongado nivel de latencia durante los primeros cursos en las lenguas opacas, en las lenguas transparentes su incidencia se manifiesta más débil y reducida temporalmente en favor de la comprensión del lenguaje oral. Cuarto, no se da el mismo ritmo de adquisición de los procesos de lectura entre el alumnado de los primeros cursos en todas las lenguas, observándose más lento en lenguas opacas como el inglés o el francés, y más rápido en lenguas transparentes como el español o el finés. Quinto, entre los 11 y 15 años los lectores menos expertos presentan diferencias de desempeño en comprensión lectora a favor de aquellos que manejan lenguas transparentes, no así cuando se comparan lectores más competentes. Finalmente, el enfoque dicotómico mediante el que primero se aprende a leer y, posteriormente, se lee para aprender, es concebido como un lastre para el proceso lógico de alfabetización en lenguas transparentes, más receptivas a la utilización simultánea y progresiva de procedimientos de instrucción que combinen el descifrado del código alfabético, con la enseñanza de estrategias que ayuden a establecer conexiones semánticas locales o globales para construir la coherencia del discurso escrito, la adquisición de conocimientos del mundo, temáticos, y del modo en el que los diferentes tipos de textos se estructuran.

## Implicaciones didácticas

Los modelos actuales de desarrollo lector impulsan la idea pedagógica de que los lectores adquieren gradualmente la capacidad de integrar lo que leen con sus experiencias y conocimientos previos, para

así construir una representación mental coherente del significado que la situación del texto plantea (Kintsch, 1998). Recogiendo esta idea, para nuestra lengua el vigente Currículo de Educación Primaria (MECD, 2014) define la lectura y la escritura como:

los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel esencial como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida (MECD, 2014, p. 19379).

En este sentido, este documento curricular apuesta por el desarrollo del conocimiento, como un componente crítico de los procesos de alto nivel que explica todo aquello que los estudiantes pueden llegar a comprender y aprender leyendo. Así, mientras que solo 3 de los 29 estándares de aprendizaje del Bloque 2 destinados a la lectura se orientan a la mejora de procesos de bajo nivel, los 26 restantes instan a que el alumnado se familiarice gradualmente con procesos de alto nivel para poder construir una representación coherente del contenido del texto.

Con estos fundamentos, se proponen las siguientes orientaciones didácticas:

- Extender la lectura en voz alta de los docentes a todo el alumnado de los cursos iniciales e intermedios de Educación Primaria, ya que esta práctica tiene un efecto notable sobre la mejora de procesos como la decodificación, el reconocimiento de palabras, el vocabulario, la comprensión del lenguaje oral y la comprensión lectora. La decodificación y el reconocimiento de palabras no son solo producto del aprendizaje de las reglas de transformación grafema/fonema, sino también y fundamentalmente de la percepción de los sonidos y las palabras que los estudiantes escuchan y procesan mientras se les lee en voz alta. En ese contexto, el modelado de conductas estratégicas que realiza el docente amplía gradualmente su vocabulario, la capacidad para elaborar inferencias, su lenguaje oral y su comprensión lectora (Trelease, 2011).
- Instruir explícitamente en la mejora del vocabulario no solo ayuda a los lectores a descubrir

- el significado de palabras desconocidas, sino también a adquirir esquemas de conocimiento. La comprensión de un texto se obtiene conociendo, al menos, el significado del 90/95% de sus las palabras (Schmitt et al., 2011). Aquellos que no alcancen ese porcentaje terminarán por no comprenderlo y, a la vez, por no ampliar el reservorio de palabras de su lexicón. Esta instrucción debe estimularlos a buscar el significado de palabras en las pistas semánticas que el propio texto ofrece, y en los segmentos que las componen (prefijos, raíz y sufijos).
- Ampliar los conocimientos previos es crucial, no solo para potenciar el pensamiento inferencial de los lectores, sino también para reconocer más rápidamente las palabras del texto y mejorar su vocabulario (Hirsch, 2007). Conocimientos previos referidos al “conocimiento del mundo”, directo o vicario sobre personas, hechos o fenómenos socioculturales, geográficos, etc., y también al “conocimiento del tópico” que se lea (los anfibios, los planetas, etc.). Tres tipos de prácticas suelen llevarse a cabo para activar los conocimientos previos sobre un texto que se va a leer, con diferente impacto sobre el rendimiento en comprensión lectora. En la primera, los estudiantes aportan sus conocimientos previos al resto del grupo aunque, a veces, esos aportes no suelen guardar relación con el contenido del texto y desvían la atención de su contenido esencial, favoreciendo a quienes poseen esquemas suficientemente contruidos. En la segunda, el docente selecciona y presenta al alumnado una información concreta sobre las ideas y conceptos relacionados con el contenido del texto que se leerá. En la tercera, el docente elige previamente un grupo de textos relacionados temáticamente con el que se va a leer, y los comparte con sus estudiantes. Las evidencias experimentales muestran que las dos últimas tareas son las más efectivas para mejorar la habilidad lectora (Lupo et al., 2020)
  - La enseñanza de los mecanismos de cohesión textual constituye un conocimiento esencial que ayuda a los lectores a construir la microestructura semántica local, identificando y usando estratégicamente: (i) referencias anafóricas entre palabras, p.ej., pronombres como “ella”, “este”, etc.; (ii) vínculos lexicales relacionados

semánticamente en el texto, p. ej., “lince”, “felino”, etc.; (iii) marcadores discursivos señalizadores de una cierta relevancia semántica parcial o global en el texto, referenciados en los títulos, subtítulos, y en segmentos textuales que inician oraciones o párrafos, e inducen el pensamiento inferencial y la elaboración interpretaciones, p.ej., “Conviene destacar que...”, “En resumen...”, etc.; y (iv) conectores aditivos, causales, temporales, etc., que vinculan ideas del texto, p.ej.: “asimismo”, “porque”, “después”, etc. (García et al., 2015)

- Los lectores deben ser enseñados también a aprender a construir gradualmente la macroestructura semántica de los textos narrativos e informativos. Mientras que los textos narrativos se conforman en una secuencia temporal de hechos relacionados causalmente, los textos informativos ordenan su discurso de un modo lógico en estructuras textuales diversas: descripción, causa/efecto, comparación/contraste, etc. (Roehling et al., 2017). Con estos últimos, el alumnado necesita aprender a reconocer determinadas palabras-clave que contribuyen semánticamente a organizar y jerarquizar las ideas que contienen, por ejemplo, en los textos de comparación/contraste: “a diferencia de”, “por el contrario”, etc.; o en los de causa/efecto: “debido a”, “a causa de”, etc. (Pérez et al., 2016).
- Finalmente, el que el alumnado aprenda a utilizar estrategias cognitivas y de autorregulación del proceso de comprensión lectora supone estimularlos a desarrollar su pensamiento inferencial, y el proceso de planificación, control y evaluación de la tarea (Calero, 2017; Puente et al., 2019).

## Referencias

- Bowers, J.S., & Bowers, P.N. (2017). Beyond phonics: The case for teaching children the logic of the English spelling system. *Educational Psychologist*, 52(2), 124-141. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1288571>.
- Brown, A.L., Armbruster, B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.), *Reading Comprehension: From Research to Practice* (pp. 49-76). Erlbaum.
- Calero, A., Pérez, R., & Calero, E. (1999). Bilingüismo y aprendizaje de la lectura en español. *Tarbiya*, 22, 37-53. [https://drive.google.com/file/d/1s-gepNnd\\_JmeUPjwL\\_Wxo-0HRPmUI24\\_g/view](https://drive.google.com/file/d/1s-gepNnd_JmeUPjwL_Wxo-0HRPmUI24_g/view).
- Calero, A. (2017). *Comprensión lectora. Estrategias que desarrollan lectores autorregulados*. Comprensión lectora.org.
- Carrillo, M. (1994). Development of phonological awareness and reading acquisition. *Reading and Writing*, 6, 279-298. <https://doi.org/10.1007/BF01027086>
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Defior, S., Martos, F., & Cary, L. (2002). Differences in reading acquisition development in two shallow orthographies: Portuguese and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 23(1), 135-148. <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>.
- Florit, E., & 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>
- García, J.R., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals, and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>.
- Goldenberg, C., Tolar, T., Reese, L., Francis, D., & Mejía-Arauz, R. (2014). How important is to teach phonemic awareness to children learning to read in Spanish. *American Educational Research Journal*, 51(3), 604-633. <https://doi.org/10.3102/0002831214529082>.
- Hirsch, E.D. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento del vocabulario y del mundo. *Estudios Públicos*, 108, 229-252. [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304094403/r108\\_hirsch\\_compression.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160304/20160304094403/r108_hirsch_compression.pdf).
- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>.
- Kaefer, T., Neuman, S.B. & Pinkham, A.M. (2015) Pre-existing background knowledge influences socio-economic differences in Preschoolers' word learning and comprehension, *Reading Psychology*, 36(3), 203-231. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.843064>.

- Katz, L., & Frost, R. (1992). Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis. En R. Frost, & L. Katz (Eds.), *Orthography, Phonology, Morphology, and Meaning* (pp. 67-84). New Holland.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension, a Paradigm for Cognition*. Cambridge University Press.
- Lupo, S.M., Berry, A., Thacker, E., Sawyer, A., & Merritt, J. (2020). Rethinking text sets to support building and interdisciplinary learning. *Reading Teacher*, 73(4), 513-524. <https://doi.org/10.1002/trtr1869>.
- McClung, N., & Pearson. P.D. (2019). Reading comprehension across languages. Seven European orthographies and two international literacy assessments. *Written Language and Literacy*, 22(1), 33-66. <https://doi.org/10.1075/wll.00019.mcc>.
- MECD (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el Currículo Básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>.
- Niessen, M., Frith, U., Reitsma, P., & Öhngren, B. (2000). *Learning disorders as a barrier to human development 1995-1999. Evaluation Report*. Technical Committee COST. Social Sciences.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S.F., Frith, U. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature Neuroscience*, 3, 91-96. <https://doi.org/10.1038/71163>.
- Pearson, P. D., & Cervetti, G. (2012). Should the focus of literacy education be on “reading to learn” or “learning to read”? [The point position]. En A. J. Eakle (Ed.), *Curriculum and Instruction: Debating Issues in American Education: A SAGE Reference Set* (pp. 75-81). Sage Publications.
- Pérez, M., Raído, M.D., Ovalle, M., González, L., Calero, E., Piedra, A., & Calero, A. (2016). El conocimiento de la estructura textual: una estrategia que ayuda al alumnado de Educación Primaria a comprender textos informativos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 215-242. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54080>
- Puente, A., Mendoza-Lira, M., Calderón, J., & Zúñiga, C. (2019). Estrategias metacognitivas lectoras para construir el significado y la representación de los textos escritos. *Ocnos*, 18(1), 21-30. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2019.18.1.1781](https://doi.org/10.18239/ocnos_2019.18.1.1781).
- Rau, A. K. Moll, K., Snowling, M.J., & Landerl, K. (2015). Effects of orthographic consistency on eye movement behavior: German and English children and adult process the same words differently. *Journal of Experimental Child Psychology*, 130, 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.09.012>.
- Reutzel, D.R., Clark, S.K., Jones, C.D., & Gillam, S.L. (2016). *Young meaning makers. Teaching comprehension, Grades K-2*. The Common Core State Standards in Literacy Series.
- Roehling, J.V., Hebert, M., Ron, & J., & Bohaty, J. (2017). Text Structure Strategies for Improving Expository Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, 71(1), 71-82. <https://doi.org/10.1002/trtr.1590>.
- Schmitt, N., Xiangying, J., & 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>.
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in Alphabetic orthographies. *British Journal of Psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/00712603321661859>.
- Tapia, M. M. (2017). *La concepción simple de lectura: Predictores de la comprensión lectora en alumnado de Primer y Tercer Curso de Primaria* [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Navarra.
- Trelease, J. (2011) *The Read-Aloud Handbook*. Penguin Book.