



Aportes para la enseñanza de Lectura a partir del estudio ERCE 2019

Resumen

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.

La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Publicado en 2023 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Enrique Delpiano 2058, 7511019 Santiago, Chile.

© UNESCO 2023



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

Autores: profesionales equipo LLECE de Unesco Santiago.

Coordinación General: Coordinación LLECE de Unesco Santiago.

Diseño de cubierta: Carolina Salas A.

Maquetación: Carolina Salas A.

Tabla de contenidos

1.	Introducción	5
2.	¿Qué se evaluó en la prueba de Lectura del estudio ERCE 2019?	6
3.	Niveles de desempeño en Lectura	7
4.	¿Cómo avanzar entre los niveles de desempeño del estudio ERCE 2019 desde el aula?	10
	Hacia la conceptualización del proceso de leer	10
	Trayectorias para desarrollar la comprensión de lectura	11
5.	Organización de las actividades para movilizar el aprendizaje	14
6.	¿Cómo trabajar la brecha de género en el aula de Lectura?	16

Lista de figuras y tablas

Tabla 1: Niveles de desempeño para 3° grado	8
Tabla 2: Niveles de desempeño para 6° grado	9
Figura 1. Modelo de comprensión lectora	10
Figura 2: Modelo de la cuerda	11
Figura 3. Modelo cognitivo	13
Tabla 3. Características de ayudar a comprender y enseñar a comprender a los estudiantes	15

Agradecimientos

La publicación *Aportes para la enseñanza de Lectura* es una iniciativa del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Este documento es un resumen de UNESCO del trabajo elaborado por el Centro de Medición MIDE UC de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Agradecemos los comentarios de Carlos Vargas, jefe de la Sección de Desarrollo Docente de la sede de la UNESCO en París; Zelmira May, especialista en educación de la oficina de la UNESCO en Montevideo; Rosa Wolpert, oficial de educación de la oficina de la UNESCO en México; Emilia Soto Echeverri y Meritxell Fernández, oficiales asociadas de Proyecto de la Teacher Task Force en la sede de la UNESCO en París.

Esta iniciativa se llevó a cabo con la coordinación técnica del LLECE: Carlos Henríquez Calderón, coordinador general; Francisco Gatica y Álvaro Otaegui, especialistas, Luisa Muller y Álvaro Romero, consultores. El documento se realizó en el marco del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), el cual es producto del trabajo de 19 países que conforman el LLECE. Damos las gracias por la retroalimentación y constantes aportes de los coordinadores nacionales y contrapartes de los países que participaron en este estudio: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Estado de Nuevo León (México), Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

1. Introducción

Leer es una habilidad clave para participar activamente en la sociedad. Esta participación no solo requiere una alfabetización elemental que permita discernir las letras y las palabras de uso cotidiano, sino también una alfabetización funcional que posibilite que cada persona comprenda y utilice diferentes tipos de información en las actividades de la vida diaria, el trabajo y la comunidad (Castillo, 2005). Las consecuencias de un analfabetismo funcional impactan en la calidad de vida de las personas, disminuyendo sus oportunidades educacionales y laborales (Cree, Cay & Steward, 2012).

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en coordinación con los países de América Latina y el Caribe, aplicó en 2019 el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019), con el que se obtuvo información de los logros de aprendizaje en estudiantes de 3.º y 6.º grado en las áreas curriculares de Lenguaje, que incluyó Lectura y Escritura, y Matemática para 3.º y 6.º grado y Ciencias para 6.º, identificando los retos que aún se mantienen en la región.

En la prueba de Lectura de 3.er grado del ERCE 2019, un 44,3 % de los estudiantes a nivel regional se ubica en el Nivel I de desempeño, el más bajo, seguido de un 17,7 % en el Nivel II, un 22,3 % en el Nivel III y un 15,7 % en el Nivel IV. Para este grado, el Nivel II se estableció como el mínimo esperable para monitorear la Agenda 2030. Se advierte que un 55,7 % de los estudiantes de la región alcanza o supera la meta fijada. Esto significa que, al leer textos adecuados a su edad, los estudiantes son capaces al menos de localizar información o relaciones presentadas literalmente y realizar inferencias a partir de información claramente sugerida, destacada o reiterada.

Por su parte, la prueba de Lectura de 6.º grado del ERCE 2019 establece que un 23,3 % de los estudiantes a nivel regional se ubica en el Nivel I de desempeño, seguido de un 45,6 % en el Nivel II, un 14,8 % en el Nivel III y un 16,4 % en el Nivel IV. El Nivel III se estableció para este grado como el mínimo esperable para monitorear la Agenda 2030. Se observa que un 31,2 % de los estudiantes de la región alcanza o supera la meta fijada. En esta categoría de desempeño, al leer textos de una complejidad apropiada para su edad, los estudiantes logran realizar inferencias a partir de ideas específicas o secundarias o integran ideas implícitas presentes en diferentes partes del texto,

junto con establecer relaciones entre información verbal y visual y comparar dos textos atendiendo a su propósito y contenido.

En 6.º grado, un 68,9 % de los estudiantes no fueron capaces de inferir información cuando debían comprender globalmente o conectar ideas secundarias y específicas que se presentaban en las distintas partes de un texto.

En la mayoría de los países participantes del estudio se observan diferencias de desempeño en Lectura favorables a las niñas. Aunque estas diferencias no sean de gran magnitud, son estadísticamente significativas. Estos resultados presentan un desafío para la mayoría de los países de la región, que requieren mejorar las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes en el área de Lectura (UNESCO/OREALC, 2021).

La alta proporción de estudiantes que se ubican en los niveles más bajos de desempeño y las diferencias de logro entre niños y niñas revelan la urgencia de hacer esfuerzos para mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de 3.º y 6.º grado de América Latina y el Caribe, dada la importancia que la lectura tiene para acceder a otras áreas de conocimiento a lo largo de la trayectoria escolar, social y laboral.

El *Resumen de Aportes para la enseñanza de la Lectura* se desarrolla con base en los resultados de los países participantes en la evaluación ERCE 2019 y se trata de una síntesis de un informe más extenso que contiene recursos teóricos y prácticos basados en evidencia. Tiene el objetivo central de contribuir a la labor docente en el acompañamiento de sus estudiantes hacia el logro de los aprendizajes, sumando recursos y ejemplos para que puedan transformarlos en un insumo para sus estrategias de enseñanza y la movilización de aprendizajes de alumnos y alumnas de acuerdo a la trayectoria educativa en la que se encuentren.

Con este propósito se presenta un resumen de lo que compone la serie Aportes para la enseñanza de la lectura a partir del estudio ERCE 2019: niveles de desempeño, conceptualización del proceso lector, trayectorias para el desarrollo de la comprensión lectora, organización de los recursos para movilizar el aprendizaje y recomendaciones para trabajar las brechas de género.

2. ¿Qué se evaluó en la prueba de Lectura del ERCE 2019?

El ERCE 2019 contempló una prueba de comprensión de lectura que se administró en 3.º y 6.º grado. En esta evaluación se considera un enfoque de la enseñanza del lenguaje que enfatiza el desarrollo de las habilidades de lectura a partir de situaciones comunicativas. Por ello, en la prueba, los estudiantes debieron leer diversos textos y responder una serie de preguntas que se

desprendían de estos, para evaluar la comprensión de lo leído.

Considerando los hallazgos del análisis de los currículos de los países de la región (UNESCO/OREALC, 2020), la prueba ERCE 2019 de Lectura se organizó en dos dominios:

Dominio	¿A qué se refiere?
Comprensión de una diversidad de textos	<p>Se refiere a la construcción de significados a partir de la lectura de textos continuos y discontinuos. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evalúa a partir de un repertorio amplio de textos, con distintos registros verbales, en variados contextos y con distintas intenciones comunicativas. • En los textos literarios, para ambos grados, se incluyen géneros narrativos y líricos. • En el caso de los pasajes no literarios, se consideran géneros informativos: artículos, noticias e instrucciones. Se incluyeron textos discontinuos, con el propósito de incorporar una lectura no lineal en la comprensión de textos.
Conocimiento textual	<p>Consiste en la lectura de conocimientos disciplinares sobre textos literarios y no literarios que son objeto de estudio en los currículos, como su clasificación y definición, así como la descripción de su estructura y componentes. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar la denominación de «conflicto» a la parte correspondiente de un cuento.

La prueba ERCE 2019 evaluó tres habilidades de comprensión lectora en ambos grados:

Habilidad	¿A qué se refiere?	Ejemplo
Comprensión literal	<p>Habilidades vinculadas con la comprensión de la superficie textual del texto. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer elementos explícitos, identificar y localizar información en segmentos específicos del texto y seleccionar la respuesta que emplea las mismas expresiones que están en el texto o que expresa la información de manera parafraseada. • Establecer relaciones de causa, consecuencia, finalidad, secuencia, entre otras, cuando no están explícitas en el texto. • Inferir el tema central. • Inferir las características y motivaciones de los personajes. • Interpretar información del texto. 	
Comprensión inferencial	<p>Habilidades que operan con información implícita, ya sea estableciendo relaciones entre elementos del texto o entre el significado de este y las propias experiencias del lector. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el contenido y los recursos utilizados en el texto considerando su propósito. • Comparar la información y los recursos presentados en dos textos. 	
Comprensión crítica	<p>Habilidades que requieren evaluar y juzgar el contenido o los recursos utilizados en el texto. En este nivel, el estudiante es capaz de distanciarse del texto mediante el contraste con otros textos o sus propias creencias y conocimientos.</p>	

3. Niveles de desempeño en Lectura

En el ERCE 2019 se establecieron cuatro niveles de desempeño en cada una de las pruebas, con el fin de enriquecer el reporte de resultados. Cada nivel describe lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer. Además, presentan las habilidades de comprensión de lectura a través de una progresión. Estos niveles ordenaron los logros de aprendizaje de los estudiantes en un continuo de creciente complejidad; así, los logros de los niveles inferiores son la base de los niveles más avanzados (UNESCO/OREALC, 2021).

La descripción de los niveles de desempeño del ERCE 2019 es información que puede utilizarse en el aula para comprender qué aprendizajes se espera que logren los estudiantes en general y en los grados evaluados. Esta información puede ser importante para que cada docente diagnostique el logro de las habilidades descritas en los estudiantes de su grado, dando



Los niveles de desempeño:

- Describen lo que los estudiantes saben y son capaces de hacer.
- Son progresivos.
- Los niveles mayores incluyen las habilidades de los niveles menores.

luzes para el diseño de instrumentos de evaluación en el aula acordes con los aprendizajes claves que se describen en los niveles de desempeño y con las características de los estudiantes.

¿A qué se enfrentaron los estudiantes en las pruebas ERCE 2019 de Lectura en 3.º y 6.º grado?

3.er grado	6.º grado
<ul style="list-style-type: none"> • A narraciones literarias, textos líricos, afiches, noticias, textos instruccionales, avisos y artículos informativos. • Los textos se caracterizaban por abordar temas conocidos o que son comunes para estudiantes de esta edad y por desarrollarse en torno a un tema central, en su mayoría, a través de ideas explícitas. • El tema central podía apoyarse en claves evidentes presentes en lugares destacados del texto o en imágenes, y complementarse con algunos detalles e ideas que le aportaban mayor complejidad. • La mayor parte de los textos presentaba una organización convencional respecto de su tipología; por ejemplo, cuentos que siguen la estructura prototípica de inicio, conflicto y desenlace. • Se incluyeron textos discontinuos sencillos; es decir, textos que no necesitan leerse de manera lineal y que incorporan imágenes que reafirman la información escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • A narraciones literarias y poemas, cartas, notas, artículos informativos, noticias, relatos, afiches y comentarios. • En algunos casos se les mostró un texto y en otros se presentaron dos textos juntos para fines de la evaluación; por ejemplo, para solicitarles compararlos o seleccionar alguna información. • Las lecturas de la prueba de 6.º grado abordaban temas que son conocidos o comunes para estudiantes de esta edad. • Los textos incluidos se desarrollaron en torno a un tema central que se presentó a través de ideas, en su mayoría, implícitas. • La mayor parte de los textos tenían una organización convencional respecto de su tipología; sin embargo, en ocasiones se incluyeron textos que se alejaban de esa organización; por ejemplo, al combinar diferentes secuencias textuales en una misma lectura, como una instrucción que contiene secciones explicativas y descriptivas. • Se incluyeron textos discontinuos donde la información se presentó de diferentes modos.

En la tabla anterior, se detallan los niveles de desempeño para cada grado evaluado. Además, se caracterizan los textos que conformaron la evaluación. Hay que tomar en cuenta que los

niveles de desempeño son progresivos y la complejidad de las tareas que se realizan para cada nivel requiere de mayor habilidad conforme se avanza a los niveles superiores.

La Agenda 2030 establece un nivel mínimo de logro de desempeño que deben alcanzar los estudiantes. En el caso de 3.er grado es a partir del Nivel II y en el de 6.º grado a partir del Nivel III.

Tabla 1. Niveles de desempeño para 3.er grado

La mayor parte de los estudiantes de este nivel mostró evidencia de ser capaces de:

Nivel I	Nivel II (Nivel mínimo esperado)	Nivel III	Nivel IV
Hasta 675 puntos	Entre 676 y 728 puntos	Entre 729 y 812 puntos	Desde 813 puntos
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información explícita presentada en forma literal en el texto y ubicada al inicio o en un lugar destacado de este (ej., en títulos o palabras destacadas). • Realizar inferencias a partir de información destacada. • Reconocer tipos de textos de estructura prototípica (ej., cuentos con una organización textual de inicio, conflicto y desenlace). • Reconocer una característica del texto relacionada con las tipologías textuales a partir de claves evidentes. <p>Este nivel agrupa a estudiantes de diverso desempeño, incluyendo a quienes están iniciándose en su proceso lector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información o relaciones explícitas presentadas en forma literal o parafraseada (ej., a través de sinónimos) y que pueden ubicarse en diferentes partes del texto. • Realizar inferencias a partir información que se encuentra cercana o claramente sugerida en el texto. • Realizar inferencias (ej., inferir el tema central, las características de personajes y el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente, a partir de información explícita destacada o reiterada. • Inferir el propósito de un texto a partir de información reiterada o de fácil acceso (ej., títulos e inicio del texto). • Reconocer un elemento de la estructura prototípica de un texto (ej., su final/desenlace o moraleja) o la función que ese elemento cumple en él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información o relaciones explícitas presentadas en forma literal o parafraseada (ej., a través de sinónimos) y que es necesario distinguir de otras informaciones similares. • Realizar inferencias que requieren seleccionar, relacionar o comparar distintas informaciones del texto. • Realizar inferencias (ej., inferir el tema central, las características o sentimientos de los personajes, el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente a partir de información implícita, pero claramente sugerida en él. • Relacionar información visual y verbal de un texto. • Inferir el propósito de un texto cuando su organización lo sugiere. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias que requieren concluir sobre el texto a partir de pistas presentes en él. • Realizar inferencias (ej., el tema central, las características o sentimientos de personajes, el conflicto) que requieren comprender el texto globalmente e integrar distinta información implícita presente en él. • Reconocer tipos de textos cuando su estructura no es prototípica. • Inferir el propósito de un texto cuando este no es evidente, pues se debe diferenciar el propósito central de aquellos secundarios. • Aplicar conocimientos sobre tipologías textuales en la lectura de un texto.

Tabla 2. Niveles de desempeño para 6.º grado

Nivel I	Nivel II	Nivel III (Nivel mínimo esperado)	Nivel IV
Hasta 611 puntos	Entre 612 y 753 puntos	Entre 754 y 809 puntos	Desde 810 puntos
<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información explícita presentada en forma literal o parafraseada y en un lugar del texto que es de fácil acceso y distinguible de otras informaciones. • Realizar inferencias a partir de información que es de fácil acceso (ej., presentada al inicio del texto). <p>Este nivel agrupa a los estudiantes de más bajo desempeño en la prueba.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Localizar información o relaciones explícitas presentadas en forma literal o parafraseada y ubicadas en el cuerpo del texto, logrando distinguirlas de otras informaciones. • Realizar inferencias a partir de información claramente sugerida en el texto o de conexiones entre ideas que se presentan próximas entre sí. • Inferir el tema o idea central de un párrafo o parte del texto. • Realizar inferencias (ej., inferir el tema central, las características de personajes, el conflicto o el desenlace) que requieren comprender el texto globalmente, apoyándose en claves evidentes o en su conocimiento del mundo. • Interpretar expresiones en lenguaje figurado cuando hay pistas evidentes o cuando se sustentan en el conocimiento que el estudiante tiene del mundo que lo rodea. • Reconocer un elemento de la estructura prototípica de un texto (ej., su final/desenlace o moraleja). • Reconocer tipos de textos e inferir su propósito cuando este es evidente. • Comparar dos textos (ej., su propósito comunicativo o su contenido) a partir de información reiterada o que se encuentra al inicio de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias a partir de conexiones entre ideas específicas o secundarias y ubicadas en diferentes partes de uno o más textos. • Inferir el tema central de un párrafo o parte del texto, estableciendo una relación con el texto en su conjunto. • Realizar inferencias (ej., inferir el tema central, las características o sentimientos de personajes, el conflicto y el desenlace) que requieren comprender el texto globalmente e integrar ideas implícitas presentes en él. • Interpretar expresiones en lenguaje figurado a partir de claves implícitas en el texto o que desafían el conocimiento que tiene el estudiante del mundo que lo rodea. • Relacionar información visual y verbal de un texto. • Inferir el propósito de un texto a partir de claves implícitas sugeridas en él. • Comparar dos textos (ej., su propósito comunicativo o su contenido) integrando información prominente de ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias a partir de conexiones entre ideas específicas o poco predecibles y ubicadas en diferentes partes de uno o más textos. • Realizar inferencias (ej., inferir el tema central, las características de personajes, el conflicto y el desenlace) que requieren comprender el texto globalmente y desafiar el conocimiento del mundo que el estudiante pueda tener. • Inferir el propósito de un texto a partir de claves implícitas que es necesario distinguir de información que compite. • Comparar dos textos (ej., su propósito comunicativo o su contenido) integrando o discriminando información que compite. • Evaluar la incorporación de un recurso considerando el propósito del texto.

4. ¿Cómo avanzar desde el aula entre los niveles de desempeño del ERCE 2019?

Hacia la conceptualización del proceso de leer

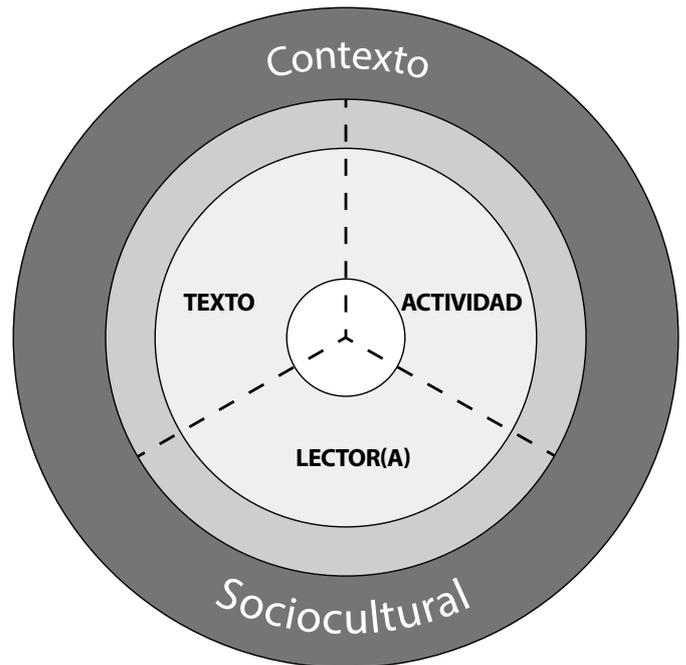
En la enseñanza del lenguaje se ha transitado de un enfoque normativo a uno comunicativo, en que el lenguaje tiene su valor en el uso dentro de un contexto sociocultural. Este enfoque concibe la alfabetización como «la participación activa en las prácticas de una comunidad letrada: para aprender a leer y escribir es necesario participar en situaciones donde efectivamente se lleven a cabo estos procesos» (Flotts et al., 2016).

Por lo tanto, la lectura se concibe como un proceso situado y multidimensional que requiere desarrollar distintos conocimientos y habilidades (Connor et al., 2009) para permitir a los estudiantes interactuar con una diversidad de lecturas que circulan en el entorno escolar, social y cultural. Esta mirada acerca de la lectura surge de modelos teóricos sobre los cuales se sustenta la enseñanza y, por consecuencia, el aprendizaje.

Bajo este enfoque, el proceso de lectura no es solo decodificar palabras u oraciones, sino que también los conocimientos del lector y la práctica social donde se lleva a cabo la lectura son elementos esenciales. Un modelo que ilustra esta interacción es el planteado por el Reading Study Group (RAND, 2002). Este sugiere que la lectura puede ser explicada y apoyada atendiendo al lector y al texto, pero también a la actividad en la cual estos interactúan y al contexto sociocultural en que esa actividad tiene lugar (Kucan & Palincsar, 2013).

En este modelo, el lector utiliza sus conocimientos y habilidades para decodificar el texto y construir significados. Por su parte, el texto posee características, como el género textual al que pertenece, la secuencia textual, la complejidad temática y la complejidad sintáctica, que aportan al lector tanto ayudas como desafíos. La actividad considera que la lectura se realiza con un propósito y que activa ciertas acciones por parte del lector para alcanzar ese propósito. Por último, el contexto sociocultural en el que ocurre la actividad de interacción lector-texto es también un elemento relevante al momento de leer, pues forma parte de un grupo que influye en la manera en que los estudiantes experimentan la lectura (Kucan & Palincsar, 2013).

Figura 1. Modelo de comprensión lectora



Fuente: RAND (2002). Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Catherine Snow, Chair. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.

Leer, por lo tanto, no es solamente traducir los símbolos escritos, sino que también considera una interacción entre texto y lector. Apropiarse de este modelo aporta información útil para comprender cómo se lleva a cabo la lectura y, en consecuencia, proponer actividades que permitan guiar a los estudiantes en la comprensión de textos.

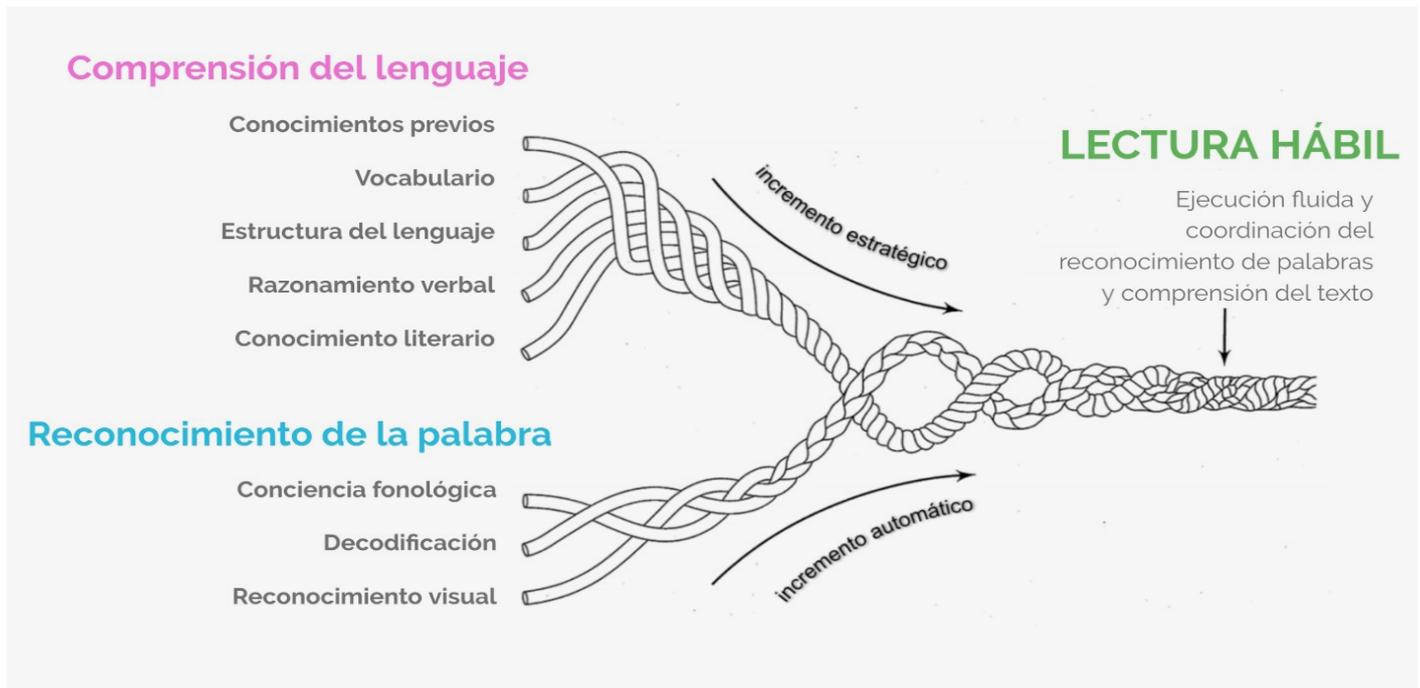
Trayectorias para desarrollar la comprensión de lectura

La mirada cognitiva de la lectura establece que la comprensión es el resultado de la ejecución e integración de varios procesos cognitivos (Kendeou et al., 2014), los cuales deben coordinarse para construir significado, ya sea a nivel oracional o en textos de

mayor extensión. Si alguna habilidad no se desarrolla, afectará en el grado de comprensión de un texto.

El modelo de la cuerda (Scarborough, 2001) ilustra cuáles son los procesos cognitivos o habilidades que están involucrados en el proceso de leer y cómo se desarrollan en una trayectoria de aprendizaje.

Figura 2. Modelo de la cuerda



Fuente: Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities. En S. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 1). The Guilford Press.

Este modelo muestra que existen dos ámbitos principales que se entrelazan en el desarrollo de una lectura competente. Solamente si se logra una actividad coordinada entre la comprensión del lenguaje y el reconocimiento de las palabras se logrará tener una cuerda «firme» y «resistente». De lo contrario, no se conseguirá el soporte suficiente para «amarrar» este tan anhelado aprendizaje: la comprensión de lectura.

La lectura competente, que se refleja en esta cuerda, está compuesta por dos grandes sogas: comprensión del lenguaje y reconocimiento de las palabras. A su vez, ambas sogas se componen de hilos que representan subprocesos que es necesario desarrollar para que cada una de las sogas pueda «trenzarse» de manera equilibrada con la otra, y lograr así la habilidad de lectura. Para que ambas sogas se trenzen en una

sola, el reconocimiento de las palabras necesita ser cada vez más automático, mientras que la comprensión del lenguaje necesita ser cada vez más estratégica.

Este modelo se basa en el modelo simple de la lectura, que propone que la comprensión lectora es el resultado de la interacción entre la decodificación y la comprensión general del lenguaje (Zevallos et al., 2017); sin embargo, estos dos elementos son multifactoriales (Oakhill et al., 2003; Kirby & Savage 2008), por lo que el modelo de la cuerda los descompone en diferentes subprocesos que son esenciales para lograr la competencia lectora.

Las habilidades que el modelo la cuerda contempla son las siguientes:

Reconocimiento de palabras

Para que el reconocimiento de palabras alcance automaticidad, se deben considerar los siguientes subprocesos que al entrelazarse alcanzan la fluidez.

- **Conciencia fonológica:** es la capacidad de identificar y manipular los sonidos de las palabras. Los estudiantes deben ser conscientes de cómo funcionan los sonidos del habla y comprender que las palabras se componen de sonidos o fonemas (CIERA, 2003). Es un requisito previo para que los niños aprendan a decodificar y reconocer automáticamente las palabras.
- **Principio alfabético:** consiste en la relación que establece el estudiante entre las letras (grafemas) de una palabra y los sonidos (fonemas). Esta relación es relevante tanto para leer como para escribir. Los estudiantes necesitan entender las correspondencias individuales de letras y sonidos para avanzar hacia el reconocimiento automático de palabras (Stahl *et al.*, 2020).
- **Reconocimiento automático de palabras:** significa reconocer palabras rápidamente, lo que se logra a través de oportunidades de lectura repetitiva (CIERA, 2003). Se diferencia de la lectura fluida en que esta última involucra, además, la expresividad.

Comprensión del lenguaje

Por otra parte, la saga «Comprensión del lenguaje» también involucra subprocesos que son necesarios para que la lectura se vuelva cada vez más estratégica:

- **Conocimientos previos:** se refiere al conocimiento previo que tiene un estudiante respecto del tema que abordará un texto. Los lectores expertos se basan en estos conocimientos para ayudarse a comprender lo que están leyendo (CIERA, 2003). Acudir a los conocimientos previos permitirá dotar al texto de un marco contextual y favorecerá la interacción entre texto y lector, mencionada en los modelos de lectura analizados en el apartado anterior. En este sentido, no solo es clave activar conocimientos previos al momento de leer, sino que también ampliar este



Cuando la conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento automático de palabras se «entrelazan» se alcanza la fluidez.

Los lectores que logran la fluidez de lectura no tienen que concentrarse en decodificar las palabras, por lo que pueden enfocar su atención en el significado del texto.

conocimiento de manera que el estudiante almacene nueva información respecto de un tema (Willingham, 2006) que le ayude a comprender textos que involucren temáticas menos familiares.

- **Vocabulario:** el conocimiento sobre el significado de las palabras es clave para comprender un texto, por lo que se debe conocer una cantidad suficiente de palabras para construir el significado de un texto (Stahl *et al.*, 2020; UNESCO/OREALC 2022). Se tienen que enseñar explícitamente palabras menos frecuentes que representan conceptos complejos o académicos (CIERA, 2003) para ampliar progresivamente el vocabulario.
- **Estructura del lenguaje:** los textos también pueden ofrecer un desafío a partir del tipo de oraciones que los componen. Así, los estudiantes, mientras avanzan en la escuela, leen oraciones progresivamente más complejas, pues se hacen más largas o incluyen más cláusulas, sobre todo en textos de tipo académico (Stahl *et al.*, 2020). Al momento de leer, es importante que los docentes atiendan a los desafíos sintácticos que pueda contener el texto, de manera de garantizar que la estructura del lenguaje sea apropiada. Este elemento influencia el éxito con que los lectores pueden construir la base textual y el modelo de situación (Kucan & Palincsar, 2013).
- **Razonamiento verbal:** se refiere a aquellas habilidades que permiten una comprensión superficial y profunda del texto; es decir, reconocer e integrar su información. En este razonamiento son claves las inferencias, que pueden entenderse como aquella información que el lector genera para completar información que está implícita en el texto (UNESCO/OREALC, 2020).

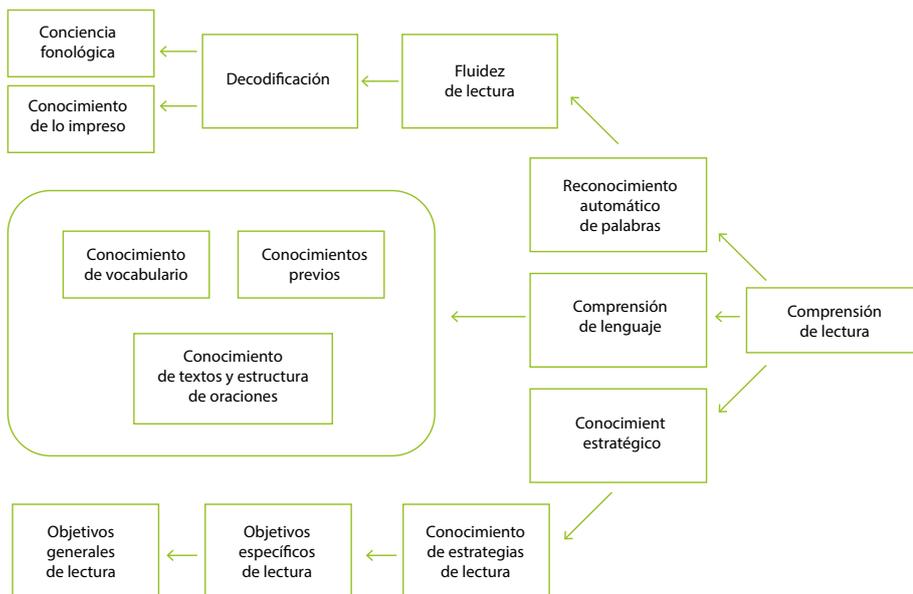


Cuando los conocimientos previos, el vocabulario, la estructura del lenguaje, el razonamiento verbal y el conocimiento de géneros se entrelazan, la lectura se vuelve más estratégica.

- **Conocimiento de géneros:** se refiere a la capacidad de identificar y describir los patrones estructurales que son comunes a determinados géneros textuales (Stahl *et al.*, 2020). Este conocimiento es clave, pues no solo le indica al lector el contenido del texto, sino también cómo se organiza la información (Kucan & Palincsar, 2013).

Otro modelo que ilustra una trayectoria en el proceso de aprendizaje de la lectura es el modelo cognitivo de Stahl *et al.*, 2020. A las dos «sogas» del modelo de la cuerda, comprensión del lenguaje y decodificación, **este modelo suma la importancia del conocimiento estratégico, que considera la habilidad de establecer propósitos generales y específicos para leer un determinado texto**, así como el conocimiento de estrategias de lectura.

Figura 3. Modelo cognitivo



Fuente: Stahl, K.; Flanigan, K., & McKenna, M. (2020). *Assessment for reading instruction* (4.º ed.). The Guilford Press.

5. Organización de las actividades para movilizar el aprendizaje

Recurso para el diagnóstico de los aprendizajes en el área de Lectura

América Latina y el Caribe tienen tareas y desafíos importantes en cuanto a la mejora de los aprendizajes en una de sus asignaturas clave como Lectura, conocimientos que en los últimos años también se vieron afectados por la llegada de la pandemia que impactó profundamente los niveles de aprendizajes, por lo que la entrega de recomendaciones y apoyo a los equipos docentes, actores fundamentales del proceso, se hace muy relevante. En este sentido, a partir del estudio ERCE 2019, se elaboraron diferentes recursos pedagógicos que buscan apoyar a los y las docentes en la mejora de los aprendizajes relacionados con la comprensión de lectura.

La evaluación en el aula es un elemento importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que condiciona lo que se aprenderá y contribuye a la toma de decisiones pedagógicas por parte de los docentes (Förster, 2017; Anijovich & Cappelletti, 2017). A través de la evaluación, es posible obtener evidencia del nivel de comprensión que han alcanzado los estudiantes, e identificar dificultades y brindar apoyos necesarios para que



La distinción de los estudiantes por habilidad lectora será clave para diseñar intervenciones contextualizadas.

progresen en su aprendizaje (Zepeda, 2017). En este contexto, los niveles de desempeño del ERCE 2019 pueden convertirse en un recurso para diseñar tareas de evaluación que permitan recabar evidencias para sustentar decisiones pedagógicas.

En el proceso de comprensión de lectura hay diferentes subprocesos que se deben desarrollar previamente para que se alcance una lectura competente. Si en una evaluación de comprensión de textos un estudiante no obtiene buenos resultados, es importante identificar la dificultad específica que está interfiriendo en su comprensión.

De acuerdo con el modelo simple de lectura (Orellana, 2021), los problemas de decodificación y comprensión lingüística pueden traducirse en estudiantes con:

Baja comprensión lingüística y baja decodificación

Alta comprensión lingüística y baja decodificación

Alta decodificación y baja comprensión

Las intervenciones pedagógicas serán distintas y dependerán de la identificación temprana de los problemas específicos.

El recurso llamado «diagnóstico de aprendizajes de lectura: secuencia de evaluación» describe una ruta de evaluación que permite identificar el nivel de desempeño lector de los estudiantes. Este diagnóstico considera una trayectoria adaptativa de evaluación; es decir, una secuencia que permite ir distinguiendo los diferentes desempeños lectores de los estudiantes de manera progresiva, sin aplicar una gran cantidad de evaluaciones a todo el grupo de estudiantes. Consulte la actividad en el siguiente enlace: <https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/08/Diagnostico-de-lectura- Ok.mp4>

También es importante detectar a aquellos estudiantes que alcanzaron los aprendizajes mínimos, para poder ayudarlos a avanzar hacia habilidades más complejas, y a aquellos que, si bien han alcanzado habilidades claves de las señaladas anteriormente por grado, les faltan algunas específicas.

Recursos para desarrollar la comprensión del lenguaje

Un proceso relevante para alcanzar la comprensión de lectura es la comprensión del lenguaje. Para ayudar a los estudiantes en la adquisición de estos subprocesos, es importante distinguir entre ayudar a comprender y enseñar a comprender (Sánchez *et al.*, 2010).

Tabla 3. Características de ayudar a comprender y enseñar a comprender a los estudiantes*

Ayudar a comprender	Enseñar a comprender
<ul style="list-style-type: none"> • El docente realiza la lectura del texto en voz alta y proporciona los apoyos necesarios para la comprensión. Además, facilita discusiones entre los estudiantes a partir de preguntas previamente planificadas, para invitarlos a reflexionar sobre aspectos claves de la lectura. Los estudiantes coconstruyen el significado del texto con ayuda del docente (Sánchez et al., 2010). • Permite que los estudiantes desarrollen habilidades complejas del lenguaje oral, como vocabulario, inferencias y reflexión sobre el lenguaje antes y durante el aprendizaje de la decodificación. Leyendo en voz alta el texto, se evitan las demandas propias que la decodificación representa y, además, se convierte la tarea de lectura en una actividad colaborativa. • El docente puede focalizar con preguntas que apunten al desarrollo de los subprocesos de la comprensión del lenguaje. Por lo tanto, cuando esta práctica se hace recurrente en el aula, los estudiantes podrán mejorar su conocimiento del lenguaje para usarlo al momento de leer un texto, lo que potenciará significativamente su comprensión lectora (Stahl et al., 2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca que los estudiantes puedan realizar una lectura estratégica al momento de leer un texto. En el modelo de la cuerda (Scarborough, 2001), la soga vinculada con la comprensión del lenguaje se entrelaza con la decodificación cuando se vuelve más estratégica. El conocimiento estratégico es un elemento clave para lograr la comprensión de lectura (Stahl et al., 2020). • Los lectores cuando se enfrentan a un texto siempre lo hacen con un propósito de lectura. • Implica enseñar explícita e intencionadamente el conocimiento estratégico para que los estudiantes al leer un texto puedan hacer uso de diversas estrategias, de manera cada vez más autónoma. • Al leer, el conocimiento estratégico permitirá que los estudiantes puedan regular su lectura, detectando un objetivo, haciendo un plan para lograrlo y estableciendo remediales en caso de que no se esté alcanzado el objetivo (Sánchez et al., 2010).

*En el documento extenso se pueden encontrar los recursos pedagógicos llamados "Ayudar a comprender: una estrategia para mejorar la comprensión del lenguaje oral" y "Enseñar a comprender: formar a los estudiantes en la lectura activa".

Recursos para desarrollar la decodificación

La conciencia fonológica y el principio alfabético se consideran habilidades precursoras y predictoras de la comprensión de lectura (Villalón, 2019). En los primeros años de escolaridad, se espera que los niños puedan decodificar las palabras de forma automática y acceder a sus significados sin utilizar excesivos recursos cognitivos destinados más bien a la comprensión (Sánchez & García, 2021), por lo que las habilidades precursoras, a su vez, deben integrarse con el proceso de lectura, de manera que esta última alcance automaticidad.

En la serie *Aportes para la enseñanza* encontrará los siguientes recursos disponibles:

Lee antes del riing

Se presenta un juego que puede aplicarse en el aula y adaptarse al nivel lector de su grupo. El propósito es desarrollar el reconocimiento automático de palabras a partir de una instancia lúdica que involucre la lectura repetitiva y que permita generar una oportunidad de desarrollar la automaticidad de la lectura.

Ingrese aquí: https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/08/Reconocimiento-Palabras_10-01-23_final-ok.mp4

Contextos significativos para desarrollar la fluidez de lectura

A través de una infografía, se presenta una estrategia para desarrollar la fluidez en contextos significativos llamada Noticiero escolar. Esta estrategia está inspirada en el Teatro de lectores, que consiste en que grupos de estudiantes ensayan la lectura interpretativa de un texto para una audiencia (Garzón et al., 2008). Este contexto comunicativo le da

sentido a la lectura repetitiva y un motivo a los estudiantes para comprender y apropiarse de los textos que leen. Diversas investigaciones han evidenciado que esta estrategia es efectiva para desarrollar la fluidez lectora y, además, conduce a la mejora de la comprensión de textos (Griffith & Rasinski, 2004; Garrett & O'Connor, 2010; Young et al., 2019).

El recurso apunta al desarrollo de tres componentes claves de la fluidez: velocidad, precisión y prosodia. Ingrese aquí: https://unescollece.org/wp-content/uploads/2023/08/Info-Contextos-significativos-lectura_2810.pdf

Tome en cuenta que:

- La automaticidad de la lectura es clave para acceder a los significados del texto. Un lector principiante utiliza el proceso de traducción letras-sonido para decodificar y, con esto, su memoria de trabajo se mantiene ocupada por las reglas de traducción. Esto deja muy poco espacio en la memoria de trabajo para enfocarse en otros aspectos como la comprensión (CIERA, 2003; Orellana, 2018; Sánchez-Vincitore et al., 2020).
- La práctica constante es crucial para que los estudiantes accedan a su significado por la vía fonológica, leyendo en voz alta la palabra, hasta que, por exposición, logren su automatización y reconocimiento por la vía escrita (CIERA, 2003; Sánchez-Vincitore et al., 2020).
- La fluidez de lectura es muy importante porque proporciona un puente entre el reconocimiento de palabras y la comprensión del lenguaje (Scarborough, 2001). Los lectores que logran la fluidez de lectura no tienen que concentrarse en decodificar las palabras, por lo que pueden enfocar su atención en el significado del texto, y así mejorar su comprensión lectora.

6. ¿Cómo trabajar la brecha de género en el aula de Lectura?

Estrategias pedagógicas para disminuir las brechas de género en las clases de Lectura

Habilidades básicas de alfabetización

Diferentes estudios (Cunningham & Stanovich, 1997; Burroughs-Lange, 2006; DCSF, 2009b; Moss, 2007) han demostrado que un apoyo dirigido en la adquisición de fluidez en las habilidades básicas para grupos de bajo rendimiento, tanto niñas como niños, ha ayudado a reducir las brechas de aprendizaje, especialmente a inicios de la escolaridad.

Los resultados de un estudio basado en una intervención en escuelas de 2.º grado (Young et al., 2021) sugieren que las estrategias para mejorar las habilidades básicas de alfabetización reducen la brecha de rendimiento en Lectura entre niños y niñas.

Para profundizar en esta temática sugerimos la lectura de estos dos textos:

- Qué leer en la escuela. [Ver texto aquí.](#)
- Hacia la formación del gusto por la lectura. [Ver texto aquí.](#)

Lectura independiente y planes de lectura

La lectura independiente tiene un impacto significativo en el logro de los aprendizajes vinculados con la lectura (Ofsted, 2003; Clark & Rumbold, 2006).

La forma en que las aulas promueven la lectura independiente marca la diferencia. Se caracterizan por (DCSF, 2009b):

- Expandir los repertorios de textos que lee el estudiantado.
- Brindar la posibilidad de que el estudiantado elija qué y cómo leer.
- Promover la construcción de redes de lectura entre pares.

Conversaciones sobre la lectura

El proyecto Raising Boys (Younger et al., 2005) buscó y caracterizó intervenciones educativas que disminuían la brecha de género entre niños y niñas. Uno de sus principales hallazgos fue que aquellas prácticas en que los estudiantes tenían la oportunidad de discutir sobre lo leído habían impactado en la disminución de las brechas. La conversación y la reflexión sobre la lectura, el intercambio de ideas sobre lo que se disfrutaba leyendo, entre adultos y estudiantes, y entre los propios estudiantes, ayudó a niñas y niños a adquirir un metalenguaje que les permitía hablar sobre la lectura, ampliando así su capacidad para hacer juicios sobre los textos que leían.

En la escuela se puede leer con diferentes propósitos. La distinción entre lectura intensiva y extensiva es relevante para fijar propósitos de lectura en la sala de clases. Ambos tipos de lecturas son claves al momento de leer un texto, pero necesitan acciones diferentes (Donoso et al., 2020).

Lectura intensiva	Lectura extensiva
<p>El texto puede leerse para desarrollar objetivos lingüísticos, como la adquisición de estructuras del lenguaje y el desarrollo de habilidades de comprensión de lectura.</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizarse durante la hora de clases. • Abordar textos breves. • Enfocarse en el desarrollo de objetivos lingüísticos, como la adquisición de habilidades de lectura. 	<p>Leer para desarrollar objetivos afectivos y motivacionales (Donoso et al., 2020).</p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizarse más allá del aula. • Abordar textos extensos. • Enfocarse en el desarrollo de objetivos afectivos y motivacionales vinculados con la lectura, como el gusto por esta.

La conversación sobre la lectura que se relaciona con una disminución de brechas entre niños y niñas es la lectura extensiva, en que el foco esté en la **experiencia** lectora del estudiante al momento de leer un libro.

Por lo que, si lo que se busca es lograr que los estudiantes

adquieran un compromiso y una motivación hacia la lectura, es clave comprender que estos espacios no deben centrarse exclusivamente en el desarrollo de la comprensión de lectura, sino que también tienen que apuntar a proveer una experiencia lectora centrada en el disfrute.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2015). Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II medio. Santiago: ACE. Disponible en https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Brechas_de_Genero.pdf
- Alloway, N.; Freebody, P.; Gilbert, P., & Muspratt, S. (2002). «Boys, Literacy and Schooling: Expanding the Repertoires of Practice». Commonwealth Department of Education, Science and Training report. Disponible en <http://www.gu.edu.au/school/cls/clearinghouse/>
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- Baron-Cohen, S. (2004). *The Essential Difference*, London: Penguin.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Bleach, K. (1998). *Raising Boys' Achievement in Schools*. Stoke, Trentham Books.
- Burroughs-Lange, S. (2006). *Evaluation of Reading Recovery in London Schools: Every Child A Reader 2005-2006*. London: Institute of Education.
- Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, n.o 338, 2005, pp. 273-294.
- Center for the Improvement of Early Reading Achievement, (CIERA), (2003). *La lectura es lo primero: Los pilares fundamentales para enseñar a leer, basados en evidencia*. (Aptus, trad.) Washington, DC: Partnership for Reading.
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Cree, A.; Kay, A., & Steward, J. (2012). *The Economic & Social Cost of Illiteracy: a Snapshot of Illiteracy in a Global Context*. Melbourne: The World Literacy Foundation.
- Connor, C.; Piasta, M.; Fishman, S. B.; Glasney, B.; Schatschneider, S.; Crowe, S., & Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77-100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x>
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (1997). Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later. *Developmental Psychology*. Vol. 33, n.o 6, 934-945.
- DCSF. (2009a). *Gender and Education - Mythbusters Addressing Gender and Achievement: Myths and Realities*. Disponible en <https://dera.ioe.ac.uk/9095/1/00599-2009BKT-EN.pdf>
- DCSF. (2009b). *Gender issues in school - What works to improve achievement for boys and girls*. Disponible en <https://dera.ioe.ac.uk/9094/1/00601-2009BKT-EN.pdf>
- Donoso, C.; Lecaros, C., & Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. Santiago: Mineduc.
- Espinoza, A., & Strasser, K. (2020). Is reading a feminine domain? The role of gender identity and stereotypes in reading motivation in Chile. *Social Psychology of Education* 23(4).
- Flotts, M.; Manzi, J.; Polloni, M.; Carrasco, M.; Zambra, C., & Abarzúa, A. (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Santiago: OREALC/UNESCO Santiago.
- Förster, C. (2017). Alfabetización evaluativa de los docentes. En *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 15-42). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Garrett, T. D., & O'Connor, D. (2010). Readers' theater: «Hold on, let's read it again. *Teaching Exceptional Children*», 43(1), 6-13. <https://doi.org/10.1177/004005991004300101>
- Garzón, M. C.; Jiménez, M. E., & Seda, I. (2008). El teatro de lectores para mejorar la fluidez lectora en niños de segundo grado. *Lectura y vida*, 29, 32-44.

- González, M.; Calet, N.; Defior, S., & Gutiérrez, 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, *Studies in Psychology*, 35:1, 104-136. <https://doi.org/10.1080/02109395.2014.893651>
- Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her Reading curriculum. *The Reading Teacher*, 58(2), 126-137. <https://doi.org/10.1598/RT.58.2.1>
- Huepe, D.; Salas, N., & Manzi, J. (2016). Estereotipos de género y prejuicio implícito en matemáticas y lenguaje: aportes desde la cognición social. En J. Manzi & M. R. García (Eds.), *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 481-514). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read between middle school students. *Reading Psychology*, 30(5), 466-485. <https://doi.org/10.1080/02702710902733535>
- Kendeou, P.; Van den Broek, P.; Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16. <https://bit.ly/2S4UNYM>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy*, 42(2), 75-82. <https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x>
- Kucan, L., & Palincsar, A. S. (2013). Comprehension and comprehension instruction. En *Comprehension instruction through text-based discussion*. (pp. 3-14). Newark, DE: International Reading Association.
- McKenna, M. C.; Conradi, K.; Lawrence, C.; Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021>.
- McGeown, S. P. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x>
- Meneses, A.; Veas, M. G.; Espinoza, T.; Soto, M. F.; Fernández, P., & Huaiquino, N. (2020). *Lectura estratégica colaborativa. ¿Cómo enseñar estrategias para la comprensión lectora?* Santiago de Chile.
- Moss, G. (2007). *Literacy and gender*. Routledge.
- Moss, G., & McDonald, J. W. (2004). The borrowers: library records as unobtrusive measures of children's reading preferences. *Journal of Research in Reading*, 27: 401-412. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00242.x>
- Morgan, P., & Fuchs, D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*. 73. 165-183.
- Oakhill, J. V.; Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence for component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, 443-468.
- OECD (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Ofsted (2003) *Yes he can: Schools where boys write well*. Ofsted.
- Orellana, P. (2018). «La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente», *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*: Vol. 1: Iss. 3, Article 2. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>
- Orellana, P. (2021). Trayectorias de crecimiento lector en estudiantes chilenos de segundo grado con y sin dificultades lectoras tempranas. En K. Hess & J. Alarcón (Eds.). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (pp. 50-80). Ciudad de México: Comunicación Científica.
- Porta, M., & Canales, Y. (2021). Influencia de variables socioambientales en habilidades lingüísticas precursoras de la lectura en nivel inicial. En K. Hess & J. Alarcón (Eds.). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (pp. 50-80). Ciudad de México: Comunicación Científica.
- RAND (2002). *Reading for Understanding. Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Catherine Snow, Chair. Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement.
- RedLEI Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019a). Informe «La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional». Guatemala. RedLEI.
- RedLEI Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019b). Informe «La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional». El Salvador. RedLEI.

- RedLEI Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019c). Informe «La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional». República Dominicana. RedLEI.
- RedLEI Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe (2019d). Informe «La Lectoescritura inicial en la Formación Docente en Centroamérica: Aportes de una investigación regional». Honduras. RedLEI
- Ruiz Cecilia, R. (2011). De la lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos. *Odisea*, n.o 12, ISSN 1578-3820, 2011, 217-232.
- Sánchez, E., & García Pérez, J. R. (2021). Ayudar a comprender y enseñar a comprender: dos planteamientos instruccionales para los estudiantes de educación primaria. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.58.2.2021.5>
- Sánchez, E.; García, J. R., & Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. ¿Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer? Editorial Graó.
- Sánchez-Vincitore, L.; Mencía-Ripley, A.; Veras, C.; Molina, S.; Cabrera, M., & Ruiz-Matuk, C. (2020). Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID LEER. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 4(2), 78-95. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95>
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities. En S. Neuman y D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 1). The Guilford Press.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47-55.
- Stahl, K.; Flanigan, K, & McKenna, M. (2020). *Assessment for reading instruction* (4.º ed.). The Guilford Press.
- Stone, R.; de Hoop, T.; Coombes, A., & Nakamura, P. (2019). ¿Qué funciona para mejorar la alfabetización en los primeros grados en América Latina y el Caribe? Una revisión sistemática y un metaanálisis. *Campbell Systematic Reviews*, 6, 1067.
- UNESCO/OREALC (2022). El estudio ERCE 2019 y los niveles de aprendizaje en lectura. ¿Qué nos dicen y cómo usarlos para mejorar los aprendizajes de los estudiantes? CIAE-UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2020). ¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y el Caribe? Análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe - Evaluación de logros de los estudiantes Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) - Resumen ejecutivo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Van den Broek, P.; Young, M.; Tzeng, Y. & Linderholm, T. (1999). The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of memory representation. En H. van Oosten dorp & S. R. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading* (pp. 71-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Villalón, M. (2019). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años. Ediciones UC.
- Willingham, D. (2006). La utilidad de la enseñanza breve de estrategias de comprensión lectora (Aptus, trad.). *American Educator*, 30 (4).
- Wolter, I.; Braun, E., & Hannover, B. (2015). Reading is for girls!? The negative impact of preschool teachers' traditional gender role attitudes on boys' reading related motivation and skills. *Front. Psychol.* 6:1267.
- Younger, M.; Warrington, M; Gray, J.; Rudduck, J.; McLellan, R.; Bearne, E.; Kershner, R., & Bricheno, P. (2005). *Raising Boys' Achievement*. Cambridge: DFES.
- Young, C.; Durham, P.; Rasinski, T.; Godwin, A., & Miller, M. (2021). Closing the gender gap in reading with readers theater, *The Journal of Educational Research*, 114:5, 495-511, DOI: 10.1080/00220671.2021.1986460
- Young, C.; Durham, P.; Miller, M.; Rasinski, T., & Lane, F. (2019). Improving Reading comprehension with readers theater, *The Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00220671.2019.1649240>
- Zepeda, S. (2017). El fin justifica los medios: las intencionalidades de la evaluación. En *El poder de la evaluación en el aula* (pp. 95-119). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Zevallos, S.; Arcos, N., & Cruz, J. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4.º de primaria de una escuela fiscal de Quito. *Alteridad Revista de Educación*, vol. 12 (1), 115-125. <https://www.redalyc.org/journal/4677/467751868010/467751868010.pdf>

La UNESCO: líder mundial en educación

La educación es la máxima prioridad de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y la base para consolidar la paz y el desarrollo sostenible. La UNESCO es la agencia de las Naciones Unidas especializada en educación. Proporciona un liderazgo a nivel mundial y regional para reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de todos los estudiantes. La UNESCO lidera los esfuerzos para responder a los desafíos mundiales actuales mediante un aprendizaje transformador, con un enfoque especial en la igualdad de género y África a través de todas sus acciones.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto *“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Contacto

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
(OREAL/UNESCO Santiago)
Enrique Delpiano 2058,
7511019 Santiago, Chile



-  santiago@unesco.org
-  es.unesco.org/fieldoffice/santiago
-  [@unescosantiago](https://twitter.com/unescosantiago)
-  [@unescosantiago](https://facebook.com/unescosantiago)
-  [@unesco.santiago](https://instagram.com/unesco.santiago)
-  [company/unescosantiago](https://linkedin.com/company/unescosantiago)
-  [unescosantiago](https://youtube.com/unescosantiago)

