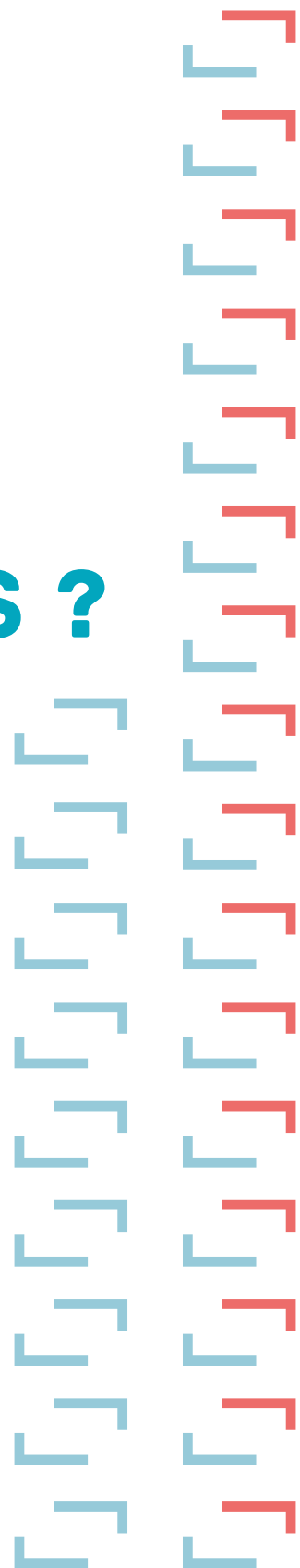


# MÉTODOS Y MANUALES DE ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: ¿ CÓMO ELEGIRLOS ?



**Consejo científico de educación nacional de Francia**  
Grupo de trabajo “Métodos y Manuales” de Enseñanza Primaria  
Análisis llevado a cabo en 2018-2019 en colaboración  
con la Academia [circunscripción escolar] de París

# **Métodos y manuales de enseñanza para el aprendizaje de la lectura: ¿cómo elegirlos?**

**Consejo científico de educación nacional de Francia (CSEN, por sus siglas en francés)  
Grupo de trabajo “Métodos y Manuales” de Enseñanza Primaria  
Análisis llevado a cabo en 2018-2019  
en colaboración con la Academia [circunscripción escolar] de París**

Texto colectivo redactado bajo la dirección de Stanislas Dehaene por el grupo de trabajo «Métodos y manuales de enseñanza» del Consejo científico de Educación nacional coordinado por Maryse Bianco y Michel Fayol y también integrado por Gérard Berry y Etienne Ghys. Al mismo han contribuido, en particular: Jérôme Deauvieu, Ghislaine Dehaene-Lambertz, Caroline Huron, Patrice Lemoine, Franck Ramus, Liliane Sprenger-Charolles y Johannes Ziegler.

## Síntesis

Los métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lectura son objeto de numerosos debates, y los editores franceses proponen más de 35 manuales y métodos de lectura. ¿Cómo elegir entre ellos? Abordaremos esta cuestión apoyándonos en los abundantes conocimientos científicos ya disponibles sobre el aprendizaje de la lectura. En una primera parte, resumiremos brevemente el estado de los conocimientos sobre los mecanismos de la lectura y su aprendizaje hoy en día. Analizaremos igualmente el lugar de los manuales en el contexto más amplio de los métodos de enseñanza para el aprendizaje de la lectura. En un segundo momento, examinaremos la utilización de los manuales, su repercusión y su futuro en un mundo digital. Sobre esta doble base, enunciaremos una serie de principios que, según los conocimientos actuales, deberían guiar el diseño y la evaluación de los manuales de lectura. Además, presentaremos una lista de escollos que soslayar. En la última parte, se presentará el «plan de lectura» recientemente activado por la circunscripción escolar de París y en cuyo ámbito se ha elegido un número limitado de manuales, en el contexto de una acción global de formación y apoyo de todos los agentes.

## Índice

I.	Un breve resumen de la ciencia de la lectura .....	4
	Un punto de partida: el lenguaje hablado.....	4
	Lenguaje hablado y lenguaje escrito: una distinción fundamental.....	5
	La entrada en la lectura.....	5
	Correspondencias grafema-fonema y transparencia ortográfica .....	6
	Dos tiempos de aprendizaje, dos vías de lectura .....	6
	La comprensión .....	7
	El triángulo de la lectura.....	9
	Los factores determinantes de una lectura eficaz .....	9
	Una fórmula simple: Comprensión escrita = descodificación X comprensión oral.....	10
	Descodificación y comprensión: Escalas temporales muy diferentes.....	11
II.	El manual y los métodos de lectura, en la actualidad y en el futuro .....	12
	1. ¿Qué sabemos de la utilización de los manuales en Francia? .....	12
	2. ¿Qué sabemos del impacto actual de los manuales sobre el aprendizaje de la lectura? .....	12
	3. ¿Cómo abordar el manual de lectura en la actualidad y en el futuro? .....	14
III.	Propuesta de un cuadro de análisis de los manuales de lectura en el primer curso de primaria.....	16
	1. Ergonomía .....	16
	2. Criterios para la enseñanza de la descodificación y la codificación .....	17
	3. Criterios para la enseñanza de la lengua francesa y su comprensión.....	20
	4. Obstáculos que se deben evitar .....	21
	5. Cuestiones pendientes .....	24
	6. Otras recomendaciones genéricas .....	25
IV.	El ejemplo del «plan de lectura» lanzado en 2017-2018 en la circunscripción escolar de París .....	27
	1. Una extensa organización didáctica y pedagógica .....	27
	2. Una concepción sistémica del sistema .....	27
	3. La formación: experiencia didáctica, presencia en las clases y comprensión de cara a los docentes.....	29
	4. La introducción del manual como la consecuencia de elementos comprendidos en la formación .....	29
	5. Comentario final del Consejo científico de educación nacional .....	31
V.	Bibliografía.....	32

## I. Un breve resumen de la ciencia de la lectura

En un reciente artículo, escrito por tres de los principales protagonistas de la investigación en ciencias cognitivas de la lectura, se anuncia el final de las «guerras de la lectura» (Castles, Rastle y Nation, 2018). Efectivamente, la investigación sobre el aprendizaje de la lectura presenta una notable convergencia, tanto en laboratorio como en los experimentos en clase. Aquí resumimos los aspectos esenciales.<sup>1</sup>

### Un punto de partida: el lenguaje hablado

El niño se enfrenta en primer lugar al lenguaje hablado. En los primeros meses de vida, hace suya la lengua materna. El lenguaje escrito llega bastante más tarde. Por lo tanto, el aprendizaje de la lectura se apoya en gran parte en los conocimientos lingüísticos ya adquiridos por el niño, que este recicla y perfecciona.

Lo que denominamos «lenguaje hablado» corresponde en realidad a múltiples niveles de organización:

- La **prosodia** corresponde a la melodía global de las palabras y las frases.
- La **fonología** describe la composición de la palabra en sílabas, formadas a su vez por fonemas, cuya sucesión organiza cada lengua según reglas precisas (por ejemplo, no hay ninguna palabra del francés que comience por «tl», pero esta combinación es posible dentro de una palabra, como en «atlantique»).
- El **léxico** contiene las palabras de la lengua materna (por ejemplo, *crapaud* y *drapeau* son palabras, pero no *grapeau*). Nuestro cerebro alberga varios léxicos ortográficos (la ortografía de las palabras conocidas) y fonológicos (la pronunciación de las palabras conocidas), tanto en percepción como en producción.
- La **morfología** es el conocimiento de los morfemas, o sea, los elementos de sentido (raíces de las palabras, prefijos, sufijos y terminaciones gramaticales) y sus combinaciones. Una palabra como «recomenzará» se compone de tres morfemas: «re», «comenzar» y la terminación «ará» del futuro.
- La **sintaxis** es el conocimiento de las reglas de gramática que permiten ordenar las palabras o los morfemas. Esta nos permite observar que «el gordo sueño amarillo se mira» es una frase gramaticalmente correcta, aunque desprovista de todo sentido.
- La **semántica** corresponde a la representación del sentido de las palabras, las frases y los textos. Se puede conocer la palabra «anacoreta» (léxico) sin saber de verdad cuál es su sentido (semántica).
- La **pragmática** es el conocimiento de los significados en su contexto y de las condiciones de uso del lenguaje en la comunicación.

Los niveles que anteceden existen en todas las lenguas humanas, pero estas emplean reglas diferentes para formar las palabras y las frases. Por ello, los niños deben aprender las especificidades de su lengua materna. Este aprendizaje comienza desde el nacimiento. Así, un recién nacido ya percibe la diferencia entre las frases en francés y en ruso en razón de que la melodía y el ritmo de estas dos lenguas

---

<sup>1</sup> No ha sido nuestra intención saturar este texto con un número excesivo de referencias científicas, pero se pueden consultar los textos de referencia siguientes: Castles *et al.* (2018); Deauvieu *et al.* (2015); Dehaene (2007, 2011); Dehaene *et al.* (2015); Ehri *et al.* (2001); Goigoux (2016a); Kolinsky *et al.* (2018); Morais *et al.*, (1998); National Institute of Child Health and Human Development (2000); Sprenger-Charolles *et al.* (2018) o también el vídeo *Lire et écrire au CP* (conferencia de Franck Ramus en la ESENER —Escuela Superior de Educación Nacional, Enseñanza Superior e Investigación, por sus siglas en francés—): <https://www.youtube.com/watch?v=-SfPHLhq9qY>; y el resto de conferencias disponibles en el sitio web del CSEN (Consejo Científico de Educación Nacional).

son muy diferentes. La adquisición de la melodía de la lengua, los fonemas que utiliza y sus reglas de combinación se produce en el primer año de vida, bastante antes de que los bebés empiecen a balbucear sus primeras palabras. La adquisición del vocabulario (léxico, morfemas) comienza igualmente en el primer año y se prolonga a lo largo de toda la vida. A partir del año de vida, el niño reconoce numerosas palabras habladas (mucho antes de que sepa pronunciarlas) y comprende su sentido —un aprendizaje del léxico que se acelera a la finalización del segundo año de vida, hasta alcanzar 10 a 20 palabras al día—.

Con las palabras se desarrolla igualmente el conocimiento gramatical (también llamado sintaxis): ciertas construcciones están presentes ya en niños de 18 meses, pero otras, como los pasivos y los relativos, no se dominan hasta los 5 o 6 años de edad. Ni siquiera a la conclusión de la primaria se han controlado totalmente las construcciones complejas.

La intensidad de la exposición de los niños al lenguaje hablado y la calidad del mismo desempeñan una función esencial en el desarrollo de todos estos niveles. A día de hoy, se sabe que existen grandes diferencias de exposición al lenguaje hablado según las familias y las clases sociales, y que estas se encuentran correlacionadas con el volumen del léxico y el desarrollo de las redes cerebrales del lenguaje. Tal es el motivo por el que hay que alentar a los padres a dialogar muy pronto con sus hijos, así como a leerles historias. El aprendizaje entre iguales no resulta suficiente y el intercambio con un adulto, que vela por mantener la atención del niño, es mucho más eficaz. El desarrollo del lenguaje hablado prepara la entrada en la lectura.

### Lenguaje hablado y lenguaje escrito: una distinción fundamental

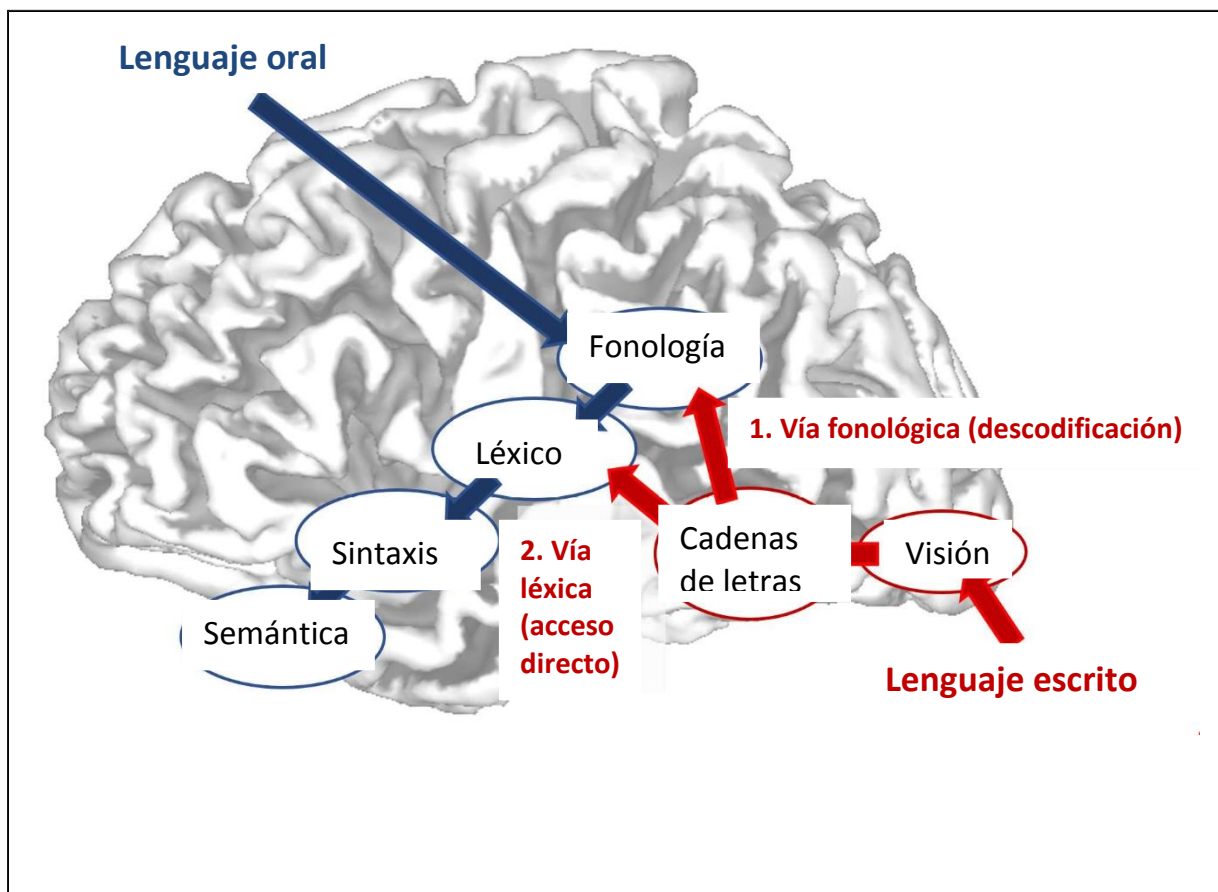
En el plano del aprendizaje, el lenguaje hablado y el lenguaje escrito son fundamentalmente diferentes.

- El lenguaje hablado se deriva con toda verosimilitud de la evolución biológica del cerebro humano. Su aprendizaje se produce naturalmente desde que un niño se sumerge en un entorno lingüístico. La mayoría de los especialistas considera probable que la evolución darwiniana haya dedicado a este aprendizaje mecanismos cerebrales exclusivos de la especie humana.
- La escritura no es sino una invención reciente y opcional, que varía sobremanera de una cultura a otra. Aprender a leer es sustituir la palabra escuchada por una nueva entrada visual. Esta invención es extraordinaria porque explota las posibilidades del cerebro humano, pero debe enseñarse de manera explícita. Es falso pensar que la simple exposición al escrito resulta suficiente para descubrir sus principios. Según la complejidad del sistema de escritura y la eficacia de la estrategia pedagógica, el código escrito puede adquirirse en tan solo un puñado de meses, y pasa pues a acoplarse al lenguaje hablado.

Por ende, el lenguaje hablado y el lenguaje escrito no son sino dos medios diferentes de llegar al mismo sentido (figura 1). La entrada oral (la prosodia y la fonología de la palabra) y la entrada visual (el alfabeto) invocan códigos y regiones cerebrales diferentes para entrar en el mismo sistema lingüístico.

### La entrada en la lectura

Aprender a leer es desarrollar una nueva vía de entrada en los circuitos del lenguaje, a través de la visión. Con el aprendizaje, se observa cómo aparece en el cerebro de las personas alfabetizadas una región visual especializada en el reconocimiento eficaz de las letras y las cadenas de letras. Esta región identifica las letras, con independencia de su tamaño y su fuente, y envía dicha información a las áreas del lenguaje hablado. A partir de ahí, leer o entender frases activan casi exactamente los mismos conocimientos. Es por ello por lo que se puede pasar por el oral para desarrollar la comprensión de las frases y los textos, antes de la instauración de la lectura.



### Correspondencias grafema-fonema y transparencia ortográfica

En francés, como en todas las escrituras alfabéticas, las letras corresponden a los sonidos (con irregularidades). Más en concreto, se dice que los grafemas, o sea, las letras o los grupos de letras, como «ch», corresponden a los fonemas, las unidades mínimas del lenguaje hablado, como /ch/.<sup>2</sup> Puede suceder que un grafema corresponda a varios fonemas (la x de «taxi» corresponde a los fonemas /k/ y /s/). También puede pasar que un grafema sea ambiguo: «ch» puede pronunciarse /ch/ en «chéri» pero /k/ en «chorale».

En función de su historia, las lenguas varían mucho en la simplicidad de su notación de los sonidos, lo que se denomina también la transparencia de las correspondencias grafema-fonema. Dicha transparencia tiene un impacto directo en la velocidad de aprendizaje de la lectura (Seymour *et al.*, 2003; Ziegler, 2018) e incluso, por lo que parece, en el tamaño de la región del córtex dedicada al reconocimiento visual de las palabras (Paulesu *et al.*, 2000). La lengua francesa comprende varias irregularidades (muchas menos, sin embargo, que el inglés) y exige por tanto un esfuerzo prolongado de aprendizaje.

### Dos tiempos de aprendizaje, dos vías de lectura

Esquemáticamente, se pueden distinguir dos tiempos de aprendizaje, que corresponden a dos vías de lectura (figura 1).

<sup>2</sup> Para una mejor legibilidad, no hemos utilizado el alfabeto fonético, sino que simplemente hemos indicado los fonemas con barras (por ejemplo, /ch/ como en «chat»). Por otra parte, no creemos que sea necesario introducir el alfabeto fonético ni en los manuales ni en la formación de los docentes.

### 1. Descifrado en serie y con esfuerzo (vía fonológica)

En un primer momento, el niño descifra, prácticamente uno a uno, cada uno de los grafemas de la palabra escrita, y los transforma en sonidos del lenguaje. A continuación puede «escuchar mentalmente» las palabras producidas de esta manera y, si las reconoce en el oral, comprenderlas. Se trata de la vía de la descodificación o la lectura fonológica: se escucha lo que se lee antes de comprenderlo. La descodificación grafema-fonema sustituye la entrada auditiva de la palabra por una entrada escrita.

### 2. Lectura paralela directa (vía léxica u ortográfica)

En un segundo tiempo, a medida que se automatiza la lectura, el sistema visual cobra la capacidad de tratar la palabra escrita como un todo: las letras se identifican en paralelo, más que en serie. Se trata de la vía de lectura directa, en la que la palabra escrita accede directamente al léxico mental, donde están vinculadas las formas ortográfica y sonora de las palabras, así como su sentido. La automatización de la vía léxica de lectura es esencial, ya que solo ella permite leer deprisa, con fluidez y liberando la atención del niño, que puede entonces concentrarse en la comprensión del texto. En efecto, no se puede prestar atención a dos cosas al mismo tiempo: mientras el niño no haya automatizado esta etapa de transcodificación, la comprensión del texto se verá afectada negativamente.

Cualquier educador o padre pueden evaluar dónde se halla el niño en el proceso de automatización: basta con facilitarle una lista de palabras y cronometrar cuántas puede leer correctamente en voz alta en un minuto. Un buen lector de principio de secundaria lee en voz alta de 150 a 200 palabras por minuto. Al finalizar primero de primaria (CP, por sus siglas en francés), la velocidad media es de 35 palabras por minuto (o sea, algo más de una palabra cada dos segundos). Es totalmente posible que un niño de CP lea una cincuentena de palabras por minuto (invirtiendo en cada palabra algo más de un segundo): es el caso del cuartil más avanzado de los niños de hoy en día, y este objetivo de 50 palabras/minuto es la recomendación de la dirección general de la enseñanza escolar (Dgesco, por su acrónimo en francés).

Los investigadores evalúan igualmente cómo el tiempo de lectura de una palabra varía en función de su número de letras: en el lector principiante, cada letra suplementaria añade un retraso importante (del orden de un quinto de segundo), mientras que, con la automatización, todas las palabras de 3 a 8 letras se leen a la misma velocidad.

A pesar de dicha automatización, las dos vías de lectura siguen funcionando en paralelo en todos los lectores. La representación auditiva de la fonología de las palabras sigue activándose inconscientemente en el lector adulto experto, y esta vía indirecta continúa siendo esencial para leer palabras nuevas o inventadas. Cuando un adulto experto lee una palabra inventada como «*mintarque*», o una palabra con la que se encuentra por primera vez, como «*zakouski*», su tiempo de lectura indica que vuelve a una descodificación lenta y secuencial de los grafemas que la componen.

## La comprensión

La lectura no es sino una nueva vía de entrada en la lengua, a la que hasta ahora solo se accedía a través de la escucha. La comprensión y el dominio de la lengua pueden trabajarse oralmente al principio, después de manera oral y escrita al mismo tiempo y solo en el escrito una vez que se ha alcanzado un nivel de descodificación suficiente.

## Vocabulario

El vocabulario se aprende a partir de entornos ricos. La presentación de una palabra nueva en varios contextos, tanto en recepción como en producción, permite pulir el sentido, bastante antes de leer su definición en un diccionario. Desde preescolar y, desde luego, en CP, se dedican clases (o sesiones) a un trabajo preciso sobre las palabras, su morfología, su posible polisemia y sus múltiples criterios de clasificación. Estas sesiones dan lugar a interacciones que les permiten a los alumnos utilizar por ellos mismos las palabras aprendidas en producciones orales, y también en escritas cuando

han avanzado lo suficiente. La utilización progresiva del escrito permite asociar las formas sonoras y ortográficas de las palabras. Este enriquecimiento del entorno lingüístico es crucial para los niños con un bagaje léxico pobre.

### *Morfología y sintaxis*

La lectura permite una mejor consciencia de la estructura de la lengua, sobre todo en francés, donde los marcadores morfológicos están mucho menos presentes en el oral que en el escrito. Por ejemplo, «*il parle*» e «*ils parlent*» se perciben de manera idéntica en el oral, al igual que «*ami*», «*amie*», «*amis*» y «*amies*». Los marcadores morfológicos complican la ortografía del francés, pero facilitan la comprensión lectora, ya que aportan numerosos indicios de sintaxis y de sentido. Por tal razón resulta importante trabajar la morfología conjuntamente en el oral y en el escrito.

Se distinguen dos tipos de morfología (Casalis y Colé, 2018):

- la morfología derivacional o léxica permite fabricar palabras asociando una palabra conocida (una base) a uno o varios prefijos y sufijos, por ejemplo, a partir de «*grand*» se puede elaborar «*grandir*», «*grandeur*»... Los niños aprenden muy pronto y de manera implícita a utilizar esta propiedad de la lengua. Este conocimiento se puede explotar en el oral para enriquecer el bagaje léxico trabajando sobre las familias de palabras.<sup>3</sup>
- La morfología flexiva o gramatical atañe a los fenómenos de concordancia de género y de número de los nombres, los verbos y los adjetivos (*grand/grande/grands*, etc.), así como las marcas de modo, de tiempo y de la persona de los verbos (*grandir/je grandissais/il grandira, je mange, tu manges*, etc.).

En el escrito, numerosas letras mudas corresponden a marcas de flexión o de derivación. La comprensión de la estructura de la lengua permite reconocerlas, automatizar su lectura y, más tarde, escribirlas correctamente.

### *Acceso al sentido de un texto*

Todos estos conocimientos lingüísticos, fortalecidos por los conocimientos semánticos relativos a los temas y la estructura de los textos, permitirán a continuación al niño comprender textos escritos.

En un texto algo complejo, la dificultad consiste a menudo en establecer las relaciones entre las ideas expresadas en las frases sucesivas. Estas relaciones son a menudo reveladas por ciertas palabras, en especial los pronombres (como «*son*», «*il*»...) y los conectores temporales («*ensuite*», «*demain*»...) o lógicos («*mais*», «*donc*»...). Sin embargo, cuando son implícitas, su comprensión debe recurrir a mecanismos de inferencia y de razonamiento, que se basan a la vez en automatismos (activación/inhibición de conocimientos en la memoria) y en la aplicación de estrategias de comprensión. Esta última actividad, deliberada y reflexionada, es tanto más necesaria cuanto los textos que se han de comprender versen sobre temas poco conocidos por el lector, que debe pues abordar un riguroso análisis de cada una de las frases y de las relaciones que mantienen. Las estrategias de comprensión se aprenden pronto (desde los 3 años —por lo tanto, sobre la base del lenguaje oral—), pero siguen desarrollándose de manera gradual y continua a lo largo de toda la escolaridad. Su adquisición es un aprendizaje a largo plazo que se revela a veces difícil y que requiere con frecuencia una enseñanza explícita.

---

<sup>3</sup> Casalis *et al.* (2018).

## El triángulo de la lectura

En resumen, el aprendizaje de la lectura corresponde a la implantación de un triángulo (véase la figura 1).

- Para descodificar nuevas palabras, hay que saber pasar de las letras a los sonidos y reconocer la palabra hablada correspondiente (vía fonológica o descodificación).
- Para leer con eficacia, se ha de saber pasar rápidamente de una cadena de palabras a la palabra o a los morfemas correspondientes (vía léxica u ortográfica).

La primera vía se debe enseñar explícitamente. Cuanto más ágilmente se enseñe, de forma explícita y sistemática, cada una de las correspondencias grafema-fonema, más rápido sabrá el niño descodificar las palabras escritas. La segunda vía, por el contrario, se aplica naturalmente y se refuerza a medida que el niño lee. Se habla de autoaprendizaje: si el niño sabe descodificar una palabra como «*lapin*», aunque sea con lentitud, esto le brindará el medio, con una completa autonomía, de aprender progresivamente a vincular rápidamente esta cadena de letras con la entrada de la palabra «*lapin*» en su léxico mental del lenguaje hablado. Poco a poco, simplemente leyendo mucho y dejándose ayudar por el contexto, el niño que ya sepa descodificar conseguirá por sí solo automatizar su lectura.<sup>4</sup>

## Los factores determinantes de una lectura eficaz

El modelo de la figura 1 permite comprender todos los componentes que determinan si un niño va a lograr aprender a leer con soltura. Cada uno de dichos factores plasmados es necesario para la lectura, y todos pueden constituir una fuente de dificultades. Pasémosles revista:

- **Una correcta visión.** Se trata de la vía de entrada de las palabras escritas. Es indispensable que el sistema visual del niño distinga bien las letras, sin cambiar su lugar y sin confundir las letras especulares, como la p y la q. Antes incluso de CP, reconocer y trazar las letras con el dedo son actividades pedagógicas útiles. Es igualmente importante que el niño desplace su mirada con eficacia hacia cada una de las letras o de las palabras que ha de leer en el sentido correcto (de izquierda a derecha).
- **Una correcta fonología.** Es el objeto de la descodificación: el niño debe distinguir bien los fonemas y su orden temporal. Antes incluso de la lectura, los juegos lingüísticos (rimas, etc.) le permiten progresivamente al niño desarrollar una representación consciente cada vez más precisa y explícita de los fonemas que componen las sílabas de su lengua.
- **Enseñanza explícita del principio alfabético y de las correspondencias grafema-fonema.** Se trata del corazón mismo de la descodificación: comprender que se puede pasar del espacio de la palabra escrita, de la izquierda a la derecha en francés, a la secuencia temporal de los fonemas de la palabra hablada, y conocer todas sus convenciones.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Este autoaprendizaje solo es posible en las escrituras alfabéticas o silábicas, pero no en las denominadas logográficas o morfossilábicas, como el chino. Los niños chinos deben aprender explícitamente, a razón de unos 500 caracteres al año, varios millares de correspondencias, a menudo arbitrarias, entre los caracteres escritos y las palabras o los morfemas correspondientes del lenguaje hablado.

<sup>5</sup> Atención: las letras corresponden a su sonido y no a su nombre en el alfabeto. La recitación del alfabeto no desempeña una función esencial en la pedagogía de la lectura. No obstante, las letras y sus nombres se aprenden desde preescolar. Su conocimiento es un buen predictor del aprendizaje de la lectura, y el conocimiento de los nombres de las letras facilita el de sus sonidos. Véase, por ejemplo, Foulin (2005 y 2007).

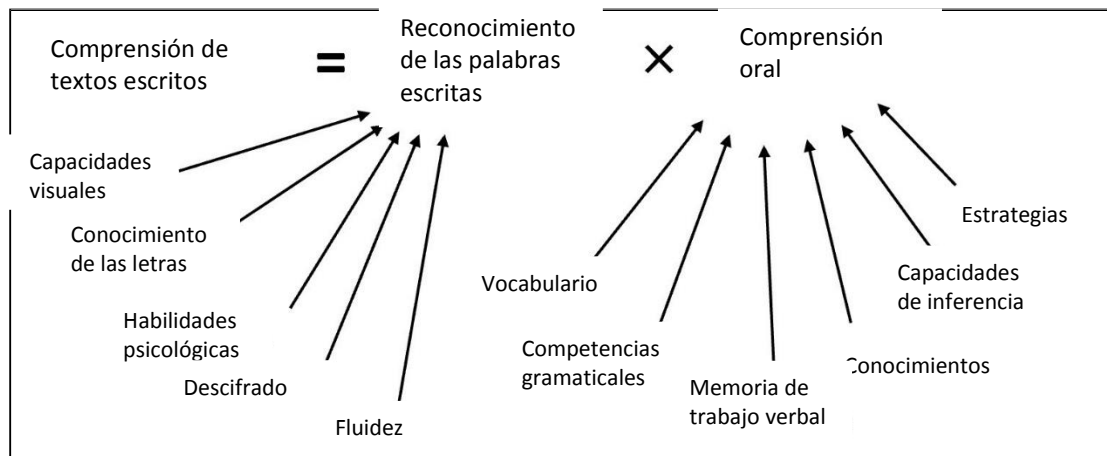
- **Vocabulario extenso.** No basta con el que niño sepa hacer resonar mentalmente una palabra escrita, esta también tiene que figurar, así descodificada por el mismo, en su léxico oral. De este modo, el enriquecimiento del vocabulario oral constituye una preparación esencial para la lectura.
- **Conocimiento de la morfología oral y escrita.** La eficacia y la rapidez de la vía directa de acceso al léxico son determinantes para una lectura fluida y sin esfuerzo. Si «*la escritura es la pintura de la voz*» (Voltaire), comprende igualmente convenciones de escritura de morfemas, por ejemplo las diferencias entre «*parle*» y «*parlent*» o entre «*ami*» y «*amis*», que no se oyen pero que indican que la palabra escrita está en singular o en plural. El conocimiento de los morfemas es esencial para la construcción de la vía ortográfica y debe enseñarse explícitamente. Su enseñanza da comienzo desde el primer curso de primaria y debe proseguirse a lo largo de los años siguientes.
- **Competencias sintácticas y semánticas.** Cuando la palabra escrita ya se reconoce y encuentra en el léxico mental, el niño va a desplegar, para la comprensión escrita, los mismos recursos lingüísticos que para el lenguaje oral. De nuevo, mientras más se desarrolle la competencia en lenguaje oral, mejor será la comprensión escrita. Ciertas dificultades de lectura se deben a problemas del tratamiento del lenguaje oral, que pueden ser de origen social (bajo nivel socioeconómico, otra lengua materna) o patológico (disfasia).

Más allá de trastornos como la dislexia o la disfasia, que afectan a un número limitado de alumnos, los niños que entran en primero de primaria, incluso francófonos, dominan de manera muy desigual la sintaxis, el vocabulario y la comprensión de los textos en el oral. La fluidez en los diferentes registros de discurso y la habilidad para manipular los sonidos de la palabra o las familias de palabras, fomentadas por las canciones infantiles, los juegos de palabras, los cuentos y las excursiones al museo, a la biblioteca o al cine, intervienen en la soltura cultural que los niños tienen con la palabra oral y escrita. Los alumnos que no han gozado de este entorno cultural ya irán en desventaja. Empíricamente, el número de libros en casa o el nivel académico de la madre (que atestiguan la valorización del escrito en la familia) son factores culturales que inciden en el éxito del aprendizaje de la lectura.

Una fórmula simple: comprensión escrita = descodificación X comprensión oral

Frecuentemente, no se comprende bien la relación entre la lectura y la comprensión. Huelga reseñar que el objetivo de la lectura es comprender lo que está escrito. Sin embargo, para lograrlo, hay que saber descodificar con eficacia el criptograma que es la escritura. Así, una focalización en la descodificación al principio de la escolaridad mejora igualmente la comprensión del escrito. La descodificación no es por tanto lo opuesto a la comprensión, y no hay razón alguna para antagonizar estas dos actividades. Más al contrario, son complementarias, hay que desarrollar en paralelo la descodificación y la comprensión en el oral (en tanto en cuanto la descodificación no es suficiente para permitir la comprensión escrita). Las intervenciones tempranas destinadas a reforzar el dominio del lenguaje oral favorecen igualmente la comprensión lectora desde el inicio del aprendizaje (Bianco *et al.*, 2012).

Una fórmula simple resume la interacción entre la decodificación y la comprensión. Se trata de una relación multiplicativa: la comprensión del escrito es el producto del reconocimiento de las palabras escritas y de la comprensión oral de esas mismas palabras y de las frases y los textos que estas componen.



Así, y para simplificar, el fracaso en la comprensión puede derivarse de dos fuentes:

- Una decodificación deficiente de las palabras escritas
- Una comprensión deficiente del lenguaje oral

Esta fórmula demuestra que las dos competencias son indispensables para una lectura eficaz.

Descodificación y comprensión: escalas temporales muy diferentes

La decodificación y la comprensión presentan dinámicas de aprendizaje muy distintas.

- El aprendizaje de la comprensión del lenguaje hablado comienza desde el primer año de vida y prosigue en preescolar, en el CP y a lo largo de toda la vida. En la escuela se trabajan desde preescolar la fonología, el vocabulario oral, la sintaxis y la semántica de la lengua francesa.
- El aprendizaje de la decodificación del escrito constituye una etapa muy particular: se trata del aprendizaje de la lectura propiamente dicho, el objeto del ciclo 2 y, más en particular, del CP. La experiencia demuestra que se pueden aprender rápidamente numerosas correspondencias grafema-fonema y que cuanto más se concentra dicho aprendizaje en el primer trimestre del CP, más eficaz es la entrada en la lectura (Goigoux, 2016a; Riou y Fontanieu, 2016).

En pocas palabras, la comprensión es el objetivo último de la lectura, mientras que la decodificación no es más que su instrumento —si bien un instrumento indispensable—. Cada niño debe iniciarse en su «solfeo» particular rápidamente para dominar el instrumento (las correspondencias grafema-fonema) y así llegar a interpretar la partitura que es el texto.

De este modo, la enseñanza del sentido y la del código, complementarias, deben distinguirse estrictamente en el CP. Durante la primera mitad del año escolar, se debe hacer un nítido hincapié en la decodificación y la codificación, mientras que a lo largo de todo el año (y, en realidad, desde preescolar) se debe dedicar tiempo a la lengua francesa, al vocabulario, a la comprensión oral y, más tarde, a las dificultades específicas que puede plantear la comprensión escrita.

## II. El manual y los métodos de lectura, en la actualidad y en el futuro

El grupo de trabajo «Manuales y Pedagogía» del CSEN ha realizado una labor de síntesis encaminada a elaborar un balance de las investigaciones ya realizadas en cuanto a las características de los manuales y su utilización efectiva por los docentes y los alumnos en la escuela primaria. Para ello se apoyó en encuestas realizadas (por el ONL —Observatorio Nacional de la Lectura— o el CNESCO, por ejemplo) y en informes ya publicados (por parte de la inspección general, en particular). Las (escasas) publicaciones internacionales también fueron objeto de consulta.

### 1. ¿Qué sabemos de la utilización de los manuales en Francia?

En la actualidad, en Francia existe un abanico extraordinariamente amplio de manuales: se comercializan más de 35 manuales y métodos de lectura, que varían considerablemente tanto en su forma como en su diseño.

Los documentos disponibles (Leroy, 2012; ONL 2007), así como la consulta a los investigadores que han estudiado los manuales y su uso, coinciden en subrayar que los manuales disponibles en las escuelas son a menudo relativamente antiguos (se remontan a veces hasta 2001) y están desfasados en relación con los programas en vigor. En efecto, los municipios solo los renuevan parcialmente, sin duda en razón de su coste. En consecuencia, los educadores no siempre eligen su manual. No es frecuente que dispongan de fondos para adquirirlo.

En un mismo centro escolar, los manuales cambian de una clase a otra, a veces habiendo sido concebidos por autores diferentes, lo que redundará en perjuicio de la coherencia conceptual y formal a lo largo de la escolaridad, por ejemplo en el paso del primer al segundo curso de primaria. Los documentos de refuerzo (libros del maestro, fichas, etc.) no se consultan ni se siguen mucho. En consecuencia, los docentes adaptan considerablemente las actividades y los ejercicios extraídos de los manuales, hasta el punto de llegar a veces a diluirse los fundamentos teóricos o las intenciones iniciales de sus autores.

Los propios alumnos trabajan a menudo a través de fichas. En lo que a los padres se refiere, la mayoría de los manuales no se han considerado como potencialmente destinados en parte a ellos, por ejemplo para seguir el desarrollo de los aprendizajes o para consolidarlos. Globalmente, se ha de tratar pues con documentos caros, con bastante frecuencia obsoletos, poco consultados y con una escasa adecuación a los cometidos que podrían corresponderles.

Más en concreto, en lo concerniente a los manuales consagrados al aprendizaje de la lectura, el informe dimanante de la investigación «leer y escribir en el primer curso de primaria» deja constancia de una gran diversidad de elección de los manuales para el aprendizaje de la lectura, y señala que el 30 % de los educadores observados no utiliza ningún manual en concreto (Goigoux, 2016a). En otro estudio (Deauvieu *et al.*, 2015) se recalca igualmente que las elecciones de los docentes son variadas y no se orientan necesariamente hacia los métodos basados en los principios enunciados en el presente documento.

En el estado actual de las observaciones y los datos disponibles, los manuales, con independencia de la disciplina o el campo estudiados, siguen siendo un componente entre otros de la enseñanza y los aprendizajes. La formación de los educadores es insuficiente sobre su interés, su existencia, su selección y su utilización. Sin dejar de recordar que no es el manual el que enseña, sino, como es natural, el educador, no resulta descabellado temer que un manual mal diseñado pueda inducir, en especial en los docentes novatos, a prácticas poco eficaces.

### 2. ¿Qué sabemos del impacto actual de los manuales sobre el aprendizaje de la lectura?

Los datos internacionales sobre las estrategias de la enseñanza de la lectura en escrituras alfabéticas son convergentes, ya desde hace muchos años (Castles *et al.*, 2018; Ehri *et al.*,

2001 Morais *et al.*, 1998; Sprenger-Charolles *et al.*, 2018). De conformidad con el análisis científico que antecede, estos datos indican que el aprendizaje rápido y sistemático de las correspondencias grafema-fonema mediante un método denominado «fónico» arroja los mejores resultados, tanto en lectura oral como en comprensión, incluso en inglés, donde dichas correspondencias son menos transparentes que en francés (Landerl, 2000). La investigación demuestra que las correspondencias grafema-fonema salen ganando si se enseñan rápidamente (Goigoux, 2016a; Riou y Fontanieu, 2016) y en un orden racional, basado en su frecuencia y su regularidad en la lengua (Graaff *et al.*, 2009).

Entre los métodos fónicos, se observa una ligera ventaja a favor de los métodos sintéticos (en los que el niño aprende a ensamblar los grafemas para formar sílabas y palabras) en comparación con los métodos analíticos (donde el niño aprende a descomponer las palabras en letras), pero los datos experimentales al respecto no permiten recomendaciones firmes (Castles *et al.*, 2018,) y las dos actividades están asociadas y son imprescindibles.

La insistencia en las correspondencias grafema-fonema no significa en ningún caso que se deban obviar los demás componentes de la lectura. Así, la investigación evidencia que incluso antes del CP, la fonología y la comprensión oral pueden ser objeto de entrenamientos específicos, con efectos diferenciados y complementarios en la lectura un año más tarde (Bianco *et al.*, 2012).

Si bien las investigaciones sobre los métodos de enseñanza son convergentes, la cuestión separada del impacto de los propios manuales sobre las actividades pedagógicas se encuentra poco estudiada. ¿El empleo de ciertos manuales garantiza un mejor éxito de los aprendizajes? A día de hoy, no disponemos de datos concluyentes que justifiquen una respuesta científica firme. En Francia, solo dos estudios, ambos correlacionales y sobre universos limitados (Goigoux, 2016b; Deauvieu, 2013), aportan sin embargo observaciones importantes que confluyen con los datos disponibles sobre las técnicas o las prácticas más eficaces para ayudar a los alumnos en este aprendizaje.

El informe «*Lire et Écrire au CP*» (Goigoux, 2016b) examina la enseñanza de la lectura en 131 clases. En el caso de los educadores experimentados, no logra detectar un efecto significativo del manual de lectura utilizado.<sup>6</sup> Confrontando los manuales utilizados en las 15 clases más competentes y las 15 clases con peores resultados, en dicho informe se constata una distribución similar de los manuales. Profesores que utilizan manuales diferentes logran resultados similares, y docentes que emplean los mismos obtienen resultados variables. Por consiguiente, el factor más importante no es el manual sino la enseñanza impartida, y la experiencia de quien la imparte. Según la literatura, los elementos que favorecen el aprendizaje son el ritmo de la introducción de las correspondencias grafema-fonema a principios del año (de 12 a 14 correspondencias estudiadas durante las 6 primeras semanas), el empleo de textos suficientemente descodificables (definidos como aquellos que incluyen un 60 % o más de correspondencias ya enseñadas), la práctica de la lectura en voz alta y las actividades de codificación (o sea, de producción escrita) paralelas a las de descodificación.

El segundo estudio disponible (Deauvieu, 2013) se centró en la eficacia comparada de dos tipos de manuales de lectura. En el mismo se seleccionaron clases de CP provenientes de familias desfavorecidas

---

<sup>6</sup> En el informe detallado (Goigoux, 2016b) se afirma, no obstante, en la página 371: «Sin embargo, hemos identificado un efecto positivo, si bien solo en comprensión, en aquellas clases que utilizan un manual centrado en el código en comparación con las clases que emplean un manual con un enfoque integrativo ( $p = 0,019$ ). Este efecto se produce en el universo de alumnos en su conjunto y, más específicamente, en aquellos de nivel inicial intermedio en comprensión ( $p = 0,010$ )».

y utilizando ya sea un enfoque mixto<sup>7</sup> (6 clases para cada uno de los dos manuales estudiados), ya sea un enfoque silábico (5 y 6 clases que utilizan uno de los dos manuales responden a este enfoque). Los rendimientos de los alumnos a la finalización del año escolar en fluidez de lectura de textos y en comprensión son mejores para uno de los manuales silábicos, los menos buenos en el caso de un manual mixto, e intermedios en lo que a los dos últimos manuales se refiere (uno mixto y otro silábico). Estos resultados hacen pensar que el enfoque silábico es más eficaz. Empero, se pueden elevar ciertas críticas contra este trabajo, que sería útil prolongar. En primer lugar, no se verificó en qué medida siguieron los maestros las recomendaciones de enseñanza de los manuales. En segundo lugar, no se evaluó el nivel inicial de los alumnos al comenzar primero de primaria, aunque todos pertenecieran a una red de educación prioritaria y a una selección social homogénea y a pesar de que la categoría socioprofesional de los padres fuera controlada por regresión en los análisis. Finalmente, la correlación no equivale a una causalidad, y el efecto del maestro puede también influir en estos resultados.

En conclusión, los datos disponibles apenas permiten llegar a una conclusión sobre la eficacia de este u otro manual para ayudar a los docentes a enseñar la lectura y la escritura a sus alumnos. Con los conocimientos de los que disponemos a día de hoy, este impacto podría depender sobre todo del usuario, es decir, de la experiencia del profesor.

### 3. ¿Cómo abordar el manual de lectura en la actualidad y en el futuro?

Si bien el papel específico del manual es difícil de separar del efecto del maestro, los datos científicos sugieren sin duda que ciertas estrategias de enseñanza de la lectura ganan si se adoptan más sistemáticamente, y más aún si son impartidas por docentes experimentados. Así pues, se pueden elaborar criterios precisos para diseñar y elegir los manuales, así como para formar a los educadores sobre su uso, en particular a fin de guiar mejor a los profesores principiantes.

Los contribuidores, como los miembros del CSEN, abundan en los puntos generales siguientes:

- **Un manual es útil**, en especial para los docentes menos experimentados, para permitir organizar de manera progresiva y racional la adquisición y la profundización en la lectura a lo largo de toda la enseñanza primaria y para establecer un vínculo entre las familias y la escuela.
- El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y de la Juventud de Francia debería **precisar mejor las expectativas** sobre el desarrollo de la introducción de las nociones y de los conocimientos prácticos a lo largo de toda la escuela primaria, incluso desde preescolar.<sup>8</sup> La adopción de una progresión más precisa en lectura permitiría un mejor seguimiento de un año a otro, tanto dentro de un mismo centro como entre diferentes establecimientos educativos. Las relaciones con los programas y, sobre todo, con los objetivos de aprendizaje definidos por el MEN y que determinan la elaboración de las evaluaciones (los conocimientos teóricos y prácticos previstos en cada nivel) también deberían concretarse. Por ejemplo, es imprescindible que la enseñanza de las relaciones entre grafemas y fonemas (y recíprocamente) se imparta de manera intensa y sistemática al inicio del CP, las actividades

---

<sup>7</sup> Definidas por Deauvieu (2013) como métodos «que combinan el reconocimiento visual de las palabras (...); la lectura adivinanza (...); y un aprendizaje del código grafofonológico que se efectúa aquí la mayoría de las veces, a diferencia del método silábico, en forma de "lecciones de sonidos" a lo largo de las cuales se invita al alumno a aprender al mismo tiempo todas las diferentes transcripciones gráficas de un mismo sonido».

<sup>8</sup> Francia podría inspirarse en el *National curriculum in England*, en el que se especifica con detalle lo que se ha de aprender, año por año. Véase <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4>, y en especial para la lectura: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>

relativas a la comprensión y el enriquecimiento del léxico no se pueden dejar atrás y, por tanto, deben conducir a enseñanzas impartidas en paralelo.

- Hay tres públicos afectados por los manuales: los alumnos, los profesores y los padres. Podrían considerarse **formatos diferentes y modulables**, posibilitados por las oportunidades ofrecidas por la informática: un formato reducido, muy legible y relativamente estable podría comportar los aspectos esenciales de los aprendizajes y ejemplos destinados a los alumnos y los padres; los docentes elaborarían actividades y ejercicios accesibles desde internet, acompañados de explicaciones y elementos de evaluación de su impacto previsto. Por ejemplo, las prácticas de descodificación (lectura) deberían ir acompañadas de ejercicios de codificación (producción) encaminados a la consolidación de lo aprendido. El interés de tal organización estribaría en la diversidad y la posible expansión continua de las actividades (mediante las aportaciones de los profesionales y los investigadores, lo que plantea la cuestión de la admisibilidad de las propuestas), así como en la adaptación a las diferencias entre los individuos, en especial en caso de déficits.
- La **formación inicial y continua** de los docentes debería incluir datos relativos a los manuales disponibles (oferta editorial) y los diseños que los sustentan, así como una iniciación al análisis de los manuales y las propuestas pedagógicas en función de sus características conceptuales y formales. Lo que es más importante aún, debería comportar una formación profundizada sobre la psicología del niño y de los aprendizajes y sobre las características específicas de la lengua francesa y su ortografía, en aras de adaptar las actividades cotidianas en clase a las capacidades de los niños e identificar sus dificultades en cada una de las etapas para respaldar su aprendizaje. Esperamos que el presente documento pueda, al menos en parte, cumplir dicha función.

### III. Propuesta de un cuadro de análisis de los manuales de lectura en el CP

En función de los datos científicos y de los análisis sobre el terreno, podemos resumir lo que debería ser actualmente un manual de lectura para el CP. Este debe:

- enseñar de forma rápida y sistemática la descodificación (o sea, entrenar la vía fonológica, indispensable vía de entrada en la lectura) y acompañarla de las correspondientes actividades de codificación;
- suscitar las ganas de leer y hacer practicar intensamente la lectura de textos descodificables, a fin de automatizar la descodificación y favorecer el desarrollo de la vía léxica;
- ofrecer a los niños herramientas eficaces para acceder al sentido de lo que leen, primero en el oral y luego integrando progresivamente el escrito. Esta acción debe encaminarse al desarrollo del vocabulario y al aprendizaje de los aspectos formales de la lengua (morfología y sintaxis), en otros términos, el dominio de la lengua francesa;
- distinguir claramente las actividades que atañen a la enseñanza y el aprendizaje de la descodificación y la codificación de las que conciernen al aprendizaje del lenguaje y la comprensión oral y escrita.

A partir de estos fundamentos, hemos articulado un listado de criterios con los que deberían contar todos los manuales de lectura:

#### 1. Ergonomía

Un manual de lectura debe incluir una alta densidad de letras, sílabas, palabras y textos legibles por el niño. La organización de la página debe permitirle hacerse una idea clara de lo que tiene que aprender en cada lección.

En consecuencia, recomendamos:

- No sobrecargar la página con instrucciones que el niño no sepa leer (por ejemplo, «leo palabras», «leo frases», etc., cuando la tarea es evidente).
- No introducir grafías o dibujos inútiles (por ejemplo, «r → o → ro», las flechas son aquí inútiles y constituyen un elemento de confusión; mejor hacer manipular y combinar cartas o letras magnéticas si se desea trabajar la combinación de las letras).
- Separar claramente, en la página, lo que está destinado al niño y, eventualmente, a los padres y los docentes (por ejemplo, la columna de la izquierda puede reservarse a los padres, en una fuente más pequeña y de un color diferente).
- Dar preferencia a los tipos de fuente sin serifa y evitar la utilización de la cursiva. Los niños que se enfrentan a dificultades de aprendizaje de la lectura, al igual que los lectores no experimentados, parecen beneficiarse de un aumento del tamaño de la fuente (a un mínimo de 14 puntos) y de la separación de las letras y las palabras.<sup>9</sup> La fuente de escritura «Dyslexie» presenta por otra parte por defecto una separación entre las letras superior al resto de fuentes.<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Zorzi *et al.* (2012); Hakvoort *et al.* (2017).

<sup>10</sup> Cabe no obstante reseñar que un estudio experimental limitado a 12 niños disléxicos de entre 9 y 12 años no concluyó que su uso mejorara la lectura (Wery y Diliberto, 2016).

## 2. Criterios para la enseñanza de la descodificación y la codificación

- *El aprendizaje comienza por la enseñanza sistemática de las correspondencias grafema-fonema*

Cada lección introduce una o varias correspondencias, o sea, una letra o una cadena de letras y su pronunciación específica (por ejemplo, «ch» se pronuncia /ch/ como en «char»). Para que esta etapa se comprenda bien, se empieza por letras cuyas correspondencias con los sonidos estén desprovistas de ambigüedades (por ejemplo, «f» o «j») y se continúa en función de una progresión racional de dificultad que tiene en cuenta la ambigüedad del grafema y su frecuencia en francés.

- *El aprendizaje de las correspondencias grafemas-fonemas se produce a un ritmo rápido*

Todos los estudios científicos coinciden en el hecho de que es importante dominar rápidamente un gran número de correspondencias, a fin de poder descodificar en el menor tiempo posible un volumen relevante de palabras. Según la encuesta «Lire et Écrire» (Goigoux, 2016a), las clases que enseñan más de 11 correspondencias en los dos primeros meses obtienen los mejores resultados. La Circunscripción escolar de París recomienda, y logra obtener sin dificultades, un ritmo de 14 o 15 correspondencias estudiadas durante las nueve primeras semanas. Las actividades de descodificación deben ir acompañadas de ejercicios de codificación que traten sobre las mismas configuraciones: haber aprendido a leer do, ro, mo, etc. debe conducir a que los alumnos sean capaces de escribir en dictado estas mismas combinaciones e incluso a transcribir otras (aún) no descodificadas a condición de que ya se hayan enseñado sus grafemas.

- *El manual va del grafema al fonema a fin de minimizar la carga de memoria*

Al comienzo del CP, es importante que el niño tome consciencia de que la lectura no consiste en memorizar la imagen de las palabras, como haría un alumno chino, sino en aprender un código que presenta abundantes irregularidades y se basa en un principio de correspondencia entre las letras y los sonidos. Para que este principio quede claro, hay que concentrar la enseñanza inicial en las relaciones simples y unívocas, lo que es aplicable a la mayoría de las vocales (a, i, é, ou, on...) y numerosas consonantes (b, d, f, j, l, m, n; p, t, v...), antes de introducir correspondencias más complejas y ambiguas. No presentar ejemplos contrarios en las primeras lecciones (¡por ejemplo, que la «i» de «maison» no se pronuncia i!), lo que genera más confusión.

Para pasar de las letras a los sonidos (lectura), la ortografía francesa es relativamente regular, mientras que en el sentido inverso, para pasar de los sonidos a las letras (dictado), no son pocas las dificultades. A título ilustrativo, la letra «o» se lee la mayoría del tiempo /o/, pero, a la inversa, el sonido /o/ puede escribirse o, au, eau, aux, ot, oo en zoo...; ciertos sonidos como (é) pueden tener hasta 15 ortografías diferentes.

Por tal motivo, al comienzo del aprendizaje de la lectura, sugerimos enunciar solo una única relación grafema-fonema a la vez («o» se pronuncia /o/). Ciertos manuales muestran inmediatamente todas las escrituras posibles de un sonido, lo que supone demasiadas cosas que recordar, al menos en las primeras clases.

Cuando los sonidos se transcriben mediante varias grafías, el sonido /o/, por ejemplo, se presentará justo al iniciarse el año la grafía más simple y frecuente (letra o ↔ sonido /o/) y, más tarde, las otras dos grafías principales (au y eau). La mayoría de las otras grafías se desprenden de estas tres grafías principales y pueden tratarse como la grafía principal seguida de una letra muda. Todas las grafías se podrán retomar al final del año con ocasión de un trabajo sobre la morfología, muy importante para el aprendizaje de la ortografía y la construcción de las representaciones ortográficas implicadas en la vía directa.

- *El manual propone una progresión sistemática, de lo más simple a lo más complejo*

Para desarrollar la progresión a través de las correspondencias grafema-fonema, hay que tener en cuenta asimismo su frecuencia y su regularidad en el sentido de la lectura (del grafema al fonema) y en el inverso. Se han establecido tablas de frecuencia, por ejemplo en la base de datos Manulex-MorphO (Peereman *et al.*, 2013), a partir de todas las palabras provenientes de 54 manuales de primaria, teniendo en cuenta las marcas morfológicas. Esta base se elaboró después de Manulex-Infra (Peereman *et al.*, 2007), que no tenía en consideración la morfología.<sup>11</sup>

Con arreglo a los datos de esta tabla, las correspondencias grafema-fonema más frecuentes y regulares son, para las vocales, «a» seguida de «ou», «o», «é» y «on». En las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, es por tanto posible introducir estas vocales, más «eu», «i» y «u» (salvo cuando estas dos últimas van seguidas de otra vocal, como en *ciel* y *lui*), así como la «e» al final de una palabra consonante-vocal (*le, je, te...*).

En lo relativo a las consonantes, las más frecuentes y las más regulares son «r», seguida de «l» y luego de «p», «m» y «v». Sin embargo, puede ser interesante introducir en primer lugar las fricativas (f, j, ch, v), ya que son igualmente frecuentes y regulares, pero también porque se pronuncian aisladas y de manera continua —caso que no se da con las oclusivas (p, t, k...), que no permiten producir un sonido continuo—. Tras «l» y «r», se podrá continuar con «p», «b», «m», «n», «d» y «qu» (que se encuentra en numerosas palabras de funciones), más la «s» al comienzo de una palabra.

Hay que prestar igualmente atención a la complejidad de las sílabas y las palabras. Sugerimos utilizar primero palabras cortas compuestas de sílabas simples denominadas «CV», o sea, compuestas por una consonante (C) seguida de una vocal (V) (como *la, le, jeu, feu, fou, chou*). Las palabras con una estructura CVC (como *bal, sol, jour*) y CCV (como *tri, blé, bleu*) se presentarán en un segundo momento. Puede resultar interesante introducir a continuación contrastes mínimos, como «*tu-ut*», «*fou-ouf*», «*tir-tri*» y «*dur-dru*», para llamar la atención de los niños sobre la importancia del orden de los grafemas en la descodificación.

Las dificultades de la ortografía del francés deben abordarse en una segunda etapa. Ciertas problemáticas se explican mediante la morfología, otras a través de reglas contextuales. Estas últimas atañen a la pronunciación de «s», «c/g» y «e». Por ejemplo, la consonante «s» se lee /s/ cuando comienza una palabra y cuando va precedida o seguida de una consonante (*liste, bourse, danse*), mientras que entre dos vocales o semivocales se lee /z/ (*arrosé, arrosoir, chinoise*), salvo en caso de que la vocal precedente sea una nasal (y termine en una consonante gráfica, como en «*danse*»)<sup>12</sup>. Otro ejemplo: el grafema «e» se pronuncia /E/ delante de una consonante doble (*belle, cette, presse*), así como en una sílaba cerrada fonológicamente (*sel, sec*) u ortográficamente (*les, effet, user, nez*).

- *El manual solo propone palabras y textos descodificables*

El niño no debe pensar que la lectura es una adivinanza. En cada lección, el manual solo propone pues palabras y textos descodificables. Un texto descodificable es aquel que contiene una gran proporción de palabras regulares compuestas de relaciones grafemas-fonemas ya enseñadas.

<sup>11</sup> Esta progresión retoma parcialmente la presentada en Dehaene *et al.* (2011), que se publicó antes de la instauración de la base de datos Manulex-MorphO (Peereman *et al.*, 2013).

<sup>12</sup> Salvo en raras palabras plurimorfémicas, como «*parasol*» o «*tournesol*».

Actualmente, resulta complicado cuantificar con precisión la tasa de descodificación óptima para favorecer la lectura autónoma de los lectores principiantes. En las primeras clases, en las que el niño ha de comprender el principio de la lectura, es sin duda preferible proponer únicamente sílabas, palabras o breves frases totalmente descodificables. Ciertos manuales logran alcanzar el 100 % de descodificación en la totalidad de las lecciones, aunque las frases parezcan a veces forzadas. Por regla general, los textos suficientemente descodificables (con entre un 70 y un 85 % de palabras totalmente susceptibles de descodificación) favorecen la utilización de los procedimientos de descodificación por parte de los alumnos, así como la exactitud y la fluidez de lectura de los lectores principiantes. La plataforma «Anagraph»<sup>13</sup> les permite a los docentes calcular la posibilidad de descodificación de los textos que dan a leer a sus alumnos en función de las correspondencias grafemas-fonemas ya estudiadas en su clase.

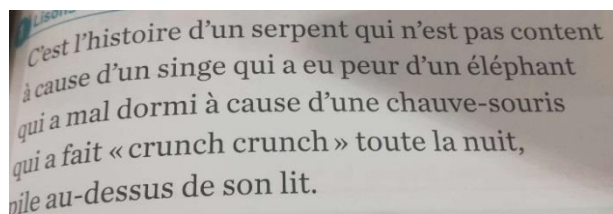
Mencionemos brevemente el caso particular de las «palabras herramienta», o sea, palabras muy frecuentes, que son necesarias para muchas frases (*le, un, son...*). No existe motivo alguno para armar una polémica de ello. En realidad, la mayoría de estas palabras son regulares y, por tanto, pueden introducirse conforme al aprendizaje de las relativas correspondencias grafema-fonema. No son frecuentes las palabras herramienta que presentan a la vez las características de la irregularidad y la frecuencia (por ejemplo, las palabras «*et*», «*sept*», «*dix*», el «*est*» del verbo «*être*», el «*eu*» del verbo «*avoir*...»). Con los conocimientos de los que disponemos en la actualidad, su inserción en los textos no parece acarrear un efecto negativo en la medida en que se limite su número (una decena debería bastar). Apuntemos empero que construir frases que eviten estas palabras irregulares no es en absoluto imposible, y que tal extremo parece deseable a fin de evitar cualquier confusión o contradicción en las instrucciones pedagógicas.

- *Revisiones regulares*

Como en todo aprendizaje, los elementos aprendidos a lo largo de las semanas o los meses precedentes deben revisarse regularmente. Además, pueden combinarse con las últimas correspondencias aprendidas. Una revisión regular facilita la memorización y la automatización. Se pueden proponer ejercicios variados: lectura de la correspondencia entre una palabra y una imagen, *cazapalabras*... Estos ejercicios deben poner inmediatamente a prueba los conocimientos adquiridos y permitir revisar el aprendizaje anterior. Se trata también de juegos que le gustan al niño y muestran que se puede disfrutar con las palabras.

- *Los textos para leer se alargan simultáneamente a la progresión del aprendizaje*

Los textos largos permiten al niño encontrarse con estructuras sintácticas más variadas y acostumbrarse a la estructura escrita de la lengua, así como a las marcas de puntuación. Sin embargo, hay



que adaptar la estructura de los textos a las capacidades lingüísticas de los niños de una edad determinada. El autor puede concederse licencias, pero teniendo siempre en mente las posibilidades de su lector. ¡El contraejemplo de la izquierda encadena frases de relativo que exigen una memoria de trabajo demasiado alta para la mayoría de los alumnos de CP!

- *El manual propone ejercicios de escritura en paralelo a la lectura*

Las actividades de escritura o codificación facilitan el aprendizaje de la lectura. La escritura comienza con letras aisladas, luego palabras legibles en cada lección y, finalmente, una verdadera elaboración de escritos cortos y corregidos inmediatamente en caso de faltas de ortografía o de sintaxis.

---

<sup>13</sup> Riou (2017), <http://anagraph.ens-lyon.fr>

### 3. Criterios para la enseñanza de la lengua francesa y su comprensión

Más allá del dominio de la descodificación, la investigación demuestra que es útil enseñar explícitamente las estrategias de comprensión de los textos. Esta enseñanza se imparte oralmente desde preescolar y, por supuesto, a lo largo del primer ciclo, donde incorpora progresivamente un trabajo escrito. Es claramente identificada, regular y distinta de la enseñanza de la descodificación, que debe suponer la parte esencial del tiempo de enseñanza al inicio del primer curso de primaria. Va cobrando cada vez más importancia a medida que los alumnos progresan en la lectura. Su objetivo principal es favorecer el dominio del lenguaje escrito. Llegado el caso, puede ser objeto de un manual independiente del de enseñanza del código alfabético. Aquí proponemos algunos criterios para la enseñanza de la comprensión del francés.

#### 1) *El manual permite acceder a un vocabulario rico, incluso ambicioso, trabajado primero en el oral y, a continuación, tan pronto sea posible, a la vez en el oral y en el escrito*

Los libros permiten acceder a mundos nuevos diferentes de la realidad cotidiana y enriquecer el vocabulario. Este se aprende mejor si se encuentra en diversas situaciones. Una palabra nueva hallada en una lectura, por ejemplo, debe reutilizarse en los momentos de aprendizaje estructurados e independientes que llevarán a los alumnos a leerla, entenderla y producirla en numerosos contextos (condición para su memorización) y a ser conscientes de su sentido. Estos momentos estructurados permiten también la presentación y la utilización de muchas otras palabras que pasarán a enriquecer el bagaje léxico de los alumnos.

#### 2) *El manual enseña la morfología de las palabras*

El trabajo sobre la morfología de la lengua es un punto privilegiado de establecimiento de las relaciones entre el oral y el escrito. Incidir en las familias de palabras permite enriquecer el vocabulario y automatizar la lectura de los morfemas, o sea, agilizar la lectura mediante el reconocimiento implícito de la composición de la palabra durante la lectura del texto (*grandement, facilement, joliment, etc.*).

La morfología flexiva, en el CP, concierne esencialmente a las marcas de género y de número más frecuentes (por ejemplo, la «s» final de los nombres en plural, la terminal «-ent» de los verbos y la «e» final de los adjetivos en femenino) Son demasiado escasos los libros de lectura que dedican lecciones específicas a las marcas del plural, por ejemplo.<sup>14</sup>

#### 3) *El manual propone una enseñanza explícita y estructurada de la comprensión*

Reflexionar y razonar sobre el contenido de los enunciados es un aspecto esencial y poco intuitivo de la actividad de comprensión, en particular para los niños con un nivel de lenguaje poco desarrollado y para aquellos sin mucha experiencia con el lenguaje formal propio de los textos.

Aprender a comprender pasa en gran medida por la discusión y el debate argumentado. Es relevante que los alumnos puedan expresarse a fin de expresar la manera en que logran dar con esta o aquella interpretación y debatir entre ellos y con el docente sobre cuál es la correcta y que hay que memorizar. Esta enseñanza se lleva a cabo con mayor facilidad con grupos reducidos de alumnos (de 5 a 8). Hay que velar por que todos puedan ser consultados y tomen la palabra.

#### 4) *El manual propone progresivamente textos variados, atractivos, cada vez más complejos y que abordan diversos géneros*

Los textos leídos por los adultos y los leídos por los alumnos deben identificarse claramente a lo largo de todo el año; la complejidad de los textos para leer por los niños aumentará en función de las capacidades de lectura.

---

<sup>14</sup> Thévenin *et al.* (1999), Fayol (2003).

La comprensión de los textos presupone el dominio y la utilización coordinada de numerosas habilidades, y todas ellas pueden desembocar en dificultades en un momento determinado. Estos obstáculos deben identificarse y trabajarse a partir de ejercicios precisos. El reto en el primer curso de primaria no es lograr una formalización muy concreta de las estrategias de comprensión, sino enseñar a los alumnos que el texto puede entrañar problemáticas (reconocer que se puede no comprender) y que es posible razonar para franquear dichas barreras (dotarlos de ciertos procedimientos).

En la actualidad no existe una progresión estricta para el CP, puesto que todas las habilidades se encuentran en diversa medida implicadas en cada texto, y aún se han de llevar a cabo numerosos estudios para conocer la eficacia de la enseñanza de tal o cual estrategia en dicho curso. Sin embargo, se pueden citar aquí las principales habilidades identificadas por el análisis teórico de la actividad de comprensión:

- Analizar los morfemas gramaticales que indican el género, el plural, el tiempo de los verbos...
- Comprender los términos gramaticales que describen el espacio (sobre, bajo, en...) y el tiempo (antes, después, durante...)
- Comprender la causalidad
- Comprender las referencias (por ejemplo, lograr determinar a quién alude un pronombre como «*il*», «*lui*», etc.)
- Identificar el sentido aproximado de una palabra desconocida a partir del contexto
- Seleccionar el significado de un término polisémico en su contexto
- Interpretar estructuras sintácticas complejas (relativos, pasivas...)
- Saber distinguir lo que se dice (lo explícito) y lo que va implícito. La labor sobre lo implícito permite trabajar sobre diferentes tipos de inferencias y aprender a diferenciar entre lo que dice el texto y lo que se sabe a partir de él
- Identificar la idea principal de un párrafo, resumirla o reformularla con sus propias palabras
- Deducir la interpretación esencial del resto de datos accesorios a fin de poder responder a una pregunta

#### 4. Obstáculos que se deben evitar

Los miembros del Consejo científico de educación nacional se vieron sorprendidos por la abundante diversidad de manuales de lectura disponibles en Francia. Entre ellos, a veces encontramos elementos contrarios a todos los principios enunciados en lo que antecede. A continuación, enumeramos un cierto número de obstáculos que nos parece imprescindible evitar.

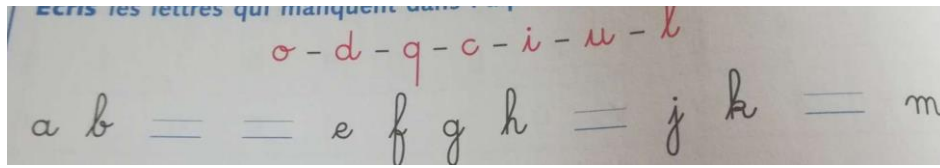
##### 1) *Distraer al niño de su tarea principal*

Numerosos manuales se presentan explícitamente como «mixtos». Como es natural, enseñan sobre la decodificación, pero igualmente acerca de otros elementos que se supone facilitan la comprensión, el placer de la lectura, la motivación... Estas actividades anexas a veces no tienen estrictamente nada que ver con la enseñanza de la lectura. Se entrometen en el tiempo de lectura y desvían la atención del niño. Recordemos aquí que los alumnos del CP deben acometer actividades de lectura al menos 30 minutos al día.

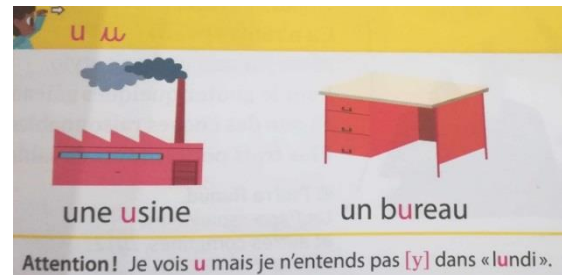
A continuación ofrecemos algunos ejemplos de fuentes de distracción que nos parecen discutibles:

- **La insistencia en el nombre de las letras.** Los nombres de las letras (R se dice «*aire*»), que se aprenden desde preescolar, no están por fuerza vinculados a su pronunciación (R se pronuncia /r/). La insistencia en el nombre de las letras, y no en su pronunciación, hace que se corra el riesgo de sembrar la confusión en el niño: ¿cómo puede comprender que R+O genera el sonido /ro/ y no «*aire-o*» o «*héros*»?

- **La recitación del alfabeto.** Las letras no son como las cifras y conocer su orden alfabético no desempeña función alguna en la lectura (aunque más tarde sea útil para buscar las palabras en el diccionario). En el ejemplo siguiente, qué interés entraña dedicar la cuarta lección de lectura a «escribir las letras que faltan en el alfabeto».



- **La utilización del alfabeto fonético.** ¿Cómo se puede concebir que sea útil explicar a un niño que «y = u» o incluso «u = ou» (véase a la derecha)? El alfabeto fonético es una fuente de confusión, no desempeña estrictamente ninguna función en un libro de lectura para niños.



Este manual enseña a principios de año el sonido /u/, asociándolo a la palabra «usine». ¡Muy bien! Pero, ¿para qué emplear también el alfabético fonético, en el que el sonido /u/ se escribe /y/? ¿Y por qué ofrecer la palabra «lundi» como contraejemplo en el que la letra u... no se pronuncia /u/?

- **El empleo de contraejemplos.** ¿Qué pensar de un manual que, al enseñar el sonido /u/, se apresura a decir que no lo escuchamos en «lundi»? Igualmente, vimos un manual que introduce el sonido /a/ desde la primera lección, pero se siente obligado a precisar que no lo escuchamos en «maison»... En esta etapa, el niño necesita saber cómo pronunciar las letras en las palabras con las que se va a encontrar, o sea, en textos descodificables. Hacerle aprender las excepciones al mismo tiempo que las reglas no puede sino sobrecargar su memoria de trabajo e inducirle a confusiones.

- **La demarcación del contorno de una palabra.** En ciertos ejercicios se exige al niño demarcar el perfil global, formado en particular por sus letras ascendentes y descendentes (véase al lado la palabra «lapin»). En el estado actual de conocimientos científicos, estos ejercicios no guardan relación alguna con la lectura: esta depende de la identificación de cada una de las letras, no de su contorno global, que, además, permanece inalterado cuando se pasa a mayúsculas (lapin/LAPIN).

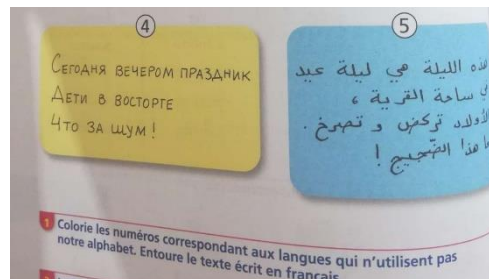


- **La fusión de las palabras.** La utilización de un espacio en blanco entre las palabras es una notable invención que permite acceder rápidamente al léxico. Por qué privarse de la misma, como hacen, en contra del sentido común, ciertos manuales, que escriben, por ejemplo:

«Part oute lama giedumon de,quel eprin cedevien neu ncra paud!»

(se supone que usted debe leer: «Par toute la magie du monde, que le prince devienne un crapaud»). Esta presentación ridícula es tanto más perjudicial para el joven lector cuanto tiene que apoyarse en el léxico oral para validar la calidad de su descodificación de las palabras. Este tipo de segmentación lo penaliza y le impide automatizar la lectura. Como todo error presentado por quien detenta la autoridad (el adulto, el libro), esto puede hacerle perder confianza en él, o hacerle aprender una ortografía errónea.

- **La elaboración de su propio libro.** Ciertos manuales consideran útil «entrar en el mundo de la lectura» construyéndose uno mismo su libro... pero no escribiéndolo, ¡sino cortando páginas y encuadernándolas! Las actividades de trabajos manuales son importantes, pero son ajenas a la lectura.
- **Los textos de otras escrituras.** Mostrar frases en cirílico o en árabe constituye sin duda una apertura cultural bienvenida, pero no ayuda en nada a aprender a leer. Sin duda, el niño debe prestar atención rápidamente al sentido de la lectura, que va de izquierda a derecha en nuestro alfabeto, pero no es ofreciéndole contraejemplos como se le enseña eficazmente.



## 2) Desviar la atención del código alfabético

El niño debe comprender que la lectura se basa en un código que asocia cada letra o grupo de letras con un fonema, en un orden sistemático, de izquierda a derecha. Este código no es intuitivo y cualquier tarea que lo desvíe del mismo no solo no lo ayudará sino que podría ser perjudicial, orientándolo hacia una estrategia incorrecta. La lectura-adivinanza se debe descartar en las primeras semanas de aprendizaje. Cuando sea mejor lector y haya integrado correctamente el principio de este código, se podrá ser menos estricto, ya que un niño más experto podrá formular hipótesis y, por tanto, deducir ciertos sonidos en función de lo que ya sabe, aunque no conozca todos los grafemas presentados.

Sobre esta base, se puede recomendar no dar a leer palabras o frases enteras imposibles de descodificar por el niño.

Ahora bien, los miembros del CSEN se vieron fuertemente sorprendidos al constatar que **numerosos manuales siguen proponiendo a los niños, desde la primera semana, frases para su lectura global**, sin ninguna clave que permita la descodificación.

- Un manual plantea por ejemplo la «lectura», desde la primera semana de clase, de la frase «il y a des garçons et des filles à l'école».
- Otro manual solicita a los niños que distingan una receta de cocina de un artículo periodístico, desde la primera semana, cuando el niño no sabe aún ni leer... No solo esta actividad no tiene nada que ver con el aprendizaje de la lectura, sino que no se ve cómo el niño puede evitar recurrir a la mera elección aleatoria.
- Por otra parte, la irregularidad y, a veces, el carácter agramatical de las frases propuestas dan igualmente que pensar. Y tales extremos, sin que no obstante el contenido gane en riqueza o en interés en comparación con textos descifrables. En el ejemplo siguiente, la frase apenas es francesa, y la palabra «*fil*» es una de las más irregulares del francés.

● Le fils est en folie.

Recomendamos respetar al máximo las regularidades del francés, en especial en las primeras lecciones. En el contraejemplo de la derecha, supuestamente destinado a ilustrar el aprendizaje de la pronunciación de la letra «m», también en las primeras semanas de lectura, ¿para qué introducir las grafías «*outh*» y

Le mammouth mauve mâche  
un chamallow.

«ow», que no son cadenas regulares del francés y son imposibles de descodificar por el niño en esta etapa?

### 5. Cuestiones pendientes

Como se ve, la pedagogía de la lectura abunda en ideas, a veces peregrinas. Entre las más aceptadas y extendidas, el grupo de trabajo se pregunta por el interés de los métodos pedagógicos que exigen el aprendizaje de información adicional, sin llegar a una conclusión.

**Gestos de la mano.** En ciertos métodos, por otra parte recomendables por su insistencia en el código fonológico, se pide al niño que aprenda un gesto de la mano por cada letra, a menudo sin un vínculo evidente con la forma de la letra, ni de la boca cuando pronuncia el fonema. Estos gestos constituyen por tanto un código suplementario que ha de aprender, diferente del de las letras y del de los movimientos articulatorios de la lengua oral. ¿Se trata de una ayuda mnemotécnica? ¿O, al contrario, de una distracción? La literatura científica actual no permite zanjar la cuestión —muestra sin duda que es útil asociar a las letras que se enseñan imágenes de una boca pronunciando los correspondientes fonemas,<sup>15</sup> pero, por lo que sabemos, no dice si estos gestos pueden sustituirse por configuraciones de la mano—. Puede que estos gestos sean útiles en niños afectados por sordera o problemas fonológicos, para eliminar la ambigüedad de ciertos sonidos, pero para poder proponerlos a todos los niños, habría que demostrar científicamente su utilidad para toda la clase.

Les gestes Borel-Maissonny (1)				Les gestes Borel-Maissonny (2)			
[a]	a		J'ouvre ma main et je dis « a ».	[on]	on om		Je pose le o sur mon nez et je dis « on ».
[i]	i y		Je lève mon doigt et je dis « i ».	[an]	an, en am, em		Je pose le a sur mon nez et je dis « an ».
[o]	o au, eau		Je forme un rond avec mes doigts et je dis « o ».	[in]	in im, ain, ein		Je pose le i sur mon nez et je dis « in ».
[u]	u		Je lève mes deux doigts et je dis « u ».	[oi]	oi		Mes doigts se joignent puis s'ouvrent et je dis « oi ».
[é]	é er, ez		Je mets ma main en avant comme un accent et je dis « é ».	[oin]	oin		Je ferme mes deux doigts sur mon nez et je dis « oin ».
[è]	è, ê ai, ei, et		Je mets ma main comme « è ».	[eu]	eu, ouill ouill		Je ferme mes deux doigts sur mon nez et je dis « eu ».
[e]	e eu, oeu		Je forme la lettre « e » avec ma main.	[eu]	eu, oeu		Je mets mes deux doigts sur mon nez et je dis « eu ».
[ou]	ou		Je forme un « ou » avec ma main.	[ou]	ou		Je forme un « ou » avec ma main.

**Antropomorfización de las letras.** Otros métodos recurren a rostros o personajes para representar las letras. Cada letra se asocia a un personaje llamativo, cuya forma del cuerpo o del rostro evoque la letra correspondiente, y los educadores dedican los primeros momentos de la enseñanza de la lectura a poner en escena a todos estos personajes. En este caso de nuevo, la idea es introducir, de manera transitoria, un medio mnemotécnico y motivador para acordarse de la

<sup>15</sup> Boyer y Ehri (2011).



forma y del sonido de las letras. En su favor, varios estudios convergentes han demostrado la utilidad, para facilitar la memorización de las correspondencias grafema-fonema, de asociar cada letra al dibujo de un objeto cuya forma se parezca

a la de la letra, y cuyo nombre comience por el correspondiente fonema (por ejemplo, la letra S representada por una serpiente).<sup>16</sup> Se trata, no obstante, de dibujos mínimos y cuidadosamente seleccionados. A la inversa, ciertas investigaciones sugieren que un enriquecimiento pictográfico excesivo de los libros, en especial por medio de la antropomorfización, puede distraer la atención de los niños de las propiedades pertinentes de los objetos enseñados, y así dificultar el proceso de abstracción simbólica.<sup>17</sup> Por otra parte, a nivel cerebral, las zonas corticales asociadas al reconocimiento de los rostros y de las letras son distintas y se hacen competencia a lo largo del desarrollo.<sup>18</sup> Estos ciertos elementos de duda no son concluyentes, y el grupo de trabajo propugna la realización de nuevos estudios controlados, en la medida en que solo estos permitirían decidir en qué condiciones el efecto de ayuda a la memoria predomina sobre las distracciones generadas.

## 6. Otras recomendaciones genéricas

Más allá de la cuestión específica de la enseñanza de la lectura, todo manual escolar debería obedecer unas reglas simples de ergonomía, accesibilidad, simplicidad y transparencia para todos sus usuarios (niños, profesores, padres). A continuación se indica, sin orden de preferencia, una pequeña lista de recomendaciones genéricas, no exhaustivas, que pueden igualmente servir de criterios de selección.

- El manual no recurre a la jerga o a un vocabulario inútilmente técnico.
- El manual no propaga mitos neurológicos, ni se apoya en las neurociencias sin un motivo válido.
- El manual es autosuficiente: propone, en cada etapa, actividades pedagógicas directamente utilizables por el docente, sin que haya necesidad de recurrir a fotocopias u otros materiales adicionales.
- El manual no presenta el aprendizaje como algo estresante: nos hemos sorprendido al constatar que un buen número de manuales presentan situaciones estresantes, ya sea asociando la escuela y el miedo, ya sea utilizando de manera desproporcionada historias de miedo e ilustradas con imágenes horripilantes. Puede ser difícil tener ganas de abrir un libro que contenga ilustraciones como la de la derecha.
- El manual contiene un apartado destinado a los educadores: breve, claro y desprovisto de jerga, en él se explican en algunas páginas el método de enseñanza y los objetivos del año.



<sup>16</sup> De Graaf *et al.* (2007); Di Lorenzo *et al.* (2011); Ehri *et al.* (1984); Shmidman y Ehri (2010).

<sup>17</sup> Strouse *et al.* (2018); Chiong y DeLoache (2013).

<sup>18</sup> Dehaene *et al.* (2010 y 2015); Kolinsky *et al.* (2018).

- El manual contiene un apartado destinado a los padres: breve, claro y desprovisto de jerga, explica en particular los objetivos del año, el progreso pedagógico y la manera en que los padres pueden actuar, complementando las actividades de clase.
- El manual es «inclusivo»: su formato digital (HTML, XML) permite adaptaciones a las diferentes necesidades específicas de los niños con alguna discapacidad (tamaño de la fuente, transcripción a Braille, lectura en voz alta, etc.).
- El precio del manual es razonable.
- El peso y el volumen del manual son razonables.

#### IV. El ejemplo del «plan de lectura» lanzado en 2017-2018 en la circunscripción escolar de París

¿Cómo pasar de estos principios a su aplicación práctica? Como hemos subrayado, no es el manual el que enseña, sino el docente. La elección de un manual no es por tanto suficiente, sino que debe formar parte de una política general de formación de los profesores y de movilización general de todos los agentes de la educación nacional.

A fin de reflexionar sobre estas cuestiones, el Consejo científico de educación nacional se reunió con D. Antonio Destres, DASEN (director académico de los servicios de educación nacional) de la circunscripción escolar de París. En efecto, este distrito escolar llevó a cabo bajo su dirección una acción global denominada «plan de lectura», cuya elección de los manuales de lectura no era más que un elemento entre otros. Nos pareció interesante plasmar aquí esta experiencia, sin prejuzgar la posibilidad de que otras circunscripciones escolares realicen otras acciones de una envergadura similar. Los elementos siguientes fueron redactados por Antoine Destres, con un comentario final del CSEN.

A diferencia de ciertas ideas recibidas, la educación prioritaria concierne a un número importante de clases de la circunscripción escolar de París, en torno a un tercio de las escuelas y los alumnos. Al comenzar el curso 2017, 53 clases de CP de REP+ (red de educación primaria reforzada) se habían desdoblado, y este número pasó a más de 400 en el curso de 2018. En esta ocasión, el rectorado rediseñó totalmente su sistema de enseñanza de la lectura en 2017/2018, antes del vasto despliegue de 2018, y, a continuación, la extensión en 2018/2019 al conjunto de maestros de CP, enseñen o no en REP o REP+. En total, en 2018/2019 más de 850 docentes de CP recibieron formación sobre «leer y escribir». El tratamiento de la cuestión del manual de lectura no era sino un elemento más de esta nueva estrategia, que abarcaba 4 aspectos:

- Una extensa organización didáctica y pedagógica
- Una concepción sistémica del procedimiento
- Una postura de los formadores que conjuga una larga experiencia didáctica, una fuerte presencia en las clases y una gran comprensión de cara a los profesores
- La introducción del manual como la consecuencia de elementos comprendidos en la formación.

##### 1. Una extensa organización didáctica y pedagógica

Desde el anuncio ministerial del desdoblamiento de las clases de CP en REP+, la dirección de la circunscripción escolar deseó señalar su compromiso y la dimensión tremendamente pragmática del procedimiento celebrando reuniones de trabajo y distribuyendo información a todos los agentes del ámbito escolar, en especial a los directores, las organizaciones sindicales y las federaciones de padres de alumnos. Dicha información versaba sobre los retos y los métodos y, a continuación, sobre la evolución del sistema. La interacción entre el rectorado y las escuelas recibió el apoyo, en particular, de la presencia activa de inspectores de educación nacional (reuniones a múltiples niveles y visitas de escuelas a veces acompañadas de políticos y responsables municipales de París, inspectores de educación o inspectores pedagógicos regionales). El DASEN visitó las 53 clases inicialmente concernidas y se reunió con cada educador. Los 100 maestros formadores, los profesores de letras de la ESPE (Escuela Superior del Profesorado y la Educación) y los 70 consejeros pedagógicos se dieron cita en junio para descubrir los resultados y hacerse de su hoja de ruta.

##### 2. Una concepción sistémica del procedimiento

Para lograr el reto de «100 % de éxito en el CP», hubo diversas aportaciones:

- Se realizó un trabajo sobre **los empleos** que se habían de crear en cada escuela: para evitar tensiones al respecto, se creó un panel de control por escuela, que se comunicó a las organizaciones sindicales con una nítida atención a los alumnos de los demás niveles.

- Se entabló una estrecha colaboración sobre la cuestión de las **instalaciones** con los responsables municipales de París para conseguir un «desdoblamiento real» generalizado. Para ello, se hubieron de mantener negociaciones entre las diferentes plantillas, se tuvieron que acometer obras de reacondicionamiento... El resultado —en una ciudad donde las instalaciones escolares casi no se podían ampliar— es muy positivo: el 93 % de las clases de CP funcionan en 2018/2019 con el modo: un grupo/un profesor/un local
- **La asignación** de los docentes se desvió en cierta medida de las reglas habituales, para ubicar a educadores motivados ante los alumnos y mantenerlos al año siguiente
- Los maestros se asociaron **en parejas**. La necesidad de la sustitución durante los cursos formativos (el profesor que se quedó en la escuela se hizo cargo de los alumnos de su compañero ausente para dicho curso) tuvo consecuencias muy positivas: mismos avances, mismos manuales, preparaciones comunes, constitución de grupos de apoyo...

En el plano esencial de la **formación**:

- Un **grupo de formadores** expertos sobre la cuestión de la lectura recibió el acompañamiento de cerca de una inspectora, que goza de unas competencias reconocidas en todos los ámbitos. Una formadora se encargó de asegurar el seguimiento de las clases codo con codo con los consejeros de cada circunscripción. En 2018/2019, 3 personas se dedicaron a tiempo completo a este apoyo de proximidad.
- Se instauró una **formación de los consejeros pedagógicos**: 4 medias jornadas al año: un paso previo indispensable para impartir a los docentes discursos y consejos homogéneos
- Se organizó una **formación de 4 jornadas intensivas** (una por período escolar) **para cada uno de los maestros de CP** en educación prioritaria (recortada a 2 días para los otros profesores de las escuelas).

Los temas abordados en cada una de estas 4 jornadas fueron los siguientes:

- El proyecto de lector
- Las correspondencias grafema-fonema
- La escritura cursiva
- Los ejercicios vinculados a la escritura: codificación, dictado, copia, producción escrita
- El vocabulario, la morfología léxica
- La morfología gramatical
- La comprensión: las estrategias sobre textos escuchados y sobre textos leídos
- La lectura en voz alta
- La diferenciación

En noviembre, se dedicó un cierto tiempo al análisis de los manuales utilizados por los educadores.

Esta formación ha sido mayoritariamente juzgada por los docentes como sólida, concreta, progresiva, ambiciosa y apoyada a continuación sobre el terreno por los consejeros pedagógicos y las formadoras especializadas. Dicha formación provocó cambios a veces radicales, en especial en la enseñanza del código y de la comprensión y, por lo tanto, en la elección de los manuales.

En la vertiente de la continuidad pedagógica entre el CP y el resto de cursos, finalmente:

- Se pudo replantear el **vínculo con la educación preescolar** y progresaron los intercambios entre los profesionales, permitiendo ajustes en los aprendizajes (en especial en materia de consciencia fonológica y de gestos gráficos).
- Los maestros de los **otros niveles de clase** observaron a menudo con interés esta «revolución tranquila» que se producía en el CP. Hay una dinámica en movimiento en ciertas escuelas y se plantea seriamente la cuestión de la continuidad en segundo de primaria e incluso más allá.

- **La ESPE** de la circunscripción escolar de París incorporó esta demanda permitiendo a los formadores del rectorado trabajar con sus profesores, a fin de actuar en la lectura en los alumnos de segundo año de posgrado.
3. La formación: experiencia didáctica, presencia en las clases y comprensión de cara a los docentes

La formación se esfuerza por adaptarse a los contextos profesionales de los docentes y a sus prácticas. La evolución de estas se debe en gran parte al clima de comprensión y de escucha durante el período de formación, así como a la experiencia didáctica del grupo de formadores. La asistencia, la puntualidad de los docentes y las opiniones muy positivas en las evaluaciones finales así lo demuestran.

Las recomendaciones pedagógicas propuestas en la formación se argumentan y los ejemplos prácticos permiten a los educadores captarlas rápidamente para su aplicación práctica en las clases. Se plantean propuestas didácticas específicas para responder a las dificultades comunicadas por los docentes, permitiéndoles abordar cambios en sus métodos. En la medida en que observaron, de un período al siguiente, los progresos de los alumnos, el clima de confianza se vio reforzado.

El apoyo de los formadores en las clases y las escuelas se diferenció conforme al avance de los alumnos, en relación con las dificultades halladas por los docentes.

Como consecuencia de esta organización global, se siguieron y apreciaron los consejos específicos sobre la elección de los manuales y de las herramientas destinados a los alumnos.

4. La introducción del manual como consecuencia de elementos comprendidos en la formación

Los creadores del «plan de lectura» de la circunscripción escolar de París tuvieron en cuenta la enorme sensibilidad del tema: el manual se erige en un símbolo, para muchos educadores, de la libertad pedagógica, que se ha materializado en el pasado en encendidos debates ideológicos. Si la circunscripción escolar de París ha logrado hasta ahora salvar estos escollos, los tres primeros puntos desarrollados en este informe no han sido sin duda ajenos. A estos cabe añadir el lugar de la temática en la formación de los docentes.

Apoyándose en los trabajos presentados en lo que antecede, los formadores recalcan la distinción entre las herramientas y los tiempos destinados al código y al funcionamiento de la lengua, por una parte, y a la comprensión y al vocabulario por la otra, hasta llegar a la autonomía y la fluidez de la descodificación. En concreto, preconizan:

1. La utilización de un manual para enseñar el código:
  - las correspondencias grafema-fonema más regulares y frecuentes;
  - un ritmo sostenido de las correspondencias estudiadas;
  - el entrenamiento y la automatización del código grafofonémico y de las combinaciones;
  - estructuras silábicas cada vez más complejas;
  - textos descodificables;
  - la memorización de conocimientos ortográficos y gramaticales.
2. La utilización de un método para enseñar la comprensión:

Comprender un texto, o sea, hacerse una representación mental coherente que incluya toda la información del mismo, supone, una vez identificadas las palabras, activar su significado explícito e implícito, pero también comprender las relaciones entre ellas y movilizar conocimientos gramaticales y culturales. Esto se logra

- a partir de textos leídos oralmente por el docente a fin de desarrollar las estrategias de comprensión;
- a partir de extractos de libros infantiles y documentales que presentan una resistencia a la comprensión literal y un alto porcentaje de descodificación. El índice de descodificación se identifica mediante la plataforma Anagraph (<http://anagraph.ens-lyon.fr>).

Finalmente, los formadores no dejan de recordar una condición importante para el éxito: la lectura de los textos elegidos para poner en práctica las estrategias de comprensión debe tener como objetivo el disfrute de los alumnos, como el proporcionado por los textos escuchados antes de saber descodificar.

Tras haber compartido con los educadores estas conclusiones, así como las recientes aportaciones de la investigación, se pudieron analizar los 13 manuales utilizados en las 53 clases de REP+ a la luz de elementos claros, resumidos en el cuadro 1. Sobre esta base, se pudo clasificar los manuales en 3 categorías: aquellos cuyo método de enseñanza se corresponde bien con los elementos considerados y que deberían, en consecuencia, presentar una cierta eficacia (4 manuales); los que requieren numerosas elecciones y adaptaciones por parte de los docentes; y los no estimados pertinentes por los profesores.

Cuadro 1. Aspectos clave identificados por la Circunscripción escolar de París para el análisis de los manuales en el ámbito de su «plan de lectura»:

- leer es, en primer lugar, descodificar;
- el procedimiento silábico es el más eficaz para aprender a leer en primero de primaria;
- los textos propuestos son decodificables;
- la escritura desempeña una función importante en el aprendizaje de la lectura y la mejora;
- el aprendizaje de la lectura debe incorporar un desarrollo ambicioso del repertorio léxico;
- los ejercicios de escritura y dictado son diarios;
- la observación del funcionamiento de la lengua: hacer manipular y memorizar las principales formas ortográficas regulares léxicas, comenzar con la enseñanza de la morfología; estructurar y categorizar el léxico;
- actividades escritas, como la copia, el dictado y la elaboración de frases;
- enseñar la comprensión y hacer visibles las estrategias.

Naturalmente, en enero de 2017 pareció necesario sugerir al Ayuntamiento que dejara de ordenar publicar en el catálogo de la DASCO (Dirección de Asuntos Escolares, por su acrónimo en francés) de París (a partir del cual los docentes realizan sus pedidos en enero) los manuales alejados de dichas recomendaciones y de los programas de 2016.

En 2017-2018 se seleccionaron cinco manuales:

- *Lecture piano*, de Sandrine Monnier-Murariu, editado por Retz
- *Je lis, j'écris*, de Reichstadt, Terrail y Krick, editado por Les lettres bleues
- *Pilotis*, de Delphine Tendron, editado por Hachette Éducation
- *Taoki*, de Carlier y Le Van Gong, editado por Istra
- *Tu vois je lis*, de Françoise Monnier-Roland y Claudine Barrou-Fret, editado por Sedrap

En 2018-2019, tras los comentarios de los docentes, solo quedaron como opciones los dos primeros.

En conclusión, según Antonie Destres, «la elección del manual de lectura, que supone una de las clave del éxito del alumno en el CP, no dio lugar en París a polémicas ajenas a los verdaderos retos: alumnos que sepan leer y, a veces, escribir muy bien al finalizar el CP».

#### 5. Comentario final del Consejo científico de educación nacional

El procedimiento seguido por la circunscripción escolar de París demuestra efectivamente que es posible, en el contexto global de una movilización de todos los agentes, alcanzar un consenso sobre la cuestión de los métodos de enseñanza y los manuales de lectura en CP. Se trata de un procedimiento ejemplar.

El Consejo científico debe subrayar, no obstante, que aún falta un elemento clave: **la evaluación objetiva de los progresos de los alumnos**. Dicha evaluación, en relación con un grupo de control, debería formar parte sistemáticamente de todos los sistemas (valga la redundancia) innovadores de la educación nacional. En efecto, solo ella permite

1. Objetivar si los progresos son efectivamente reales
2. Desapasionar los debates, abandonando el terreno de la polémica y sustituyéndolo por el de los datos objetivos
3. Encauzar a los docentes dentro de un proceso de cuestionamiento científico
4. Facilitar la adopción de las mejores prácticas pedagógicas
5. Evitar la adopción de prácticas no justificadas por resultados concretos
6. Continuar con el análisis, estudiando en qué medida varía el impacto según los contextos geográfico, social o lingüístico, y si se puede mejorar aún más

Por consiguiente, el Consejo científico solicitó a uno de sus miembros (Jérôme Deauvieu) que efectuara una evaluación retrospectiva del «Plan de Lectura» de la circunscripción escolar de París. Actualmente se está realizando un análisis comparativo de los resultados obtenidos por los alumnos de REP+ en las evaluaciones de la DEPP (Dirección de Evaluación, Prospectiva y Rendimiento). Solo dicho estudio permitirá objetivar los resultados de los alumnos, aunque los reflejados por los protocolos locales y la percepción de los docentes parecen ya muy positivos.

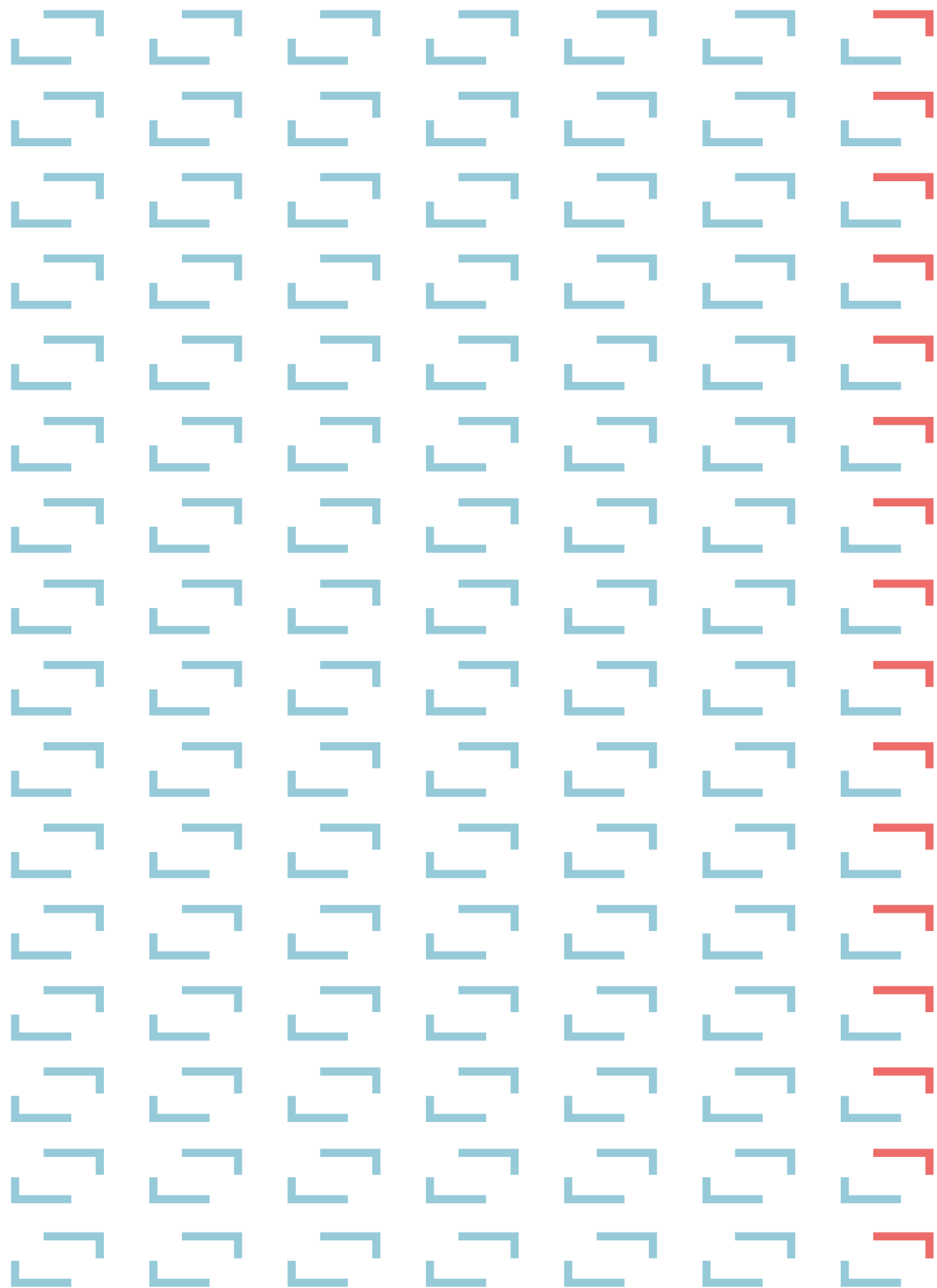
El Consejo científico subraya finalmente que los dos manuales seleccionados por la circunscripción escolar de París no están «validados científicamente» (si es que dicha expresión tiene sentido). Su eficacia no ha sido objeto de una evaluación aleatorizada y, por añadidura, solo trece de entre los alrededores de 35 manuales disponibles fueron analizados por los docentes, los investigadores y los inspectores de la circunscripción escolar de París. Es perfectamente posible que otros manuales sean igual de convenientes. Empero, el conjunto del procedimiento demuestra que, hoy en día ya es posible seleccionar, entre la plétora de manuales propuestos por los editores, un pequeño número que se corresponde con los criterios pedagógicos identificados anteriormente y respaldados por la investigación científica. El Ministerio de Educación Nacional podría emitir, en este ámbito, recomendaciones mucho más firmes que en el pasado.

## V. Bibliografía

- Bara, F. y Gentaz, E. (2010). Apprendre à tracer les lettres : Une revue critique. *Psychologie Française*, 55(2), pp. 129-144.
- Bara, F. y Gentaz, E. (2011). Haptics in teaching handwriting: The role of perceptual and visuo-motor skills. *Hum Mov Sci*. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2010.05.015>
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., y Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code- skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading*, 35(4), pp. 427–455. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Boyer, N., y Ehri, L. C. (2011). Contribution of Phonemic Segmentation Instruction With Letters and Articulation Pictures to Word Reading and Spelling in Beginners. *Scientific Studies of Reading*, 15(5), pp. 440–470. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.520778>
- Casalis, S. y Colé, P. (2018). Le morphème, une unité de traitement dans l’acquisition de la litéracie. *Langue française, n.º 199*(3), pp. 69–81
- Casalis, S., Pacton, S. Lefevre, F., y Fayol, M. (2018). Morphological training in spelling: immediate and long-term effects of an interventional study in French third graders. *Learning and Instruction*, 53, pp. 89-98.
- Castles, A., Rastle, K., y Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), pp. 5–51.
- Chevrot, J-P., Dugua, C., y Fayol, M. (2009). Liaison and word segmentation in French: A usage-based account. *Journal of Child Language*, 36, pp. 557-596.
- Chiong, C., y DeLoache, J. S. (2013). Learning the ABCs: What kinds of picture books facilitate young children’s learning? *Journal of Early Childhood Literacy*, 13(2), pp. 225–241.
- Deauvieau, J., Reichstadt, J., y Terrail, J.-P. (2015). *Enseigner efficacement la lecture: Une enquête et ses implications*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. París: Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. París: O. Jacob.
- Dehaene, S., Cohen, L., Morais, J., y Kolinsky, R. (2015). Illiterate to literate: behavioural and cerebral changes induced by reading acquisition. *Nature Reviews. Neuroscience*, 16(4), pp. 234–244. <https://doi.org/10.1038/nrn3924>
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L. W., Ventura, P., Nunes Filho, G., Jobert, A., ... Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language. *Science*, 330(6009), 1359–1364. <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- De Graaff, S., Verhoeven, L., Bosman, A. M., y Hasselman, F. (2007). Integrated pictorial mnemonics and stimulus fading : Teaching kindergartners letter sounds. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), pp. 519–539.
- DiLorenzo, K. E., Rody, C. A., Bucholz, J. L., y Brady, M. P. (2011). Teaching letter–sound connections with picture mnemonics: Itchy’s alphabet and early decoding. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), pp. 28–34.
- Dugua, C., Spinelli, E., Chevrot, J-P., y Fayol, M. (2009). Usage-base account of the acquisition of liaison: Evidence from sensitivity to plural/singular orientation of nouns. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102, pp. 342-350.
- Ehri, L. C., Deffner, N. D., y Wilce, L. S. (1984). Pictorial mnemonics for phonics. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), p. 880.

- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, pp. 250–287.
- Fayol, M. (2003). L'acquisition/apprentissage de la morphologie du nombre : bilan et perspectives. *Rééducation Orthophonique*, n.º 213, pp. 151-166.
- Foulin, J-N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, pp. 129-155.
- Foulin, J-N. (2007). La connaissance du nom des lettres chez les prélecteurs : aspects pronostiques, fonctionnels et diagnostiques. *Psychologie Française*, 52, pp. 431-444.
- Goigoux, R. (2016a). Apprendre à lire et à écrire au cours préparatoire : enseignements d'une recherche collective. *Revue française de pédagogie*, (196), pp. 5 y 6.
- Goigoux, R. (2016b). *Lire et Ecrire. Etude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. Universidad de Lyon, Instituto Francés de la Educación, Escuela Normal Superior de Lyon. Informe de investigación entregado a la Sra. Directora General de Enseñanza Escolar (DGESCO-MENESR), Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior y de Investigación de Francia. En línea: <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecire>
- Graaff, S. de, Bosman, A. M. T., Hasselman, F., y Verhoeven, L. (2009). Benefits of Systematic Phonics Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 13(4), pp. 318–333.
- Hakvoort, B., Van den Boer, M., Leenaars, T., Bos, P. y Tijms J. (2017). Improvements in reading accuracy as a result of increased interletter spacing are not specific to children with dyslexia. *Journal of Experimental Child Psychology*, 164, pp. 101-116.  
<https://doi.org/10.1080/10888430903001308>
- Kolinsky, R., Morais, J., Cohen, L., y Dehaene, S. (2018). Les bases neurales de l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, (199), pp. 17–33. <https://doi.org/10.3917/lf.199.0017>
- Landerl, K. (2000). Influences of orthographic consistency and reading instruction on the development of nonword reading skills. *European Journal of Psychology of Education*, 15(3), p. 239. <https://doi.org/10.1007/BF03173177>
- Legendre, G., Barrière, I., Goyet, L., y Nazzi, T. (2010). Comprehension of Infrequent Subject–Verb Agreement Forms: Evidence From French-Learning Children. *Child Development*, 81(6), pp 1859–1875. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01515.x>
- Leroy, M. (2012). *Les manuels scolaires: situation et perspectives* (Informe de la Inspección General de Educación Nacional n.º 2012–036). Extraído de <http://www.education.gouv.fr/cid61373/les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives.html>
- Morais, J., Robillart, G., Bentolila, A., Buser, P., colectivo. (1998). *Apprendre à lire : Au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE) Analyses, réflexions et propositions*. París: Éditions Odile Jacob.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. ONL. (2007).
- Observatorio Nacional de la Lectura (2007). *L'enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. Informe disponible en línea en [http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Rapport\\_ONL\\_2007.pdf](http://onl.inrp.fr/ONL/publications/publi2007/Rapport_ONL_2007.pdf)

- Pacton, S. y Fayol, M. (2000). The impact of phonological cues on children's judgments of nonwords plausibility: the case of double letters. *Current Psychological Letter*, 1, pp. 39-54.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. y Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab.: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, pp. 401-426.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., Cappa, S. F., ... Frith, U. (2000). A cultural effect on brain function. *Nat Neurosci*, 3(1), pp. 91-96.
- Peereman, R., Lete, B., y Sprenger-Charolles, L. (2007). Manulex-infra: distributional characteristics of grapheme-phoneme mappings, and infralexical and lexical units in child-directed written material. *Behav Res Methods*, 39(3), pp. 579-589.
- Peereman, R. y Sprenger-Charolles, L. (2018). Manulex-MorphO, une base de données sur l'orthographe du français intégrant les morpho-phonogrammes. *Langue française*, n.º 199(3), pp. 99-109
- Peereman, R., Sprenger-Charolles, L. y Messaoud-Galusi, S. (2013). The contribution of morphology to the consistency of spelling-to-sound relations: A quantitative analysis based on French elementary school readers. *L'Année Psychologique* 113(1), pp. 3-33.
- Riou, J., y Fontanieu, V. (2016). Influence de la planification de l'étude du code alphabétique sur les performances des élèves en décodage au cours préparatoire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (196), pp. 49-66.
- Seymour, P. H., Aro, M., y Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Br J Psychol*, 94(Pt 2), pp. 143-174.
- Shmidman, A., y Ehri, L. (2010). Embedded picture mnemonics to learn letters. *Scientific Studies of Reading*, 14(2), pp. 159-182.
- Sprenger-Charolles, L., Desrochers, A., y Gentaz, É. (2018). Apprendre à lire-écrire en français. *Langue française*, n.º 199(3), pp. 51-67.
- Strouse, G. A., Nyhout, A., y Ganea, P. A. (2018). The Role of Book Features in Young Children's Transfer of Information from Picture Books to Real-World Contexts. *Frontiers in Psychology*, p. 9.
- Thévenin, M.G, Totereau, C., Fayol, M. y Jarousse, J.P. (1999) L'apprentissage/enseignement de la morphologie écrite du nombre en français. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 126, pp. 39-52.
- Ziegler, J. C. (2018). Différences inter-linguistiques dans l'apprentissage de la lecture. *Langue française*, n.º 199(3), pp. 35-49.
- Zorzi, M., Barbiero, C., Facoetti, A., Lonciari, I., Carrozzi, M., Montico, M., Bravar, L., George, F., Pech-Georgel, C., Ziegler, J. C. (2012). Extra-large letter spacing improves reading in dyslexia. *PNAS*, 109, pp. 11455-11459.
- Wery, J. J., y Diliberto, J. A. (2016). The effect of a specialized dyslexia font, OpenDyslexic, on reading rate and accuracy. *Annals of dyslexia*, pp. 1-14.



Para más información :  
[www.reseau-canope.fr/csen](http://www.reseau-canope.fr/csen)