

Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español

Creation of a decodable books collection of early literacy practice in Spanish

Laura V. Sánchez-Vincitore¹ 0000-0002-6343-1217

Recibido 15-5-2018 • Aprobado: 11-7-2018

Cómo citar: Sánchez-Vincitore, L. (2018). Creación de una colección de libros decodificables para la práctica lectora inicial en el idioma español. *Ciencia y Educación*, 2(1), 63-72. Doi: <http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i1.pp63-72>

Resumen

Este proyecto diseñó una metodología para la creación de libros decodificables que serían utilizados como herramienta de práctica de la lectura inicial de los estudiantes del proyecto *Leer* en la República Dominicana. El artículo² presenta los fundamentos teóricos en los que se basa la creación y el uso de este tipo de material, así como evidencia empírica a través de levantamientos de datos para confirmar que las decisiones técnicas tomadas durante la actividad fueran las más apropiadas. Como resultado, se crearon 18 libros originales categorizados en 6 etapas decodificables, una guía estandarizada sobre la redacción de este tipo de material y plantillas electrónicas mediante el uso del programa de computadora BLOOM para su diagramación y produc-

ción en masa. Esta actividad innovadora es un ejemplo de la toma de decisiones educativas basadas en la evidencia, ya que parte de una necesidad previamente identificada, además de que su desarrollo fue sistematizado y evaluado. Tiene un componente multiplicador de importancia, pues fomenta que otros actores, fuera del proyecto y de la República Dominicana, tengan no solo acceso al material, sino también la oportunidad de producir y compartir sus propios libros decodificables con la comunidad educativa.

Palabras clave: lectura; hábito de lectura; libro para niños; alfabetización inicial; material didáctico.

Summary

This project designed a methodology for the creation of decodable books to be used as a practice tool for early literacy skills for students who participate in project *Read* in the Dominican Republic. This paper presents the theoretical framework for the creation and use of this type of practice material, as well as empirical evidence gathered from data collection activities that confirm that technical decisions were appropriate. We created 18 original books categorized into 6 decodable stages, a standardized guide to produce these types of books, electronic templates through the computer software BLOOM for mass production. This innovative activity is an example of evidence-based educational decision-making, since it comes from a previously identified need, and its development was systematized and evaluated. In addition, this activity has an important leverage factor, since it encourages other

1. Universidad Iberoamericana, República Dominicana, l.sanchez1@prof.unibe.edu.do

2. La creación de este documento fue posible gracias al generoso aporte del pueblo americano a través de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Su contenido es responsabilidad de la autora y no necesariamente refleja la visión de USAID o del gobierno de los Estados Unidos. Los equipos tecnológicos de recaudación de datos fueron donados por Claro RD al Laboratorio de Neurocognición y Psicofisiología de UNIBE. El desarrollo de las etapas de los libros decodificables fue presentado en la conferencia “Comparative and International Education Society”, CIES 2017.

Gracias a Yuan-Fuei Liao, Isabel Fiallo, Arlyn García, Angie Díaz, Tulio Matos, Kutty Reyes, Olga Valdez, Analía Henríquez, Carolina Marte y a las escuelas de Educación y Psicología de UNIBE por el entusiasmo oportuno para este proyecto.

key actors, outside of project *Read* and the Dominican Republic, to have access not only to the produced materials, but also have the opportunity of producing and sharing their own decodable books with the educational community.

Key words: Reading; decodable books; early literacy; reading practice; book production.

Introducción

La República Dominicana enfrenta retos educativos considerables, evidenciados por las bajas puntuaciones de sus estudiantes en pruebas nacionales e internacionales en las que se ponen de manifiesto deficiencias tanto en las habilidades básicas de lectoescritura (Mencía-Ripley, Sánchez-Vincitore, Garrido & Aguasvivas-Manzano, 2016) como en la comprensión lectora (UNESCO, 2014).

La presente experiencia de innovación se enmarca dentro del proyecto *Leer*, una intervención educativa que busca mejorar la habilidad lectora de 200 mil estudiantes de 400 escuelas públicas de la República Dominicana, a cargo de la Universidad Iberoamericana (UNIBE), como respuesta a los resultados del estudio de línea base realizado antes de iniciar el referido proyecto (Mencía-Ripley et al., 2016). Los resultados del estudio revelan que los estudiantes de segundo de primaria tienen bajas puntuaciones en pruebas de conocimiento del principio alfabético – conocer las letras, sus sonidos y posibles combinaciones –, reconocimiento de palabras, fluidez y comprensión lectora. De igual forma, los estudiantes reportan carecer de libros para practicar la lectura, tanto en las bibliotecas escolares como en sus hogares.

Una de las innovaciones propuestas a raíz de las necesidades identificadas por el estudio de línea base es la creación de la colección de libros decodificables para aumentar el acceso al material lector que tienen los estudiantes del proyecto. Los libros decodificables son textos simples y cortos que se utilizan para que los estudiantes que están aprendiendo a leer practiquen y mejoren la habilidad lectora de forma progresiva. De este modo, mientras los estudiantes están aprendiendo el código alfabético pueden practicar la

lectura fluida y fortalecer desde el inicio sus habilidades de comprensión.

Según Mesmer (2000), la dificultad progresiva de los libros decodificables está determinada por dos características:

(1) Dificultad ortográfica progresiva: las etapas decodificables deben tomar en cuenta la dificultad ortográfica de las palabras que se presentan en cada una. Pese a que la ortografía del español es altamente transparente, existen grafemas cuyas reglas son más difíciles que otras; por ejemplo, la letra “a” tiene la misma pronunciación, independientemente del contexto ortográfico; mientras que la letra “r” tiene varias reglas ortográficas para su pronunciación según la posición –inicial, como en *rábano*; después de vocal, como en *aro*; y después de consonante, como en *enramada*– y según la presentación de una o dos letras (*pero* y *perro*). Las primeras etapas decodificables deberán tener palabras cuyas letras tengan la menor cantidad de reglas ortográficas posibles y tendrán que aumentar la presentación de palabras con letras de reglas más complejas en etapas posteriores.

(2) Frecuencia de grafemas: las etapas decodificables toman en cuenta la secuencia de enseñanza del principio alfabético (Jiménez & O’Shanahan, 2008) de forma tal que en las primeras etapas se presenten las combinaciones de grafema-fonema más frecuentes en el idioma español y menos frecuentes en etapas posteriores. La presentación de grafemas frecuentes en las primeras etapas garantiza que el estudiante tenga un conocimiento previo de dichos grafemas, independientemente de la forma en la que lo aprendió, ya sea un aprendizaje por enseñanza explícita o porque descubrió su uso a través de la exploración. Las colecciones de libros decodificables están diseñadas como una secuencia de etapas progresivas que corresponden a la secuencia de la enseñanza del principio alfabético; esta secuencia es recomendada especialmente en ortografías transparentes.

Estas dos características hacen que los libros decodificables sean un andamiaje en el uso contextualizado del principio alfabético mientras se aprende a leer y escribir (Cheatham & Allor, 2012) and (2, favoreciendo no solo la automatización lectora, sino los

procesos de comprensión lectora desde el inicio de la alfabetización.

Esta actividad de innovación se propuso por el supuesto de que mientras más se practican las habilidades lectoras a través de la lectura diaria, más se consolida y automatiza dicha lectura (Abadzi, 2009). Por lo tanto, además de proveer a los docentes de una metodología basada en la evidencia para la enseñanza de la lectoescritura, contar con libros de práctica en el proyecto *Leer* garantizaría una intervención integral, que funcionaría tanto en el aula, con el docente, como cuando los estudiantes leyeran libremente o llevaran los libros a sus hogares.

Los textos decodificables apoyan las iniciativas propuestas en el currículo dominicano (MINERD, 2014), específicamente en lo concerniente al desarrollo de la competencia comunicativa, provocando situaciones significativas de aprendizaje. Este currículo promueve el uso del texto en contexto para potenciar la habilidad lectora. Los libros decodificables usan estos textos desde una dificultad adaptada a la necesidad y a la habilidad particular de cada niño por su naturaleza gradual. Los estudiantes pueden, desde el texto, practicar las unidades mínimas de la lectura, permitiendo que estos apliquen el conocimiento y las habilidades que ya poseen. En adición, estos libros apoyan la iniciativa de tener bibliotecas de aula con textos auténticos y de calidad.

Fundamentación teórica sobre el uso de libros decodificables para la práctica lectora

Como consecuencia de la organización de dificultad progresiva de los libros decodificables, disminuye la sobrecarga en las habilidades cognitivas del estudiante (específicamente en la memoria de trabajo). La memoria de trabajo es la habilidad de manipular y proveer acceso a la información requerida para otros procesos cognitivos y conductuales más complejos (Wilhelm, Hildebrandt & Oberauer, 2013). La reducción en la sobrecarga de la memoria de trabajo durante el aprendizaje de la lectura permite que se lleven a cabo dos procesos neurocognitivos: (1) cambios a nivel perceptual, y (2) reubicación de recursos atencionales.

En primer lugar, a nivel perceptual se promueve una práctica constante de conversión grafema-fonema (Mesmer, 2010). De acuerdo a Share (1999), cada ensayo exitoso de esta conversión, realizada de manera independiente por el estudiante, promueve la consolidación de mecanismos de autoenseñanza que fomentan la adquisición de la alfabetización. Esto, a su vez, contribuye a un acceso léxico más rápido, a través de la recodificación fonológica. Por lo tanto, la repetición constante de recodificaciones exitosas favorece que se den los cambios neuronales necesarios para la automatización lectora; esto se conoce como la *teoría de la automatización lectora*, propuesta por LaBerge & Samuels (1974) y posteriormente revisada por Samuels (2004). La teoría propone que la lectura está compuesta por un conjunto de habilidades cognitivas, las cuales se consolidan a través de la práctica, requiriendo cada vez menos esfuerzo por parte del lector. A nivel neuroanatómico y fisiológico se generan cambios estructurales y funcionales en el cerebro. Uno de estos cambios se da específicamente en la zona llamada *giro fusiforme izquierdo* o área de asociación, originalmente especializada en el reconocimiento de rostros, que gradualmente se ajusta al reconocimiento de palabras y letras (Dehaene et al., 2010).

En segundo lugar, cuando los estudiantes se enfocan en una cantidad limitada de combinaciones grafema-fonema que han aprendido previamente, los recursos atencionales usualmente destinados a la decodificación de combinaciones infrecuentes pueden ser destinados a la comprensión lectora. De esta manera, los estudiantes tienen la posibilidad de desarrollar y practicar las estrategias de comprensión lectora desde el inicio de la instrucción de la alfabetización. Este supuesto está basado en la *teoría simple de la lectura* (Hoover & Gough, 1990), que propone que la comprensión lectora depende de dos habilidades: reconocimiento de palabras y comprensión del lenguaje oral. Si las palabras que conforman el texto son sencillas y fáciles de reconocer (decodificables), entonces el proceso de comprensión lectora se facilita, ya que a través del reconocimiento de palabras sencillas se puede acceder al lenguaje oral sin mucho esfuerzo. Por el contrario, si

Tabla 1. Progresión de enseñanza grafema-fonema

Frecuencia

Progresión	a	m	c	n	o	s	i	l	u	y	f	p	t	b	c(k)	q	v	ll	y(ll)	h
Sonido	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2

Progresión	ch	bl	fl	pl	cl	g	gl	r	j	g(j)	c(s)	z	br	cr	dr	fr
Sonido	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1

las palabras y la redacción que contiene el texto son complejas, la decodificación se realiza con mucho esfuerzo, dificultando el acceso al lenguaje oral y la comprensión lectora. Por tal razón, los libros decodificables proveen al estudiante con un andamiaje de práctica lectora en el que pueden llevar a cabo las estrategias de comprensión lectora desde el inicio de la adquisición de la lectoescritura. A su vez, esta práctica exitosa facilita la automatización lectora.

of progressive stages that correspond to the sequence of phonics instruction. In other words, the books on each stage have words that only contain the grapheme-phoneme conversion rules that have been explicitly taught. Decodable books are not usually produced in developing countries, adaptando la progresión de enseñanza fonética en español, para lo cual se siguieron los lineamientos de Abadzi (2013) y Dehaene (2015).

Descripción de la innovación

El propósito de la actividad de innovación fue el desarrollo de una metodología estandarizada para la creación de la colección de libros decodificables en el idioma español, a través de la creación de los primeros 18 ejemplares a ser usados inicialmente en el proyecto *Leer y*, posteriormente, utilizados por la comunidad educativa nacional e internacional. Esta actividad tiene un componente multiplicador, pues la metodología estandarizada se creó en formato taller para fomentar la creación de este tipo de material lector, de manera que la oferta de libros aumente constante y exponencialmente, aun cuando acabe el financiamiento del mencionado proyecto.

El equipo técnico y de investigación del proyecto siguió los estándares internacionales para la creación de colecciones de libros decodificables (Davidson, 2013) but that at the same time control for the selection of words on each book. This control is based on decodability, which is the degree of letter to sound transparency that each selected word has. Decodable books collections are usually designed as a sequence

Fases de desarrollo

a. Desarrollo de la progresión de la enseñanza del principio alfabético: esta progresión estableció el orden en el que se enseña la correspondencia grafema-fonema durante los primeros grados. Para esto se consideraron dos aspectos importantes: en primer lugar, se tomó en cuenta la frecuencia de las letras en el idioma español, de forma que las letras más frecuentes se enseñen antes que las letras menos frecuentes; en segundo lugar, se consideró la transparencia de las combinaciones grafema-fonema, en el sentido de que las combinaciones más sencillas se enseñen antes que las más complejas. Se determinó una progresión de 36 lecciones que incluyen todas las posibles combinaciones grafema-fonema del español. La tabla 1 contiene la progresión propuesta. La primera línea representa la progresión propuesta por el análisis de frecuencia de uso de cada letra y la segunda línea representa la cantidad de sonidos asociados a cada letra.

b. Categorización de la progresión en etapas decodificables: las 36 lecciones fueron separadas en 6 etapas. El texto de los libros solo tendría las letras que correspondieran a cada etapa, en adición a las letras

de etapas previas. La tabla 2 contiene la clasificación final de los grafemas de cada etapa.

Tabla 2: Clasificación de progresión en etapas

	Grafemas	Tipo de sílaba
Etapas 1	a m e n o s i l u	CV, VC
Etapas 2	y(i) f p t b d	CV, VC
Etapas 3	c(k) q v ll y h ch bl fl pl cl	CV, VC, CCV
Etapas 4	g(g) gu gü gl r rr	CV, VC, CCV
Etapas 5	j g(j) c(s) z br er dr fl	CV, VC, CCV
Etapas 6	gr pr tr ñ cc x k w	CV, VC, CCV

c. Optimización de las características de los libros: se revisaron las recomendaciones de Fountas & Pinnell (2006) con respecto a la longitud y las estructuras de las oraciones en los libros para iniciar la práctica lectora. Consideramos la tipografía y el tamaño de letra para fomentar el aprendizaje perceptual (Abadzi, Marinelli, Martelli, Praphamontipong & Zoccolotti, 2013). Usamos la tipografía Andika New Basic, que tiene características que favorecen la adquisición de la lectoescritura. Se utilizó un tamaño de letra grande en las primeras etapas y más pequeño en las últimas.

d. Redacción de textos: pese a que los libros decodificables promueven la automatización lectora, las limitaciones que impone su estructura a los autores –incluyendo la necesidad de oraciones extremadamente cortas, historias muy simples, la repetición constante y el uso de una cantidad de letras específicas– podría hacer que la experiencia lectora sea “desnaturalizada” con referencia a la estructura gramatical y al significado (Adams, 2009; Goodman, Goodman & Martens, 2002). Para contrarrestar estas limitaciones, se invitó a un escritor de literatura infantil y juvenil a que creara los textos de manera que se asemejasen lo más posible a un contenido literario. El autor, a su vez, debía reflexionar sobre el proceso de redacción para crear la guía de cómo redactar estos libros.

e. Ilustración: el uso de imágenes en los textos infantiles tiene la ventaja de proveer un marco contex-

tual que promueve la comprensión lectora al inicio del aprendizaje de la lectoescritura (Russell & Joel, 2002). Se utilizaron imágenes representativas que simbolizaran el contenido literal del cuento, ya que estas aumentan las probabilidades de comprensión. Dichas ilustraciones fueron realizadas por los docentes y los estudiantes de la escuela de arte de la Universidad Iberoamericana. La figura 1 presenta un ejemplo de las ilustraciones realizadas.

Figura 1. Ejemplos de ilustraciones



f. Diagramación y publicación: se crearon plantillas para cada etapa decodificable utilizando el programa informático BLOOM (SIL International, 2017), un procesador de palabras especializado para la generación de libros decodificables y nivelados a gran escala. Se transcribió cada historia en las plantillas y se envió el resultado final a imprenta.

Hallazgos durante la actividad innovadora

Durante el desarrollo de la actividad innovadora el equipo de investigación realizó un levantamiento de datos para confirmar que las combinaciones de grafema-fonema escogidas para cada etapa decodificable siguieran una verdadera progresión en dificultad y para conocer cuáles estudiantes pueden ser beneficiados al usar este material. Para esto, se evaluó la velocidad de reconocimiento de palabras de 196 estudiantes de primer a tercer grado de primaria, de una selección de escuelas públicas que participan en el proyecto *Leer*. La velocidad de reconocimiento de palabras (o palabras por minuto) es una prueba comúnmente utilizada a nivel internacional con la intención de determinar la fluidez lectora mínima

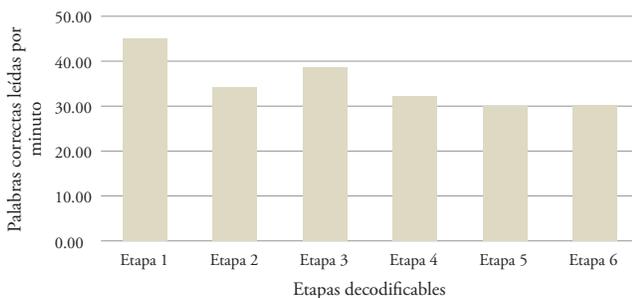
para alcanzar niveles óptimos de comprensión lectora (Abadzi, 2012).

¿Siguen los libros decodificables una progresión en dificultad?

Para evaluar la progresión de libros decodificables se solicitó a los estudiantes, de manera individual, que leyeran en voz alta oraciones de cada etapa decodificable elegidas al azar, mientras un evaluador contabilizaba las palabras leídas correctamente durante un minuto en cada etapa. Se esperaba que los estudiantes leyeran más palabras por minuto en las primeras etapas decodificables y gradualmente menos palabras en las etapas decodificables posteriores.

La figura 2 representa el promedio de palabras por minuto alcanzado para cada etapa decodificable en los estudiantes evaluados. El eje X representa las etapas decodificables y el eje Y representa la cantidad de palabras alcanzadas por minuto.

Figura 2: Palabras por minuto en cada etapa decodificable



Nota: realizamos un análisis de varianza de medidas repetidas de un solo factor (etapas) y 6 niveles—etapa 1, etapa 2, etapa 3, etapa 4, etapa 5 y etapa 6— para la variable dependiente palabras por minuto. Se encontró una diferencia significativa en los niveles de las etapas con un tamaño de efecto grande ($F(5,590) = 141.772, p < 0.001, \eta_p^2 = 0.546$), lo que indica que el desempeño en la prueba de palabras por minuto de los estudiantes es distinto según la etapa decodificable.

Según los resultados, las etapas decodificables si-

guen una progresión en dificultad, evidenciada por las puntuaciones altas en las primeras etapas decodificables que disminuyen en las etapas decodificables siguientes, excepto entre las etapas 2 y 3, que presentaron un patrón inverso. Un análisis cualitativo del contenido de cada etapa decodificable determinó que el uso de sílabas compuestas (consonante + consonante + vocal), considerada en esta actividad originalmente para la etapa 2, añadía un nivel mayor de dificultad en una etapa temprana, como es la segunda etapa decodificable. A partir de este hallazgo, se transfirieron las sílabas compuestas de la etapa 2 a la etapa 3 para resolver la discrepancia, como está presentado en la tabla 2 de este documento. Los textos redactados fueron corregidos para que en la etapa decodificable 2 no se incluyera este tipo de sílaba, sino que se incluyera en la etapa decodificable 3.

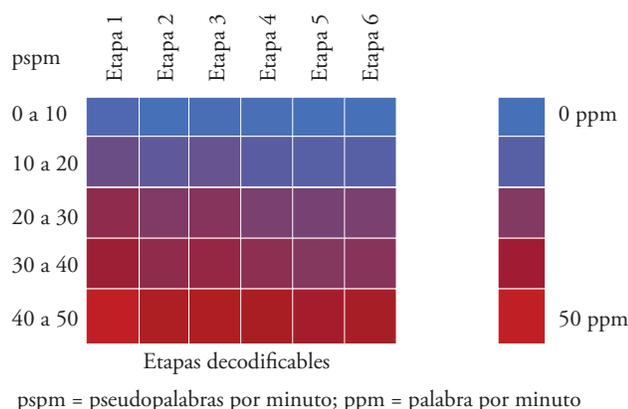
¿Cuáles estudiantes pueden ser beneficiados del uso de este material?

Los textos decodificables no son libros de literatura infantil, sino material de práctica lectora. Esto quiere decir que deben ser usados en un momento específico durante la adquisición de la lectoescritura, después de aprender parte del código y antes de enfrentarse a textos complejos. Para conocer con precisión en qué momento los libros decodificables son útiles para los estudiantes, además de la prueba de palabras por minuto por etapa, se realizó una medición de pseudopalabras por minuto en la que estos leían una lista de palabras falsas (pseudopalabras) y el evaluador las contabilizaba durante un minuto. Esta medición evalúa la velocidad de decodificación, ya que, al carecer de sentido, las palabras no pueden ser leídas en búsqueda de significado, sino a través de la decodificación grafema-fonema, habilidad importante a inicios de la adquisición de la lectoescritura. Según los resultados en la medición de pseudopalabras correctas por minuto, se clasificaron los estudiantes en 5 grupos: (1) leían de 0-10 pseudopalabras por minuto; (2) 10-20 pseudopalabras por minuto; (3) 20-30 pseudopalabras por minuto; (4) 30-40 pseudopalabras por minuto y (5) 40-50 pseudopalabras

por minuto. Se obtuvo el promedio de palabras por minuto en cada etapa decodificable para cada grupo.

La figura 3 representa un mapa de calor con los resultados. El eje X representa cada etapa decodificable, el eje Y representa la categorización de los estudiantes en los 5 grupos según la medición de pseudopalabras por minuto y la degradación de colores desde el azul hasta el rojo representa la medición de palabras por minuto en las etapas decodificables, en donde el color azul representa 0 palabras por minuto y el rojo representa 50 palabras por minuto.

Figura 3. Mapa de calor de pseudopalabras por minuto en función de las palabras por minuto, por etapa



Nota: se realizó un análisis de covarianza de medidas repetidas (ANCOVA), con el factor etapas de 6 niveles (correspondientes a cada etapa decodificable) y una covariable pseudopalabras por minuto. El análisis presenta una interacción etapas x pseudopalabras por minuto significativa, con un tamaño de efecto mediano ($F(5,585) = 15.448$, $p < 0.001$, $\eta^2p = 0.117$). Esto indica que el desempeño en las etapas decodificables varía según la habilidad lectora en general.

Se esperaba una degradación de colores a través de la sucesión de etapas decodificables que va desde el rojo hasta el azul, indicando que en la primera etapa los estudiantes pueden leer muchas más palabras por minuto (rojo), pues la dificultad del texto es sencilla, mientras que según leyeran en etapas siguientes dis-

minuiría la cantidad de palabras por minuto (azul), ya que estas etapas posteriores contienen textos más difíciles. La degradación solo ocurrió en estudiantes desde el grupo 2 hasta el grupo 4 (quienes leían de 10-40 pseudopalabras por minuto). Los estudiantes de los grupos extremos (1 y 5) no presentaron la degradación de colores, sino que mantuvieron el color azul y rojo, respectivamente, indicando que no hubo cambios en la velocidad lectora según la etapa decodificable. Esto quiere decir que el uso de los libros decodificables es más apropiado para los estudiantes con un nivel de decodificación de 10 a 40 pseudopalabras por minuto. Esto es así porque estos estudiantes presentan mayores posibilidades de cambio entre las etapas; o sea, que son sensibles a la dificultad gradual impuesta por cada etapa decodificable, hecho evidenciado por la degradación desde el rojo hasta el azul.

Los estudiantes que se encuentran en niveles muy básicos de decodificación (de 0-10 pseudopalabras por minuto) aún no han alcanzado un nivel óptimo para ser beneficiados de los libros decodificables, lo que queda evidenciado por la estabilidad en la medición de palabras por minuto en cada etapa decodificable (color azul a través de todas las etapas). Para este grupo de estudiantes se recomienda una mayor consolidación del principio alfabético antes de ser expuestos a este tipo de material lector. Por el contrario, los estudiantes que son capaces de leer más de 40 palabras por minuto parecen haber alcanzado el umbral de automatización lectora y su velocidad lectora se mantiene constante pese a las diferentes etapas graduadas en dificultad (color rojo a través de todas las etapas decodificables). Los libros decodificables para este grupo de estudiantes no ofrecen beneficio mayor que los libros de literatura en general, por lo que se recomienda que estos lean contenidos de mayor dificultad.

Conclusión

La actividad innovadora presentada en este artículo es un ejemplo del proceso de toma de decisiones educativas basadas en la evidencia local, pues esta

iniciativa surgió a raíz del estudio de línea base del proyecto al cual sirve. Esta experiencia tuvo como objetivo principal el desarrollo de una metodología estandarizada para la creación de libros decodificables utilizados por el proyecto *Leer*, como respuesta a la necesidad de intervenir las habilidades básicas de alfabetización, especialmente aquellas habilidades transitorias entre la adquisición del principio alfabético y la lectura fluida.

De la misma forma, los pasos seguidos para el desarrollo de la metodología fueron basados tanto en la evidencia teórica como en la evidencia empírica. En cuanto a la evidencia teórica, la revisión bibliográfica abarca las ciencias cognitivas, la lingüística, la producción de literatura, entre otras. Con relación a la evidencia empírica, se realizaron levantamientos de datos en estudiantes participantes del proyecto *Leer* para confirmar que las decisiones técnicas sobre cada etapa decodificable eran las correctas. De esta forma, se corrigieron las faltas antes de la versión final, tanto de la metodología como de los mismos libros. También se determinó que estos libros son más efectivos en niños con una capacidad de decodificación de 10 a 40 pseudopalabras por minuto, ya que los estudiantes que leen menos de esa cantidad aún no están listos para utilizar este tipo de material, mientras que los que leen más de esa cantidad están listos para enfrentar contenidos de mayor dificultad.

Esta actividad de innovación ha generado diversos aportes. En un aspecto práctico, el proyecto *Leer* cuenta con 18 libros originales, repartidos entre las 6 etapas decodificables, que serán utilizados para la práctica lectora de sus estudiantes. En un aspecto multiplicador, a raíz de esta actividad de innovación se desarrolló la guía de creación de libros decodificables, un documento de libre acceso para que las personas interesadas en producir este tipo de material puedan seguir los lineamientos y crearlos. Se crearon las plantillas para cada etapa decodificable en el idioma español en el programa informático BLOOM de acceso abierto. Dichas plantillas circunscriben el uso de las letras del alfabeto a las pautadas por cada etapa decodificable, facilitando la creación de los libros; asimismo, permite diagramar e ilustrar cada libro de una manera fácil y rápida. Una de las grandes venta-

jas de producir los libros en el programa BLOOM es que se pueden compartir las creaciones en una biblioteca virtual para que los libros sean descargados de manera gratuita por cualquier persona con acceso a internet. De esta manera, con varios grupos de personas interesadas en la escritura de libros para la práctica lectora en español, tanto en la República Dominicana como en cualquier país de habla hispana, se puede realizar un aporte que sea de beneficio para todos.

Las colecciones de libros decodificables son poco frecuentes en el idioma español. En el momento de publicación de esta actividad se identificaron dos casas editoras en Estados Unidos que producen estos materiales y que, en su mayoría, están destinadas a la alfabetización en el idioma materno de estudiantes hispanos inmigrantes. Estos materiales de alta calidad forman parte de un paquete comercial muchas veces inaccesible para un sector de estudiantes latinoamericanos cuyas escuelas no siempre cuentan con el presupuesto para adquirir los programas que ofrecen dichos materiales.

Los textos decodificables fueron diseñados para idiomas de ortografías opacas y su énfasis en el término *decodificable* se debe a la necesidad de incluir palabras cuya transformación grafema-fonema sea de fácil decodificación. El proyecto presentado en este artículo conservó el término *decodificable* atendiendo a esta nomenclatura internacional. Vale precisar que dicho término no se emplea en el sentido de que los estudiantes aprendan únicamente a decodificar, sino que a través de decodificaciones sencillas y de dificultad progresiva los estudiantes se acostumbren a leer textos para poder comprender. A mayor práctica exitosa de lectura comprensiva, mejores habilidades lectoras tendrán los estudiantes.

Los libros decodificables no conforman un único material de práctica de la lectura para los estudiantes que adquieren las habilidades básicas. Este es un recurso basado en la evidencia que apuesta al éxito lector temprano, con la posibilidad de lograr que los estudiantes ganen confianza y proveerles suficiente práctica lectora que le permita alcanzar la automatización y, por consiguiente, la comprensión; sin embargo, para una adquisición lectora efectiva los

estudiantes deben estar expuestos a una variedad de textos, de forma tal que las habilidades adquiridas en la enseñanza puedan ser transferidas a otros recursos escritos.

Referencias bibliográficas

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24(2), 267-290.
- Abadzi, H. (2012). Developing cross-language metrics for reading fluency measurement: Some issues and opportunities. *GPE Working Paper Series on Learning*, No. 6.
- Abadzi, H. (2013). *Literacy for All in 100 Days? A research-based strategy for fast progress in low-income countries*. Global Partnership for Education. Falta la ciudad
- Abadzi, H., Marinelli, C. V., Martelli, M., Praphamontripong, P. & Zoccolotti, P. (2013). *Visual and linguistic factors in literacy acquisition: Instructional implications for beginning readers in low-income countries*. Falta la ciudad y la editorial
- Adams, M. J. (2009). Decodable text: Why, when, and how? In E. H. Hiebert & M. Sailors (Eds.), *Finding the right texts: What works for beginning and struggling readers* (pp. 23-46). New York: The Guilford Press.
- Cheatham, J. P. & Allor, J. H. (2012). The influence of decodability in early reading text on reading achievement: A review of the evidence. *Reading and Writing*, 25(9), 2223-2246. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9355-2>
- Davidson, M. (2013). *Books that children can read: Decodable books and book leveling*. Falta la ciudad y la editorial
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- 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(3), 1359-1364. Recuperado de <https://doi.org/10.1126/science.1194140>
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2006). *Leveled books K-8: Matching texts to readers for effective teaching*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Goodman, Y., Goodman, K. & Martens, P. (2002). Text matters: Readers who learn with decodable texts. In D. L. Schalbert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, B. Maloch, & J. V. Hoffman (Eds.), *51st yearbook of the national reading conference* (pp. 186-203). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view theory of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, (2), 127-160.
- Jiménez, J. & Juan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Mencía-Ripley, A., Sánchez-Vincitore, L. V., Garrido, L. E. & Aguasvivas-Manzano, J. A. (2016). *Baseline report of USAID-Leer*. Santo Domingo. Falta la editorial
- Mesmer, H. (2000). Decodable text: A review of what we know. *Reading Research and Instruction*, 40(2), 121-141. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/19388070109558338>
- Mesmer, H. (2010). Textual scaffolds for developing fluency in beginning readers: Accuracy and reading rate in qualitatively leveled and decodable text. *Literacy Research and Instruction*, 49(1), 20-39.
- MINERD. (2014). *Diseño curricular: Nivel primario*. Santo Domingo: Autor.
- Russell, C. N. & Joel, L. R. (2002). Pictorial illustrations still improve students' learning from text. *Educational Psychology Review*, 14(5), pp. 5-26.

- Samuels, S. J. (2004). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Fifth Edit, pp. 1127-1148). Newark, DE: International Reading Association.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95-129. Recuperado de <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- UNESCO. (2014). *TERCE. Third regional comparative and explanatory study*. Santiago.
- Wilhelm, O., Hildebrandt, A. H. & Oberauer, K. (2013). What is working memory capacity, and how can we measure it? *Frontiers in Psychology*, 4, 433. Recuperado de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00433>