

**Apoyo de las Experiencias de Lectura para
promover la comprensión y el aprendizaje**

**Documento presentado en el
CONGRESO INTERNACIONAL
DE LECTURA Y ESCRITURA EDUCAR 2008**

Michael F. Graves

Profesor Emérito de Alfabetización de la Universidad de Minnesota

Los últimos 30 años de investigación relativa a la capacidad de lectura de estudiantes angloparlantes en Estados Unidos, ha generado una gran cantidad de hallazgos prácticos y determinantes sobre lo que constituye una lectura eficaz (Anderson, Hiebert, Scott, & Wilkinson, 1985; Graves, Juel, & Graves, 2007; Kamil, M., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R., 2000; National Reading Panel, 2000; Pressley, 2006; RAND Reading Study Group, 2002; Snow, Burns, & Griffin (1998); Samuels & Farstrup, 2002). Esta investigación trata con una diversidad de temas, incluyendo la conciencia fonémica, fonología, fluidez, vocabulario y comprensión. Cada uno de estos temas es crucial para el éxito de la lectura, pero la comprensión ocupa un lugar especial, puesto que es el objetivo final de la lectura. Leemos para comprender y aprendemos de lo que leemos. Afortunadamente, gran parte de la investigación respecto a la comprensión de los textos en inglés es igualmente aplicable a la comprensión de los textos en español. Es decir, lo que hemos aprendido acerca de fomentar la comprensión a partir de la investigación realizada en Estados Unidos, nos dice mucho sobre el fomento de la comprensión en Chile y otros países hispanoparlantes. En base a esta sólida recopilación de estudios, con Bonnie Graves (Graves & Graves, 2003; ver también Fitzgerald & Graves, 2002) hemos desarrollado un marco — que denominamos Apoyo de la Experiencia de Lectura (Scaffolding of the Reading Experience, SRE) — para diseñar experiencias de lectura que fomenten la comprensión y el aprendizaje. Aquí describimos ese marco y la forma en que se utiliza.

El Apoyo de la Experiencia de Lectura (AEL) corresponde a un conjunto de actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura, específicamente diseñadas para asistir a un grupo particular de estudiantes en la lectura, comprensión, aprendizaje y disfrute exitoso de una selección particular. A fin de aumentar las capacidades de lectura, a los estudiantes se los debe preparar adecuadamente para lo que van a leer, se los debe guiar apropiadamente mientras leen y se les deben efectuar actividades apropiadas con posterioridad a la lectura.

El AEL es un marco flexible que puede utilizarse para la planificación de combinaciones adecuadas de actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura. El AEL presenta una serie de opciones, entre las que usted elige aquellas más apropiadas para un grupo particular de estudiantes que se encuentren leyendo un texto particular con un propósito determinado.

La Figura 1, que aparece al final de este documento, enumera dichas opciones y cada una de ellas se analiza brevemente en las secciones sobre Actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura. El documento finaliza con una sección sobre Planificación del Apoyo de la Experiencia de Lectura, algunas observaciones finales y referencias.

Actividades previas a la lectura

Las actividades previas a la lectura preparan a los estudiantes para leer la siguiente selección. Pueden servir una serie de funciones, incluyendo lograr que los estudiantes se interesen en leer la selección, recordándoles que las cosas que ya saben les ayudarán a comprenderla y disfrutarla, y enseñar previamente los aspectos de la selección que los estudiantes podrían considerar complicados. Las actividades previas a la lectura son particularmente importantes, ya que sólo con una preparación adecuada la experiencia de lectura será agradable, gratificante y exitosa.

Las **actividades motivadoras** incluyen cualquier actividad diseñada para interesar a los estudiantes en la próxima selección e incitarlos a leer. Si bien algunas actividades previas a la

lectura pueden ser motivacionales, así como también servir otros propósitos, vale la pena considerar las actividades motivadoras como una categoría por separado, ya que, por lo general, corresponde hacer algo con el solo propósito de motivar a los estudiantes.

Las actividades que **activan los conocimientos básicos**, exigen a los estudiantes que tomen conciencia de la información ya conocida, que les será de utilidad para comprender el próximo texto. Por ejemplo, antes de leer un artículo de ciencias sobre el Río Mississippi, los estudiantes pueden conversar acerca de lo que saben sobre los principales ríos en sus propios países.

Las actividades que **desarrollan conocimientos básicos**, proporcionan a los estudiantes información importante para comprender el siguiente texto. Por ejemplo, el autor de una breve historia que se desarrolla en Los Ángeles, California podría suponer que los estudiantes saben mucho de Los Ángeles. Si los estudiantes no cuentan con esta información, usted puede proporcionárselas antes de que lean el texto.

En contraposición a las actividades que activan o desarrollan conocimientos básicos, las actividades que **desarrollan conocimientos específicos al texto** entregan a los estudiantes información contenida en la selección de lectura. Proporcionar a los estudiantes información anticipada sobre el contenido de una selección — por ejemplo, proporcionarles los siete temas analizados en un artículo sobre ballenas — puede justificarse si la selección es compleja, contiene demasiada información nueva o una gran cantidad de información.

Relacionar la lectura con la vida de los estudiantes es una categoría tan evidente, que no hay mucho que decir. Sin embargo, como mostrar a los estudiantes de qué manera una selección se relaciona con ellos es un poderoso motivador, señalaré que esto, por lo general, es una cosa extremadamente útil de hacer. Por lo tanto, antes de leer un artículo sobre algunos de los problemas que enfrentan los jóvenes estadounidenses, tendría sentido darle la oportunidad a los jóvenes chilenos de analizar algunos de los problemas que enfrentan.

Pre-enseñar vocabulario y pre-enseñar conceptos son actividades que pueden considerarse de manera conjunta. Personalmente, las trato como dos actividades distintas y no

como una sola actividad, con el fin de contrastar palabras de enseñanza que corresponden a nuevos rótulos para conceptos que los estudiantes ya conocen, para enseñar conceptos nuevos y potencialmente complejos. Por ejemplo, estarían enseñando vocabulario — un nuevo rótulo — si les enseñaran a los estudiantes de sexto grado la palabra *carmesí*, que significa “rojo”. Por otra parte, si les enseñaran a los mismos estudiantes el significado de *velocidad*, estarían tratando con un nuevo concepto. Generalmente, se justifica tomarse cinco minutos y enseñar unas cuantas palabras nuevas antes de una próxima selección, pero no siempre se justifica el intentar enseñar previamente algunos conceptos nuevos y complejos en el mismo lapso de tiempo. Para enseñar conceptos nuevos y complejos se necesita muchísimo tiempo.

He enumerado de manera conjunta el **pre-cuestionamiento, la predicción y el establecimiento de dirección**, porque las considero actividades similares. Con cualquiera de ellas, lo que están haciendo es enfocando la atención de los estudiantes y diciéndoles qué es importante buscar a medida que leen. Dicho enfoque generalmente es necesario, puesto que sin él los estudiantes no podrían distinguir lo importante de lo no importante.

Actividades durante la lectura

Las actividades durante la lectura incluyen las cosas que los estudiantes hacen a medida que leen y lo que usted hace para ayudarlos durante la lectura.

Deliberadamente he colocado primero la **lectura silenciosa**, porque creo firmemente que debería ser la actividad durante la lectura más frecuentemente utilizada. Un objetivo importante a largo plazo de enseñar a los estudiantes a leer, es prepararlos para la lectura fuera de la escuela, además, gran parte de la lectura que los estudiantes hacen en su vida será silenciosa. Es tanto una regla básica de aprendizaje como de sentido común que, para intentar dominar una habilidad, es necesario practicarla repetidamente. Si opta por selecciones apropiadas para que los estudiantes lean y los prepara adecuadamente para leerlas, generalmente éstos podrán hacerlo silenciosamente y por cuenta propia.

Leer a los estudiantes puede servir varias funciones. Escuchar una historia o parte de una exposición leída en voz alta es una experiencia muy agradable para muchos jóvenes y, además, sirve como un modelo de buena lectura oral. Leer el primer capítulo o las primeras páginas de un texto en voz alta, pueden ayudar a introducir a los estudiantes al material y, además, servir como un incentivo para leer por cuenta propia el resto de la selección. Leer a los estudiantes brinda la posibilidad de servir de modelo con relación a las pronunciaciones y patrones de entonación apropiados. A veces, leer a los estudiantes puede hacer que material complejo sea accesible para estudiantes que consideran complicados ciertos textos, ya sea por la complejidad de su estructura o la dificultad del vocabulario.

La **lectura respaldada** se refiere a cualquier actividad que se utilice para enfocar la atención de los estudiantes en aspectos particulares del texto durante la lectura. La lectura respaldada puede utilizarse para ayudar a los estudiantes a comprender un texto o disfrutarlo y apreciarlo. Generalmente comienza como una actividad previa a la lectura — tal vez con las instrucciones de lectura del profesor — y se desarrolla mientras los estudiantes leen. Por ejemplo, para ayudar a los estudiantes a apreciar la obra de un autor y darles ejemplos de los tipos de lenguajes que podría gustarles incluir en sus propios escritos, puede hacer que los estudiantes tomen nota de ejemplos de lenguaje colorido y figurativo mientras leen una historia breve y divertida. En otro ejemplo, si considera que una exposición sobre conchas marinas en realidad está dividida en varias secciones, pero no contiene títulos o subtítulos, podría proporcionar a los estudiantes un mapa semántico que incluya títulos para las secciones y pedirles que completen el mapa a medida que leen. Generalmente, con las actividades de lectura respaldada, el objetivo de los estudiantes es aprender algo de su lectura y no sólo leer por diversión. Por lo tanto, las actividades de lectura frecuentemente se utilizan con material de exposición. Sin embargo, también es posible guiar a los estudiantes mientras responden a la narrativa, para ayudarlos, por ejemplo, a reconocer la estructura de la trama de una novela o identificar a los personajes principales y sus motivaciones en una historia breve.

Generalmente, **la lectura en voz alta por parte de los estudiantes** debería ser menos frecuente que la lectura silenciosa. Como se mencionó con anterioridad, gran parte de la lectura que los estudiantes realizan fuera de la escuela corresponde a lectura silenciosa. Sin embargo, la lectura en voz alta (oral) tiene su lugar. La lectura en voz alta le brinda la oportunidad de monitorear la competencia de los estudiantes. Generalmente y de manera adicional, la poesía es más efectiva cuando se lee en voz alta. Además, los pasajes de prosa mordaces o particularmente bien escritos casi siempre son apropiados para la lectura en voz alta. Además, leer en voz alta puede ser de utilidad cuando la clase o un grupo de alumnos están estudiando un pasaje o intentando tomar una decisión respecto a interpretaciones alternativas, o sólo a lo que se establece o no explícitamente en el pasaje. Finalmente, a los estudiantes por lo general les gusta leer en voz alta sus propios escritos. Por lo tanto, si bien es cierto que la lectura en voz alta puede no ser una actividad frecuente, es muy útil y debería incluirse entre las muchas alternativas que se ofrecen a los estudiantes.

La modificación del texto a veces es necesaria para hacer que el material de lectura sea más accesible para los estudiantes. Esto puede involucrar la presentación del material en cintas de audio o video, cambio del formato de una selección y simplificación o abreviación de un texto. La modificación del texto es necesaria en situaciones donde las selecciones de lectura presenten un desafío muy grande debido a su extensión o complejidad. Suponiendo que los estudiantes pueden leer y leerán la selección original ¿obtendrán tantos beneficios leyendo una versión modificada o escuchándola en una cinta? Probablemente no. Pero suponiendo que no pueden o no leerán toda la selección original, ciertamente es preferible escucharla, leer con éxito parte de ella o una versión modificada a no hacerlo.

Actividades posteriores a la lectura

Las actividades posteriores a la lectura sirven una diversidad de propósitos. Brindan a los estudiantes la oportunidad de sintetizar y organizar información recopilada a partir del texto, para que puedan comprender y recordar puntos importantes. Proporcionan a los estudiantes la

oportunidad de evaluar el mensaje de un autor, su postura al presentar el mensaje y la calidad del texto en sí. Le permiten tanto a los estudiantes como a usted evaluar cuánto comprenden éstos del texto. Y posibilitan que los estudiantes respondan a un texto en una variedad de formas — para reflejar el significado del texto, comparar los distintos textos e ideas, imaginar que son uno de los personajes en el texto, sintetizar la información de distintas fuentes, participar en una serie de actividades creativas y aplicar en el mundo exterior lo que han aprendido en clases.

El cuestionamiento, ya sea oral o escrito, corresponde a una actividad frecuentemente utilizada y frecuentemente garantizada. El cuestionamiento le permite evaluar qué han aprendido los estudiantes de su lectura. También le brinda la oportunidad de fomentar y promover un pensamiento de orden superior — a fin de impulsar a los estudiantes a abordar el material, interpretar, analizar y evaluar lo que leen. Por supuesto, a veces es apropiado que los estudiantes lean algo y posteriormente no se vean enfrentados a una responsabilidad. Sin embargo, en muchos casos, ni sus estudiantes ni usted estarán seguros de que los primeros han obtenido lo que necesitan de la lectura sin la necesidad de responder ciertas preguntas. Por supuesto, usted no es el único que debería formular preguntas después de cada lectura. Los estudiantes pueden hacerse preguntas entre sí, pueden preguntarle a usted y pueden formular preguntas que piensen responder luego de una mayor lectura.

Una **discusión** — ya sea en pares, pequeños grupos o de toda la clase — es también muy frecuente y, por lo general, bastante apropiada. Ciertamente, si existe la posibilidad de que algunos estudiantes no hayan comprendido lo suficiente de una selección, la discusión está garantizada. Igualmente importante, la discusión le brinda a los estudiantes la posibilidad de ofrecer sus respuestas e interpretaciones personales de un texto y de escuchar las de los demás. La discusión también es un vehículo para evaluar si se han cumplido los objetivos de lectura, qué resultó bien con respecto a la experiencia de lectura, qué salió mal y qué podría hacerse de manera distinta en el futuro.

La **escritura** corresponde a una tarea posterior a la lectura que, probablemente, debería utilizarse con mayor frecuencia. En los últimos años, se ha puesto un gran énfasis en el hecho

que la lectura y la escritura son actividades complementarias, con las que se debería lidiar con mayor frecuencia de manera conjunta. Este es definitivamente el caso. Si a los estudiantes se los prepara adecuadamente para la actividad de escritura que se les pide, ésta puede ser un poderoso complemento para la lectura.

El **drama** ofrece una gama de oportunidades para que los estudiantes participen activamente respondiendo a lo que han leído. Tal como se define aquí, el drama se refiere particularmente a desempeños informales que implican acción, movimiento y oratoria. Dada esta definición, obras de teatro breves, sátiras y pantomimas son posibilidades.

Las **actividades artísticas, gráficas y no verbales**, constituyen posibilidades adicionales de tareas posteriores a la lectura. Esta categoría amplia incluye artes visuales, gráfica, música y danza, así como también actividades constructivas que usted generalmente no consideraría como artísticas. Probablemente, el miembro más frecuente de esta última categoría es la gráfica de algún tipo — mapas, gráficos, árboles, diagramas, esquemas y similares. Otras posibilidades incluyen la construcción de modelos o la introducción de artefactos que, de cierta forma, son respuestas a la selección leída. Por lo general, las actividades artísticas y no verbales son particularmente útiles, debido a que son divertidas, pueden ser un tanto distintas a las típicas tareas escolares y brindan a los estudiantes la oportunidad de expresarse en una variedad de formas, creando contextos en los que estudiantes con distintos talentos y habilidades pueden destacarse. Además, en muchas situaciones y para muchos estudiantes, las actividades artísticas y no verbales ofrecen el más grande potencial para absorber información y responden a lo que se ha estado leyendo.

Las **actividades de extensión y aplicación** incluyen las aplicaciones directas — cocinar algo luego de leer una receta — y las menos directas — intentar cambiar algún aspecto del gobierno estudiantil, luego de leer algo acerca del gobierno estatal que sugiere la posibilidad. Esta categoría también incluye actividades que se extienden más allá de la escuela — planificar una campaña para recolectar abrigos y sweaters luego de leer un artículo sobre personas que necesitan ropa de invierno, o efectuar un paseo a un museo de arte local luego de leer sobre uno

de los artistas representado en el lugar. Obviamente, existe una amplia gama de opciones de aplicación y extensión.

La actividad final posterior a la lectura que se considera aquí es la **Re-enseñanza**. Cuando es evidente que los estudiantes no han alcanzado sus objetivos de lectura o el nivel de entendimiento que usted considera necesario, volver a enseñarles es lo que corresponde y el plazo óptimo para ello es tan pronto como sea posible luego del primer encuentro de los estudiantes con el material. En algunos casos, la re-enseñanza puede consistir simplemente en pedir a los estudiantes que vuelvan a leer partes de una selección. En otros casos, usted podría querer presentar una breve lección sobre una parte del texto que ha causado problemas a los estudiantes. Y en otros casos, los estudiantes que han comprendido un aspecto particular del texto podrían ayudar a otros estudiantes a lograr un entendimiento similar.

Planificación del Apoyo de las experiencias de lectura

Esta ha sido una extensa lista de posibles actividades — 20 en total — demasiadas para ser utilizadas con una sola selección. Sin embargo, cabe destacar que esta es una lista de *opciones*. De este conjunto de posibilidades, usted elige sólo aquellas que son apropiadas para los estudiantes que corresponda y que están leyendo un texto particular con un propósito particular. Por ejemplo, suponga que está trabajando con un curso de estudiantes de sexto grado. El curso está leyendo *El Circuito*, de Francisco Jiménez. En esta punzante colección de historias semi-autobiográficas sobre trabajadores migrantes en California, Jiménez, un trabajador migrante inmigrante en su niñez, revela la cruda realidad de los niños en esta situación. Su objetivo es hacer que los estudiantes comprendan la historia de Jiménez y aprecien la forma en que sobrevivió y creció en una situación complicada. Para ayudar a los estudiantes a leer y apreciar este libro de 119 páginas, podría crear un AEL sustancial, uno que se extienda por algunos días. En este ejemplo, el AEL dura ocho días. Comienza con una actividad motivacional, usted relacionando la lectura con la vida de los estudiantes y proporcionándoles alguna información básica sobre el autor. En el segundo día, usted podría incrementar la

información de los estudiantes pertinente al texto, explicando de qué manera los trabajadores migrantes de México desempeñan un papel importante en la cosecha de cultivos de California, leer las primeras páginas del texto en voz alta, dejar que los estudiantes sigan leyendo durante unos 20 minutos aproximadamente y, luego, discutir brevemente con ellos lo que han aprendido hasta el momento y la forma en que está progresando la lectura. Del tercer al quinto día, los estudiantes continúan leyendo en silencio y completan un Mapa de la Historia — un conjunto de preguntas sobre los principales eventos de la historia. En el sexto día, los estudiantes analizan el libro en pequeños grupos y luego responden las preguntas a nivel de curso. El séptimo día lo ocupan escribiendo, tal vez un texto en el que comenten la valentía demostrada por Jiménez. Finalmente, en el octavo día, los estudiantes comparten lo que han escrito y analizan los aspectos del libro que consideraron particularmente interesantes. La siguiente es una lista de estas actividades.

Día 1

Actividades previas a la lectura

- Motivar
- Relacionar la lectura con las vidas de los estudiantes
- Desarrollar conocimientos básicos (sobre el autor)

Día 2

Actividad previa a la lectura

- Desarrollar conocimientos básicos (pertinentes al texto)

Actividad durante la lectura

- Leer a los estudiantes
- Lectura silenciosa

Actividad posterior a la lectura

- Discusión

Días 3-5

Actividad durante la lectura

- Lectura silenciosa con un Mapa de la Historia

Día 6

Actividad posterior a la lectura

- Discusión
- Cuestionamiento

Día 7

Actividad posterior a la lectura

- Escritura

Día 8

Actividad posterior a la lectura

- Discusión final

Existen tres características principales de este ejemplo que valen la pena destacar.

Primero, este es un AEL muy sustancial. Segundo, esta combinación particular de actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura, es sólo una de varias combinaciones que podría haber seleccionado. Tercero, usted seleccionó las actividades que realizó en base a la evaluación que hizo a sus estudiantes, la selección que estaban leyendo y el propósito de la lectura de dicha selección.

Considerando otro AEL, se puede determinar hasta qué punto los AELs difieren dependiendo de la situación. Suponga que los mismos estudiantes de sexto grado estaban leyendo una historia breve y poco compleja. Aún más, suponga que su principal propósito para hacerlos leer la historia era que la disfrutaran. En este caso, la instrucción previa a la lectura podría consistir tan solo en una breve actividad motivacional, la porción durante la lectura podría consistir íntegramente en una lectura silenciosa de la historia por parte de los alumnos y la porción posterior a la lectura podría consistir en una discusión sobre las partes de la historia que los estudiantes consideraron más interesantes. La totalidad del AEL se lleva a cabo en un solo día. La siguiente es una lista de las actividades del día.

Actividad previa a la lectura

- Motivar

Actividad durante la lectura

- Lectura silenciosa

Actividad posterior a la lectura

- Discusión

En este AEL hay muy pocas instrucciones, ya que ni los estudiantes, ni la historia, ni el propósito de la lectura las requieren.

La figura 2, incluida al final de este documento, muestra el enfoque general para la planificación e implementación de los AELs. Tal como se muestra, un AEL tiene dos fases. La primera fase corresponde a la Fase de Planificación, durante la cual usted hace un mapa de toda la experiencia. La segunda fase corresponde a la Fase de Implementación, las actividades en las que usted y sus estudiantes participan como resultado de la planificación de los profesores.

La planificación toma en cuenta a los estudiantes, la selección de lectura y el propósito de ésta. Estos factores se relacionan entre sí y las decisiones tomadas con relación a cualquier factor influyen y limitan las decisiones que puedan tomarse con relación a los otros dos. Si, por ejemplo, usted está trabajando con estudiantes de segundo grado, existen solo ciertos textos y temas apropiados. Si quiere que el estudiante aprenda algo acerca de las ballenas, contará con un número muy limitado de textos para elegir. Además, si bien es cierto que los estudiantes de segundo grado ciertamente pueden aprender algunas cosas sobre las ballenas, estarán a años de estudio de convertirse en expertos en el tema cuando terminen de leer.

El resultado de su planificación — tomando en cuenta los factores interdependientes de los estudiantes, textos y propósitos — es la creación del AEL total con sus diversas actividades. Como lo he explicado y se muestra en la Figura 2, los posibles componentes de la fase de implementación son: actividades previas a la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura. Como es el caso con los tres factores considerados en la planificación, los tres componentes de la fase de implementación son interdependientes. Lo que los estudiantes hacen antes de la lectura

afecta lo que hacen durante la lectura y estos dos afectan lo que hacen con posterioridad a la lectura.

Observaciones finales

Para resumir, el propósito de planificar y efectuar un Apoyo o andamiaje de la Experiencia de Lectura (AEL) es un propósito muy directo y simple. El objetivo es hacer todo lo posible para garantizar que los estudiantes tengan una experiencia de lectura exitosa. Una experiencia de lectura exitosa es aquella en la que los estudiantes comprenden la selección, aprenden de ella y la disfrutan. Además, el objetivo incluye a los estudiantes dándose cuenta que han tenido éxito y reconociendo que han lidiado de manera competente con la selección, porque eso es exactamente lo que han hecho. Si los estudiantes se van a transformar en lectores exitosos — adultos que pueden leer y que los hacen para obtener información y por el placer y satisfacción que obtienen de ello — la vasta mayoría de sus experiencias de lectura deben ser exitosas.

*Partes de este documento fueron tomadas con el permiso del editor de Graves, M. F., & Graves, B. B. (2003). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success* (2da ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Referencias

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*. Washington, DC: The National Institute of Education.
- Graves, M. F., Juel, C., & Graves, B. B. (2007). *Teaching reading in the 21st century* (4a ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Fitzgerald, J. & Graves, M. F. (2004). *Scaffolding reading experiences for English-language learners*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Graves, M. F., & Graves, B. B. (2003). *Scaffolding reading experiences: Designs for student success* (2a ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Jimenez, F. (1997). *The Circuit*. New York: Houghton Mifflin. [Este libro se encuentra disponible en español, *El Circuito*.]
- Kamil, M., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D., & Barr, R. (2000). *Handbook of reading research, Vol. III*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National Reading Panel. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Pressley, M. (2006). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. New York: Guilford.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND Education. Disponible en <http://www.rand.org/multi/achievementforall/reading/readreport.html>
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. New York: National Academy Press.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (Eds.). (2002). *What research has to say about reading instruction*, (3a ed.). Newark, DE: International Reading Association.

Figura 1: Posibles componentes de un Apoyo de la Experiencia de Lectura

Actividades previas a la lectura

- Motivar
- Activar los conocimientos básicos
- Desarrollar conocimientos básicos
- Desarrollar conocimientos específicos al texto
- Relacionar la lectura con las vidas de los estudiantes
- Pre-enseñar vocabulario
- Pre-enseñar conceptos
- Pre-cuestionamiento, predicción y establecimiento de dirección

Actividades durante la lectura

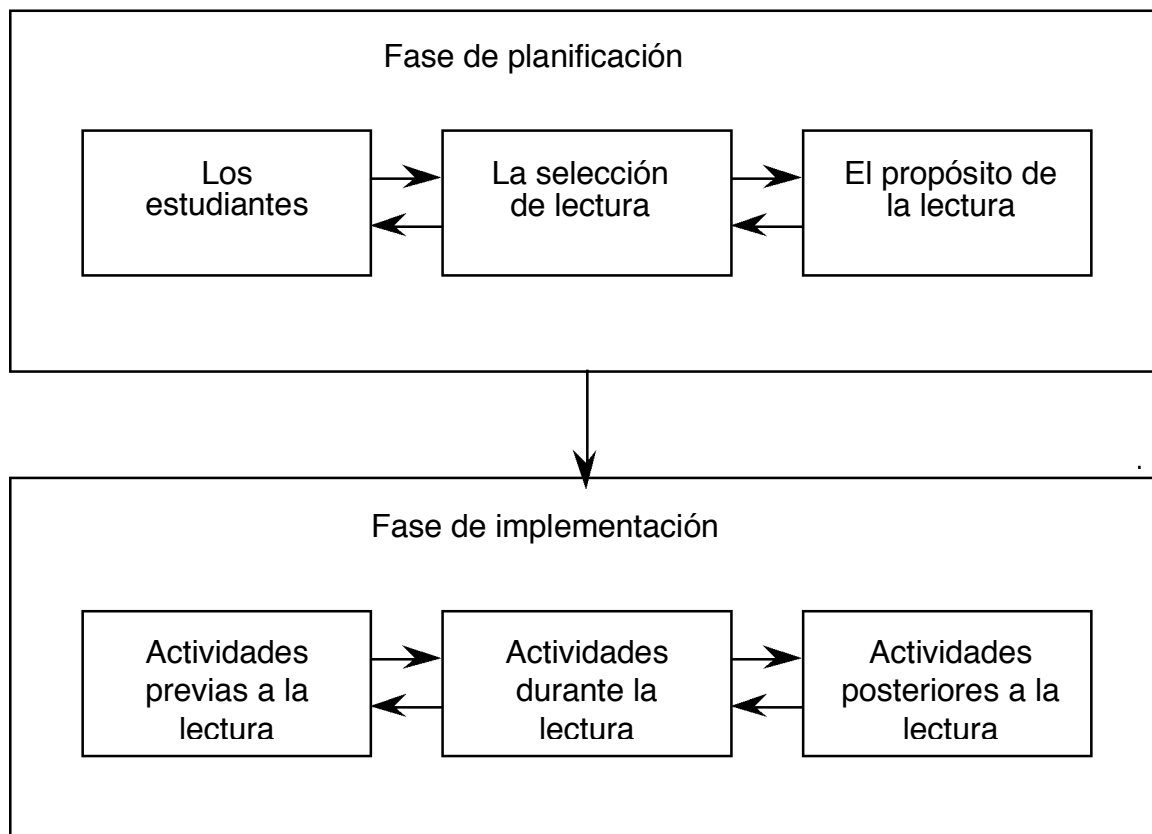
- Lectura silenciosa
- Leer a los estudiantes
- Lectura respaldada
- Lectura en voz alta por parte de los estudiantes
- Modificar el texto

Actividades posteriores a la lectura

- Cuestionamiento
- Discusión
- Escritura
- Drama
- Actividades artísticas, gráficas y no verbales
- Actividades de apoyo y aplicación
- Re-enseñanza

Reimpreso con la autorización de Michael F. Graves y Bonnie B. Graves. (2003). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success* 2a. ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Figura 2: Dos fases del Apoyo de la Experiencia de Lectura



Reimpreso con la autorización de Michael F. Graves y Bonnie B. Graves. (2003). *Scaffolding Reading Experiences: Designs for Student Success* 2a. ed.). Norwood, MA: Christopher-Gordon.