



DE LA EVIDENCIA AL AULA

¿CÓMO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR EN LOS GRADOS INICIALES?



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



DE LA EVIDENCIA AL AULA
**¿CÓMO ENSEÑAR A LEER Y A ESCRIBIR
EN LOS GRADOS INICIALES?**

2022

Coordinación general: **Juan Luis Córdova y Josefina Vijil**
Autoría: **Raquel Montenegro y Leslie Rosales**
Edición: **Fernando Rubio y Josefina Vijil**
Revisión técnica: **Equipo del Programa de Capacidades LAC Reads**
Ilustración: **Herman Montenegro**
Diagramación: **Omar Hurtado**

© Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID, por siglas en inglés).

Este libro ha sido elaborado gracias al apoyo del Pueblo de los Estados Unidos de América, a través de la Agencia de los Estados Unidos de América para el Desarrollo Internacional (USAID). El contenido de este libro es responsabilidad exclusiva de las autoras y no refleja la perspectiva de USAID ni del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Este material fue realizado en el marco del Programa de Capacidades LAC Reads de USAID y RedLEI, como parte de la Caja de herramientas EnseñaLEES.



ISBN del libro impreso: **978-9929-8200-2-9**

ISBN del libro digital: **978-9929-8200-3-6**

Este libro está disponible en acceso abierto bajo la licencia Atribución-sin obra derivada 4.0 Internacional (CC BY-C-SA 4.0); es decir, se permite la redistribución, comercial y no comercial, siempre y cuando la obra no se modifique y se transmita en su totalidad, reconociendo su autoría. <https://creativecommons.org/licenses/>

Nota: La utilización de un lenguaje que no discrimine ni contenga sesgo de género es parte de las preocupaciones del Programa de Capacidades LAC Reads - RedLEI. En este documento se ha optado por usar el masculino genérico, por razones técnicas que facilitan la lectura.

Estimadas y estimados lectores:

Es un gusto para el equipo del Programa de Capacidades LAC Reads (PCLR) presentarles el libro *De la evidencia al aula. ¿Cómo enseñar a leer y a escribir en los grados iniciales?*, un recurso que se integra a EnseñaLEES, nuestra Caja de Herramientas didácticas para enseñar a leer y escribir.

En este libro están resumidos los elementos centrales, proporcionados por la evidencia, acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en las etapas emergente e inicial, acompañados de propuestas de estrategias efectivas para la enseñanza y la evaluación de cada una de las habilidades. Todo lo anterior, en concordancia con la filosofía de EnseñaLEES de ir de la teoría a la práctica.

Hemos elaborado este libro para responder a las necesidades de la formación inicial y en servicio de docentes; por ello, esperamos que se convierta en material de referencia para las instituciones formadoras y acompañe el trabajo de formadores de docentes, personal técnico de ministerios de educación y organizaciones que se dedican al acompañamiento docente en las aulas.

El libro está organizado en cinco partes. La primera parte presenta los fundamentos de la lectura y la escritura, la evolución de la lengua escrita, las bases científicas para su enseñanza, las etapas del aprendizaje, el proceso lector y los pasos de la enseñanza explícita o pedagogía estructurada.

La segunda parte profundiza en la lectoescritura emergente. En este apartado, se hace énfasis en las habilidades que se deben desarrollar desde el nacimiento hasta antes de entrar al primer grado de primaria, con énfasis en el preescolar. Por esta razón, se explica cómo enseñar y evaluar cada habilidad, y se propone un programa de lectoescritura en un aula de preescolar.

La tercera parte describe la lectoescritura inicial focalizándose en las habilidades comunes a la lectura y la escritura, es decir: el lenguaje oral, el vocabulario, la conciencia fonológica, el concepto de impresión y el principio alfabético.

La cuarta parte explica las habilidades específicas de la enseñanza de la lectura en el primer nivel de primaria: la decodificación, la fluidez y la comprensión lectoras.

Finalmente, la quinta parte hace referencia a las habilidades específicas de la escritura en el primer nivel de primaria que son: la transcripción o codificación con fluidez y legibilidad y la producción de textos.

El libro está diseñado de tal manera que puede ser fácilmente descargado o impreso en su conjunto o en partes, según sea necesario. Adicionalmente, se ha elaborado un video animado de resumen, para cada apartado del libro, que se puede usar ligado al libro o de manera independiente.

El PCLR fue creado en el 2015 con el fin de promover una cultura de uso de evidencia para tomar decisiones educativas y contribuir a mejorar la enseñanza de la lectoescritura en la región. Para ello, el equipo del Programa ha trabajado, con mucha dedicación y pasión, en el desarrollo de procesos de creación de capacidades de personas que se dedican a la lectoescritura en la región; en impulsar investigaciones que produjeran evidencia local de lo que mejor funciona en la enseñanza de la lectoescritura; y en el diseño y producción de recursos educativos que transforman esa evidencia local en herramientas prácticas.

El libro marca un punto de llegada, de culminación, pero también un punto de inicio: como formar mejor a docentes encargados de la enseñanza de la lectoescritura en los grados iniciales de primaria. Este libro es parte del esfuerzo compartido de quienes dedicamos nuestra energía y sueños a construir una mejor educación para los niños y las niñas de la región.

Prólogo

Aprender a leer y a escribir bien, y lograrlo oportunamente, solo trae beneficios tanto a las personas como a la sociedad. Dominar estas habilidades requiere del involucramiento de quien aprende, de entornos favorables, y del acompañamiento adecuado de los adultos, primero en el medio familiar y, eventualmente, en el ambiente escolar. El presente libro contiene una riqueza de fundamentos conceptuales y recomendaciones prácticas basadas en evidencias, particularmente en lo que concierne al aprendizaje de la lectoescritura en sus etapas iniciales: desde el nacimiento hasta el tercer grado de la educación básica.

La obra se apoya en la relación intrínseca que existe entre aprender a leer y a escribir y el desarrollo del cerebro, tomando en cuenta los aportes de la neurociencia. En general, el aprendizaje del lenguaje (en todas sus expresiones: hablar, escuchar, leer, escribir) conlleva el desarrollo de funciones neuronales complejas que articulan procesos psicológicos como la percepción, la memoria, el pensamiento, las emociones. La formación de estos procesos permite crear, a su vez, nuevas y más oportunidades de aprender a lo largo de la vida. No cabe duda de que leer y escribir bien abre las puertas al dominio de múltiples competencias (duras y blandas, básicas y complejas, especializadas e interdisciplinarias) que las personas necesitan para desenvolverse crítica, creativa y constructivamente en el siglo XXI.

El aprendizaje de la lectura y escritura sucede por etapas, pero el proceso es continuo y articulado, y constituye una experiencia particular de cada niño o niña. Es de gran importancia el entorno: la casa, la escuela, la comunidad y, hoy en día, la faceta virtual del mundo. Como lo detalla esta obra, el lenguaje oral se adquiere de forma más bien espontánea, impactado por las relaciones del niño con los objetos y las personas que le rodean desde la primera infancia. Sin embargo, aprender a leer y a escribir requiere un esfuerzo metódico, sistemático, que puede y necesita ser liderado por educadores que tomen en cuenta la situación del niño: cómo él o ella aprende según su nivel de desarrollo. Los docentes tienen la oportunidad cotidiana y, por qué no decirlo, la exigencia –que es profesional y a la vez humana– de forjar las habilidades de leer y escribir en el estudiante, quien puede así ampliar sus oportunidades de desarrollo no solo cognitivo, sino también emocional y social.

No puede hablarse de una educación de calidad e inclusiva si no se considera el impacto estructural y estructurador que el dominio apropiado del lenguaje oral y escrito tiene en la formación integral del estudiante. Lamentablemente, donde hay inequidad social, como es el caso de América Latina y el Caribe, la exclusión continúa presente y esto afecta las oportunidades y los logros educativos de la población. Por un lado, aún hay niños que están fuera del sistema escolar (la “inasistencia”) o no completan su educación formal oportunamente (la “ineficiencia sistémica”). Por otro lado, hay quienes logran mantenerse en el sistema escolar y “avanzan” de un grado a otro, pero no adquieren las competencias de lectura y escritura según lo esperado. Como lo señala el libro, esto último ha sido reflejado en los bajos resultados de aprendizaje obtenidos por estudiantes de primaria en las pruebas internacionales aplicadas periódicamente, desde fines de los años noventa, por la UNESCO/OREALC en coordinación con los ministerios de educación de la región.

En la actualidad, la acción de leer y escribir ocurre con mayor frecuencia, y ojalá para más niños y niñas, en un entorno impactado por las tecnologías de la información y la comunicación, particularmente las difundidas durante el último medio siglo. Un desafío esencial para el docente y el estudiante es desarrollar la capacidad (en tanto que posibilita, pero también limita) de asimilar la diversidad y la calidad de las palabras, las cuales canalizan pensamientos, sentimientos y valores mientras circulan digitalmente en las computadoras portátiles, las tabletas y los teléfonos móviles. En este caso, la palabra puede encontrarse sin contexto, como falsa representación de la realidad, asociada a procesos antihumanos o contraproducentes para la sostenibilidad de nuestras sociedades. Por eso es importante desarrollar el pensamiento crítico y constructivo.

¿Qué hacer frente a los desafíos presentes? Aprender a leer y a escribir requiere un esfuerzo efectivo y sistemático de los educadores y los sistemas educativos. Esta obra busca contribuir a este esfuerzo. Debido a su contexto organizacional inmediato (el PCLR y la RedLei), esta publicación –cuyos capítulos pueden utilizarse de forma separada y están apoyados en una colección de videos– se suma a otros recursos educativos ya disponibles en línea (por ejemplo, EnseñaLEES). Tales recursos tienen la finalidad de articular la teoría con la práctica: dos aspectos que deben combinarse en la labor pedagógica. El libro está elaborado desde y para América Latina y el Caribe, y resulta de interés incluso más allá de la región, particularmente para aquellos contextos donde la lengua, como el español, tiende a ser transparente. La estructura y el contenido de la obra son resultado de un aporte colectivo: sustentado no solo en la amplia trayectoria académica y la experiencia de las autoras, sino también en el aporte intelectual y práctico de los expertos y educadores del PCLR.

Tomando en cuenta la evidencia arrojada por estudios recientes del PCLR, el libro llena un vacío existente en los recursos que se utilizan para la formación docente, especialmente en Centroamérica y República Dominicana. Entonces debe resaltarse que –para fortalecer las prácticas de enseñanza en materia de lectura y escritura– esta obra constituye un valioso recurso bibliográfico para los programas de formación inicial y en servicio de docentes. Es de interés para las universidades, los centros de formación e investigación docente, así como para las entidades públicas, fundaciones y organizaciones de la sociedad civil que desarrollan capacitación en servicio. También es de interés para los responsables de las políticas educativas (en los ministerios de educación). Los formadores y facilitadores de la región tienen la oportunidad de recorrer los capítulos de esta obra para propiciar la reflexión, el diálogo profesional y, sobre todo, la revisión crítica y el cambio de las prácticas en el aula. Se trata de un cambio que tiene sentido si está centrado en el aprendizaje, como lo señala la tradición pedagógica que reconoce al niño como sujeto del proceso educativo, como protagonista que se forma integralmente para vivir y convivir en un mundo que es local, y al mismo tiempo global.

[José Luis Guzmán](#)

Experto en educación de Centroamérica y exviceministro de educación de El Salvador

Aquí puedes conocer más sobre cómo es este libro.



Contenido

PARTE I. Los fundamentos de la lectura y la escritura.....	21
CAPÍTULO 1. ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	22
1.1 La lectura. Una aproximación a su definición	22
1.2 La escritura. Una aproximación a su definición	24
1.3 Relación bidireccional entre la lectura y la escritura	26
1.4 La lectura y la escritura: de la era del libro impreso al material digital.....	27
1.5 La lectura y la escritura en la era digital.....	29
CAPÍTULO 2. LOS SISTEMAS BÁSICOS DE ESCRITURA	32
2.1 Tipos de sistemas de escritura	32
2.2 La escritura alfabética.....	35
2.3 Los sistemas de escritura con ortografía transparente y opaca	36
CAPÍTULO 3. APORTES DE LA CIENCIA AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA	39
3.1 El cerebro humano y el lenguaje escrito	40
3.1.1 La anatomía del cerebro y el lenguaje escrito	40
3.1.2 Áreas del lenguaje en el cerebro.....	41
3.1.3 El conocimiento inconsciente del lenguaje oral en los niños prelectores	41
3.1.4 La caja de letras y el reconocimiento visual de las palabras escritas.....	42
3.1.4.1 Cambios en la visión y en el manejo del lenguaje oral para la lectura.....	42
3.1.5 Recorrido de la lectura en el cerebro humano	44
3.2 Procesos motores	45
3.3 Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.....	46
3.3.1 Modelo visión simple de la lectura.....	46
3.3.2 Modelos que explican el aprendizaje de la escritura	48
3.3.2.1 Modelos de Hayes y Flower	49
3.3.2.2 Modelo simple de escritura de Juel, Friffith y Gought	49
3.3.2.3 Modelos visión simple y no tan simple de escritura	49
3.4 Aportes de la psicología de la percepción al aprendizaje de la lectoescritura	51
CAPÍTULO 4. ETAPAS Y CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA	54
4.1 Fases de la lectura según Frith.....	54
4.2 Etapas del aprendizaje de la lectoescritura	54
4.2.1 Etapa emergente.....	55
4.2.2 Etapa inicial	56
4.2.3 Etapa establecida.....	57
4.3 El aprendizaje de la lectura y la escritura es un continuo	58
4.3.1 Continuo del aprendizaje de la lectura	58
4.3.2 Continuo del aprendizaje de la escritura	60
CAPÍTULO 5. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA	65
5.1 El andamiaje en la enseñanza de la lectura y escritura	65
5.2 El proceso del lector y del escritor en el aula	66
5.2.1 Los momentos del proceso lector	66
5.2.2 Los momentos del proceso del escritor.....	68
5.2.2.1 Antes de escribir.....	69
5.2.2.2 Escribir el texto	69
5.2.2.3 Después de escribir.....	70
5.3 La legibilidad del texto y su dificultad para el lector	70
5.3.1 Cálculo de la legibilidad de los textos	71
5.3.2 Los tipos de texto.....	72
5.3.2.1 Los textos narrativos	73

5.3.2	Textos informativos	74
5.3.3	Clasificación por su forma: textos continuos y discontinuos	75
	PARTE II. La lectura y la escritura en la etapa emergente	77
	CAPÍTULO 1. LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTE	78
1.1	La lectura y escritura en la etapa emergente	79
1.2	Organización de la educación preescolar	79
1.3	Habilidades de los niños en sus primeros años	80
1.4	El lenguaje a lo largo de la etapa emergente	80
1.5	Fundamentos del aprendizaje de los niños en el preescolar	82
1.5.1	Aceptar la diversidad	83
1.5.2	Cultivar relaciones saludables y cálidas	83
1.5.3	Coordinar entre la escuela y el hogar	84
1.5.4	Establecer rutinas para aprender	84
1.5.4.1	Las rutinas cognitivas	85
1.5.4.2	Las rutinas didácticas	85
1.5.5	Implementar actividades para aprender	86
1.6	Contextos que favorecen el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en preescolar	87
1.6.1	Promover ambientes que celebran la lectura y la escritura	87
1.6.2	Promover el juego	88
1.6.3	Promover la animación de la lectura y la escritura	89
1.7	El rol del centro educativo en el desarrollo de la lectoescritura emergente	91
1.8	El papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura emergente	91
	CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTES	94
2.1	Las habilidades de lectoescritura emergente	94
2.1.1	Las habilidades fundamentales de lectoescritura emergente	94
2.1.2	Otras habilidades fundamentales de lectoescritura emergente	95
2.2	¿Qué se espera que los estudiantes logren en la etapa emergente de aprendizaje de la lectura y escritura?	96
2.3	Habilidades fundamentales de un programa de lectoescritura emergente	97
2.3.1	Lenguaje oral	98
2.3.1.1	Evaluación del lenguaje oral	99
2.3.2	Comprensión narrativa	100
2.3.2.1	Evaluación de la comprensión narrativa	101
2.3.3	Concepto de impresión	102
2.3.3.1	Evaluación del concepto de impresión	104
2.3.4	Conciencia fonológica	105
2.3.4.1	Evaluación de la conciencia fonológica.....	107
2.3.5	Introducción al principio alfabético	107
2.3.5.1	Evaluación del conocimiento del principio alfabético	109
2.3.6	Expresión escrita	109
2.3.6.1	Evaluación de la expresión escrita.....	111
2.3.7	Grafomotricidad	111
2.3.7.1	Evaluación de la grafomotricidad	114
	CAPÍTULO 3. DEL LIBRO AL AULA. PROGRAMA DE LECTOESCRITURA EN UN AULA DE PREESCOLAR	116
3.1	Recursos que se necesitan para el programa de lectoescritura emergente.....	116
3.2	Las rutinas del programa	117
3.2.1	Periodicidad de las rutinas	117
3.2.2	Propósitos de las rutinas	117
3.3	Rutinas semanales del programa de lectoescritura en un aula de preescolar	118
3.3.1	El saludo	120

3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes	121
3.3.3 Conversar sobre la lectura.....	124
3.3.4 Teatro de megalibros	124
3.3.5 Conversar en casa sobre las historias.....	125
3.3.6 Juegos con sonidos del lenguaje en el aula	126
3.3.7 Juegos con sonidos del lenguaje en casa.....	128
3.3.8 La maestra escribe el plan diario en la pizarra	128
3.3.9 La maestra escribe el mensaje del día	129
3.3.10 Minilecciones para introducir el principio alfabético	130
3.3.10.1 Aprender letras en el aula.....	131
3.3.10.2 Introducir el nombre y sonido de las letras	132
3.3.10.3 Práctica de las letras en casa.....	135
3.3.10.4 Minilecciones para introducir el nombre propio	135
3.3.10.5 Prácticas de escritura del nombre propio.....	137
3.3.11 Agregar palabras a la pared de palabras	138
3.3.12 Escritura compartida	140
3.3.12.1 La escritura compartida de historias y opiniones	140
3.3.12.2 Escritura compartida en casa: contando la historia de la familia.....	141
3.3.13 Construir oraciones a partir de dibujos	141
3.3.14 Escritura creativa e independiente	141
3.3.14.1 El diario del estudiante.....	142
3.3.14.2 Reacción al cuento que escuché.....	143
3.3.15 Grafomotricidad y dibujo/ aprendizaje de trazos	143
3.3.15.1 Sugerencias para desarrollar las destrezas de las manos.....	144
3.3.15.2 Sugerencias para desarrollar las destrezas de los dedos.....	144
3.3.15.3 Sugerencias para desarrollar la coordinación visomotora.....	145
3.3.15.4 Sugerencias para ejercitar movimientos básicos	146
3.3.16 Estaciones de lectura y escritura en el programa	149
3.3.16.1 La hora de las estaciones de lectura y escritura	150
3.3.16.2 Preparación de las estaciones	150
3.3.16.3 Entrenamiento de los niños para trabajar independientemente.....	152
3.3.16.4 Gestión para implementar una rutina de las estaciones en el aula	153
3.3.16.5 Estaciones en casa	153

PARTE III. Lectura y la escritura en la etapa inicial. Las habilidades que las unen..... 155

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA ETAPA INICIAL 156

1.1 La lectura inicial	156
1.2 La escritura inicial	157
1.3 Lectura y escritura inicial	157
1.3.1 Habilidades de la lectura y la escritura inicial	158
1.3.2 Las habilidades de la lectura y la escritura inicial, según el grado.....	159
1.3.3 Tiempo en clase para desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura inicial	161
1.3.4 Sugerencias para seleccionar los materiales de lectura para los estudiantes.....	163
1.3.4.1 Megalibros.....	164
1.3.4.2 Los libros decodificables	165
1.3.4.3 Los libros nivelados	166
1.3.4.4 Libros infantiles con ilustraciones táctiles	167

CAPÍTULO 2. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL LENGUAJE ORAL 170

2.1 El lenguaje oral	170
2.2 El lenguaje oral como parte del aprendizaje de la lectura y escritura	171
2.3 Lenguaje oral para integrar otras habilidades de la lectura y la escritura	172
2.4 Uso del lenguaje oral para el aprendizaje de la lectura y escritura	175

2.5 Evaluación del lenguaje oral.....	179
CAPÍTULO 3. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO	181
3.1 El vocabulario receptivo y expresivo	183
3.2 Enseñanza del vocabulario	184
3.3 Enseñanza implícita o incidental del vocabulario	185
3.4 Enseñanza explícita del vocabulario	186
3.4.1 Seleccionar el vocabulario adecuado	186
3.4.2 Formas de enseñar el vocabulario explícito	187
3.4.2.1 Enseñanza del vocabulario crítico de una lectura	188
3.4.2.2 Enseñanza de estrategias para comprender el significado de las palabras de forma independiente.....	190
3.4.2.2.1 Enseñanza de claves de contexto o pistas contextuales	191
3.4.2.2.2 Enseñar el significado de las palabras por el análisis de sus partes	193
3.4.2.3 Enseñanza de vocabulario específico.....	197
3.4.2.3.1 Sinónimos y antónimos	197
3.4.2.3.2 Mapas semánticos	199
3.5 Los diccionarios escolares	200
3.6 Evaluación del vocabulario	204
3.6.1 Evaluación de la profundidad y del vocabulario productivo.....	205
3.6.2 Test de cloze para evaluar claves de contexto	206
CAPÍTULO 4. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA	209
4.1 Una definición de conciencia fonológica	210
4.2 Niveles de la conciencia fonológica	211
4.2.1 Las sílabas y la conciencia fonológica	213
4.2.1.1 Las sílabas más frecuentes en español	215
4.2.2 La conciencia fonémica	215
4.3 La enseñanza y evaluación de la conciencia fonológica	217
4.4 Evaluación de la conciencia fonológica	222
CAPÍTULO 5. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL CONOCIMIENTO DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO	224
5.1 Una definición de principio alfabético	224
5.2 Enseñanza del principio alfabético	225
5.2.1 Secuencia para la enseñanza del principio alfabético	226
5.2.1.1 Aprender el alfabeto	227
5.2.1.2 Asociar las letras a sus nombres	228
5.2.1.3 Asociar las letras y dígrafos (grafemas) con sus sonidos.....	229
5.2.1.3.1 Particularidades de los sonidos en los idiomas locales.....	231
5.2.1.3.2 Las letras en espejo en español.....	232
5.3 Evaluación del principio alfabético	239
PARTE IV. La lectura en la etapa inicial	241
CAPÍTULO 1. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: LA DECODIFICACIÓN	242
1.1 La decodificación	242
1.1.1 Definición de codificación o transcripción.....	243
1.1.2 Práctica de la decodificación	244
1.1.2.1 Conversión de fonemas y grafemas para leer palabras, frases y oraciones	245
1.1.2.2 Propuestas para la práctica de la conversión de fonemas y grafemas al leer palabras, frases y oraciones.....	246
1.1.2.2.1 Cómo usar la propuesta para la práctica de la conversión de fonemas y grafemas al leer palabras, frases y oraciones.....	247

1.1.2.2.2 Ejemplo con la práctica 2.....	247
CAPÍTULO 2. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: FLUIDEZ DE LECTURA EN VOZ ALTA	276
2.1 La fluidez nos ayuda a comprender mejor	277
2.2 La fluidez lectora	278
2.2.1 Leer con ritmo y entonación es parte de la fluidez	279
2.2.2 La precisión es indispensable para leer con fluidez	280
2.2.3 La rapidez es parte de la fluidez	281
2.3 Registro de las prácticas de fluidez lectora.....	282
2.4 Selección de los textos para prácticas y para evaluar	282
2.4.1 Nivel de dificultad del texto.....	283
2.4.2 Extensión del texto.....	283
2.5 Tipos de texto	284
2.5.1 Extensión de las oraciones del texto.....	284
2.5.2 Aspectos tipográficos: tipo y tamaño de letra	285
2.5.3 Ejemplos de lectura	285
2.6 Estrategias para desarrollar la fluidez	287
2.6.1 Lectura repetida de un mismo texto	287
2.6.2 Lectura por parejas.....	288
2.6.3 Lectura dramatizada.....	290
2.6.4 Otras estrategias.....	291
2.7 Evaluación de la fluidez lectora	296
CAPÍTULO 3. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: LA COMPRESIÓN LECTORA	301
3.1 Niveles de comprensión lectora.....	303
3.2 El proceso lector	305
3.3 La enseñanza de la comprensión es un proceso transversal.....	305
3.4 Las estrategias de comprensión lectora	306
3.5 El lector es el protagonista del proceso lector	306
3.6 Estrategias metacognitivas.....	308
3.6.1 Establece el propósito de la lectura.....	309
3.6.2 Planifica su lectura y selecciona las estrategias para lograr el propósito	310
3.6.3 Usa estrategias de comprensión lectora	312
3.6.4 Automonitorea su comprensión para tomar decisiones sobre su lectura.....	312
3.6.5 Cuando no logra el propósito, utiliza acciones para alcanzarlo	313
3.6.6 Enseñar estrategias metacognitivas en los primeros grados.....	314
3.6.6.1 Enseñar a monitorear la comprensión lectora	314
3.6.6.2 Conocer acerca del texto y su forma	317
3.7 Otras estrategias de comprensión lectora	317
3.7.1 Hacer y responder preguntas sobre el texto	318
3.7.2 Elaborar resúmenes	321
3.7.3 Hacer predicciones o anticipaciones	323
3.7.4 Identificar el tema del texto	326
3.7.5 Identificar la idea principal.....	327
3.7.6 Identificar opiniones.....	329
3.7.7 Identificar hechos	330
3.7.8 Identificar secuencias.....	332
3.9 Enseñanza sistemática de las estrategias de comprensión lectora.....	334
3.9.1 Enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora.....	335
3.9.1.1 Modelaje de la estrategia	336
3.9.1.2 Práctica guiada	337
3.9.1.3 Práctica independiente	339
3.10 Uso de las ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora.....	340

3.10.1 La lectura de imágenes que acompañan los textos	340
3.10.2 Evaluación de la comprensión lectora en el aula	341
PARTE V. Escritura en los primeros años de primaria	345
CAPÍTULO 1. LA ESCRITURA INICIAL	346
1.1 ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan al final de la etapa inicial?	346
1.2 Habilidades de la escritura inicial	347
1.3 Habilidades de la escritura según el grado.....	348
1.4 Enseñanza de la escritura: de los sonidos a los textos	349
CAPÍTULO 2. LA CODIFICACIÓN-TRANSCRIPCIÓN	352
2.1 Definición de codificación o transcripción	354
2.2 Relación entre transcripción y producción de textos	354
2.3 Secuencia para la enseñanza de la transcripción	355
CAPÍTULO 3. TRANSCRIPCIÓN DE SONIDOS A LETRAS	357
3.1 Enseñanza de la transcripción de sonidos a letras para formar palabras.....	357
3.2 Enseñanza del trazo de cada letra	359
3.2.1 Prácticas para desarrollar los procesos motores para el trazo de las letras	360
3.3 Evaluación en aula de la transcripción de sonidos a letras	362
3.4 Escritura de mayúsculas y minúsculas.....	363
3.4.1 La escritura de los alógrafos de las letras	364
3.5 Evaluación en aula de la escritura de mayúsculas y minúsculas	365
3.6 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos a letras, con legibilidad	367
CAPÍTULO 4. TRANSCRIPCIÓN DE PALABRAS CON FLUIDEZ Y LEGIBILIDAD	370
4.1 Evaluación de la transcripción de palabras	371
4.2 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar palabras, con legibilidad....	373
4.2.1 Evaluación en aula de la legibilidad en la escritura de las palabras.....	374
4.3 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar palabras, con fluidez	376
4.4 Evaluación de la fluidez de la escritura a mano	376
CAPÍTULO 5. TRANSCRIPCIÓN DE FRASES Y ORACIONES	378
5.1 Enseñanza de la transcripción de frases y oraciones	378
5.2 Evaluación de la transcripción de frases y oraciones.....	379
5.3 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar frases y oraciones, con legibilidad	381
5.4 Evaluación en el aula de la legibilidad en la escritura de las palabras	381
5.5 Enseñanza y evaluación de la transcripción con fluidez	384
5.6 Evaluación de la fluidez de la escritura a mano	385
CAPÍTULO 6. TRANSCRIPCIÓN DE FRASES Y ORACIONES	386
6.1 Escritura compartida de cuentos, opiniones y otros textos	388
6.2 Escritura de palabras	389
6.3 Un tipo importante de palabra, las que indican acción (verbos).....	390
CAPÍTULO 7. REDACCIÓN DE ORACIONES	395
7.1 Los niños inician con oraciones simples	395
7.2 Los niños producen oraciones copulativas.....	396
7.3 Oraciones para expresar negación.....	397
7.4 Algunos casos de oraciones compuestas	397
7.5 Evaluación de la redacción de oraciones	398
7.5.1 Para evaluación de oraciones copulativas	399
7.5.2 Para evaluación de oraciones simples	400
7.5.3 Para evaluar la redacción de oraciones	400
CAPÍTULO 8. REDACCIÓN DE PÁRRAFOS	405
8.1 Tipos de párrafos	406

8.1.1 Párrafo narrativo	406
8.1.2 Párrafo descriptivo.....	407
8.1.3 Párrafo informativo-expositivo	407
8.2 Evaluación de la escritura de párrafos	408
CAPÍTULO 9. REDACCIÓN DE TEXTOS EN LOS PRIMEROS GRADOS DE PRIMARIA	414
9.1 Redacción de narraciones en los primeros grados	415
9.1.1 El cuento	415
9.1.2 Los conectores en las narraciones	418
9.1.3 Antes de escribir un cuento: el mapa de la historia	418
9.1.4 Escribir un cuento	419
9.1.5 Evaluación de la redacción de narraciones	420
CAPÍTULO 10. REDACCIÓN DE TEXTOS QUE INFORMAN O EXPONEN	432
10.1 Redacción de descripciones en los primeros grados	433
10.2 Evaluación de la redacción de descripciones	434
CAPÍTULO 11. LAS NOTICIAS Y OTROS TEXTOS INFORMATIVOS DE LO PRINCIPAL A LO SECUNDARIO	438
11.1 Los párrafos informativos: las ideas enlazadas	438
11.2 Última hora. Redacción de noticias	440
11.3 Evaluación de la redacción de noticias	443
BIBLIOGRAFÍA	446

Índice de figuras

Figura 1. La lectura en formatos impresos y digitales	22
Figura 2. La lectura es importante en la vida cotidiana.....	24
Figura 3. La escritura es parte de la vida cotidiana.....	25
Figura 4. La escritura es más que el trazo.....	25
Figura 5. La escritura se realiza en diversos soportes	27
Figura 6. Muestra de escritura glífica	28
Figura 7. La lectura y la escritura en soporte impreso y digital.....	29
Figura 8. La lectura es un placer	30
Figura 9. Ejemplo de escritura china	33
Figura 10. Alfabeto en español.....	34
Figura 11. Escritura cuneiforme escrita en líneas de izquierda a derecha	36
Figura 12. Los idiomas alfabéticos difieren en su grado de transparencia.....	37
Figura 13. Hemisferios cerebrales.....	40
Figura 14. Algunas partes del cerebro que procesan el lenguaje	41
Figura 15. Percepción visual de objetos y palabras	42
Figura 16. Caja de letras del cerebro	44
Figura 17. Recorrido de la lectura en el cerebro	45
Figura 18. Giro fusiforme.....	46
Figura 19. Esquema del modelo visión simple de lectura (Beringer y Amtmann)	47
Figura 20. Tipos de lectores, según el modelo visión simple de la lectura.	48
Figura 21. Esquema de los modelos visión simple de escritura (Beringer y Amtmann) y visión no tan simple de escritura	50
Figura 22. Ejemplo de libro la práctica de la codificación.....	52
Figura 23. Fases del modelo de la adquisición de la lectura según Uta Frigh	54
Figura 24. Etapas del aprendizaje de la lectoescritura	55

Figura 25. Crecimiento en la producción de textos en los primeros grados de primaria	58
Figura 26. Continuo del aprendizaje de la lectura	59
Figura 27. Continuo del aprendizaje de la escritura	60
Figura 28. Una progresión del desarrollo de estructuras sintácticas en español	62
Figura 29. Pasos del andamiaje en la enseñanza de la lectura y la escritura	65
Figura 30. Antes de la lectura, ¿para qué leer?	67
Figura 31. Los niños aplican estrategias durante la lectura.....	67
Figura 32. Después de leer, verificar lo comprendido	68
Figura 33. Momentos del proceso del escritor	69
Figura 34. Antes de escribir, planificar el texto	69
Figura 35. Escribir varios borradores	70
Figura 36. Después de escribir: publicar	70
Figura 37. Legibilidad gráfica del texto.....	71
Figura 38. Tipos de texto	72
Figura 39. Tipos de textos informativos.....	74
Figura 40. Tipos de texto por su forma	75
Figura 41. Ejemplo de texto discontinuo.....	75
Figura 42. Ejemplo de texto continuo	76
Figura 43. Aula de preescolar	78
Figura 44. Los bebés de 1 o 2 meses comienzan a emitir los sonidos de las vocales	81
Figura 45. Los niños de dos años tienen un rápido crecimiento del vocabulario	81
Figura 46. Los niños desarrollan el lenguaje interactuando con adultos.....	81
Figura 47. Fundamentos del aprendizaje de los estudiantes de preescolar	83
Figura 48. Tipos de rutinas.....	84
Figura 49. Pilares de las rutinas cognitivas	85
Figura 50. Características de programas de preescolar de calidad	86
Figura 51. Aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades de la lectoescritura en escolar	87
Figura 52. El juego con letras, palabras y otros contribuye al desarrollo de la lectura	88
Figura 53. Los adultos deben ser modelos lectores	91
Figura 54. La familia puede modelar el uso de la lectura	92
Figura 55. Habilidades que más se relacionan con habilidades posteriores de la lectoescritura	94
Figura 56. Habilidades que se relacionan medianamente con habilidades posteriores de la lectoescritura	95
Figura 57. ¿Qué se espera que los estudiantes logren en la etapa emergente?	96
Figura 58. Habilidades fundamentales de un programa de lectura emergente	97
Figura 59. Los niños aprenden el vocabulario en forma oral	98
Figura 60. Aspectos clave del desarrollo del lenguaje oral que pueden preparar para la lectura	99
Figura 61. Leer a los niños contribuye a desarrollar la comprensión narrativa.....	101
Figura 62. Aspectos del concepto de impresión que los niños deben desarrollar	103
Figura 63. Actividades para desarrollar el concepto de impresión	104
Figura 64. Los estudiantes deben recordar las formas de las letras, sus nombres y sus sonidos.....	108
Figura 65. Niña realizando sus primeros trazos	110
Figura 66. Evolución de la comunicación escrita en los primeros años de los niños	110
Figura 67. ¿Qué se necesita para la escritura a mano?.....	112
Figura 68. Para escribir a mano, los estudiantes deben tener dominio del brazo	113
Figura 69. Actividades para trabajar la escritura a mano	113
Figura 70. Los zurdos usan preferentemente la mano izquierda	114
Figura 71. Rutinas semanales para desarrollar habilidades de lectoescritura emergente.....	118
Figura 72. Los niños necesitan múltiples oportunidades para conversar	120
Figura 73. Mecanismos para conversar durante el saludo	121
Figura 74. Docente lee megalibros a los niños	122

Figura 75. Recomendaciones para leer en voz alta a los niños	123
Figura 76. Pasos para practicar la dramatización de megalibros	125
Figura 77. Conversar con la familia aporta al aprendizaje de la lectura.....	126
Figura 78. Los niños pueden jugar con los sonidos en casa.....	128
Figura 79. Plan del día	129
Figura 80. Mensaje del día	129
Figura 81. Ideas para usar "El mensaje de hoy"	130
Figura 82. Vías para estudiar las letras y las palabras	131
Figura 83. Recursos para introducir el principio alfabético	132
Figura 84. Libro de la letra "A"	133
Figura 85. Secuencia para el aprendizaje del principio alfabético	133
Figura 86. Los estudiantes pueden practicar las letras en casa.....	135
Figura 87. Mostrar a cada niño cómo escribir su nombre	136
Figura 88. Niña formando su nombre con letras recortadas.....	137
Figura 89. Estrategias para introducir palabras nuevas y de uso frecuente	138
Figura 90. Ejemplo de pared de palabras.....	139
Figura 91. Pasos para la escritura compartida con los niños	141
Figura 92. Ejemplo de secuencia de dibujos para escribir oraciones.....	141
Figura 93. Ejemplo de diario del estudiante	142
Figura 94. Actividades para el desarrollo de la grafomotricidad.....	143
Figura 95. Imitar movimientos de animales para desarrollar las destrezas de las manos	144
Figura 96. Simular el uso de instrumentos musicales para desarrollar destrezas con los dedos	145
Figura 97. Modelar con plastilina para desarrollar la coordinación visomanual.....	146
Figura 98. Ejemplo de trazos rectos.....	147
Figura 99. Ejemplos de trazos curvos	148
Figura 100. Ejemplos de organización de estaciones de lectoescritura	149
Figura 101. Organización de estaciones en el aula	150
Figura 102. Estaciones identificadas mediante íconos	151
Figura 103. Materiales para trabajar en una estación	151
Figura 104. Cartel dinámico que contenga íconos de estaciones y los nombres de los niños	151
Figura 105. Materiales organizados en canastas identificadas con íconos	152
Figura 106. Juegos de mesa para estaciones	154
Figura 107. Habilidades de la lectura inicial.....	156
Figura 108. Habilidades de la escritura inicial	157
Figura 109. Del lenguaje oral a la lectura y escritura	158
Figura 110. Habilidades de la lectura y la escritura inicial	158
Figura 111. Portada de un libro decodificable	165
Figura 112. Ejemplo de libro decodificable.....	166
Figura 113. Portada de libro nivelado	166
Figura 114. Ejemplo de ilustración táctil con texturas.....	168
Figura 115. El lenguaje oral como componente de la enseñanza de la lectura y escritura	170
Figura 116. Aspectos del desarrollo del lenguaje oral que puede preparar a los niños para leer y escribir	172
Figura 117. Actividades para integrar varias habilidades de la lectura y escritura en el lenguaje oral ..	174
Figura 118. Leer en voz alta a los niños	175
Figura 119. El vocabulario como componente de la enseñanza de la lectura y escritura.....	181
Figura 120. Intensidad y tipo de vocabulario por grado.....	182
Figura 121. Tipos de vocabulario	183
Figura 122. Formas de enseñanza del vocabulario	184
Figura 123. Propósitos de la enseñanza del vocabulario	184
Figura 124. Niveles para la enseñanza del vocabulario	186

Figura 125. Enseñanza explícita o intencional del vocabulario	187
Figura 126. Estrategias para comprender el significado de las palabras, de forma independiente	190
Figura 127. Ejemplo de claves de contexto	191
Figura 128. Palabras compuestas y contracciones	195
Figura 129. Ejemplo de material para practicar la identificación del significado por la estructura de la palabra	197
Figura 130. Sinónimos y antónimos	198
Figura 131. Mapa semántico	199
Figura 132. La conciencia fonológica como componente de la enseñanza de la lectura y escritura.....	209
Figura 133. Intensidad y conciencia fonológica por grado.....	211
Figura 134. Niveles de para desarrollar la conciencia fonológica	212
Figura 135. Niveles de la conciencia fonológica	213
Figura 136. El conocimiento del principio alfabético como componente de la enseñanza de la lectura y la escritura	224
Figura 137. Intensidad y tipo del principio alfabético por grado	226
Figura 138. Secuencia para la enseñanza del principio alfabético	226
Figura 139. Alfabeto del idioma español	227
Figura 140. Los nombres de las letras del alfabeto en español	228
Figura 141. El aprendizaje de la lectura es continuo	242
Figura 142. La decodificación como componente de la enseñanza de la lectura inicial	242
Figura 143. La decodificación es importante para la comprensión lectora	243
Figura 144. Secuencia para la enseñanza de la transcripción	244
Figura 145. Intensidad en la práctica de la decodificación por grado	245
Figura 146. Pasos para desarrollar la decodificación de palabras, frases y oraciones	245
Figura 147. Ejemplo de material para prácticas de la decodificación	246
Figura 148. La fluidez, una habilidad de la enseñanza de la lectura inicial.....	276
Figura 149. Intensidad de las prácticas de fluidez de lectura en voz alta por grado.....	277
Figura 150. Relación entre fluidez de lectura y comprensión lectora	277
Figura 151. La lectura debe ser automática para lograr la fluidez	278
Figura 152. Componentes de la fluidez	279
Figura 153. La entonación es parte de la fluidez	280
Figura 154. Fluidez de lectura esperada al final de los primeros grados de la primaria	281
Figura 155. Ejemplo de registro individual de la fluidez lectora	282
Figura 156. Niveles de dificultad del texto	283
Figura 157. Promedio de extensión del texto por nivel.....	283
Figura 158. Promedio de extensión de oración por nivel.....	284
Figura 159. Lectura repetida de un mismo texto.....	287
Figura 160. Lectura por parejas de un mismo texto	289
Figura 161. Lectura dramatizada de un texto.....	290
Figura 162. Escucha de lectores fluidos	291
Figura 163. Lectura conjunta	291
Figura 164. Lectura en coro y repetida en coro	292
Figura 165. Portadas del kit Evaluación Basada en Currículo	299
Figura 166. La comprensión lectora, una habilidad indispensable en la lectura inicial.....	301
Figura 167. Intensidad y tipo de la comprensión por grado.....	302
Figura 168. Niveles de comprensión lectora.....	303
Figura 169. Los momentos del proceso lector	305
Figura 170. Procesos metacognitivos usados para comprender un texto	308
Figura 171. Pasos para aplicar las estrategias metacognitivas	308
Figura 172. Dificultad del texto.....	309
Figura 173. El semáforo lector	316

Figura 174. Diferencias entre fantasía y realidad en los textos	317
Figura 175. Enseñanza de la comprensión lectora	336
Figura 176. Pasos para la etapa del modelaje	337
Figura 177. Pasos para la práctica guiada	338
Figura 178. Pasos para la práctica independiente	339
Figura 179. Ejemplo de Ilustraciones para niños	341
Figura 180. En los primeros años se enseña la transcripción	346
Figura 181. ¿Qué se espera que los estudiantes logren al final de la etapa inicial?	347
Figura 182. Habilidades de la escritura inicial	348
Figura 183. Habilidades de la escritura, según el grado.....	349
Figura 184. Niveles de enseñanza de la escritura	350
Figura 185. Habilidades de la escritura	352
Figura 186. La transcripción como parte de la escritura	353
Figura 187. La transcripción es una habilidad indispensable para la expresión escrita	354
Figura 188. De la transcripción a la producción de textos.....	355
Figura 189. Secuencia para la enseñanza de la transcripción	356
Figura 190. Pasos para enseñar el trazo de cada letra	360
Figura 191. Los niños practican el trazo de las letras en forma independiente.....	361
Figura 192. Alógrafos de la letra e	364
Figura 193. Secuencia para la escritura de palabras con las letras introducidas	370
Figura 194. La producción de textos como parte de la enseñanza de la escritura	386
Figura 195. Secuencia para la redacción o producción de textos en los primeros grados de la primaria	387
Figura 196. Pasos para la escritura compartida en el aula	388
Figura 197. Las palabras que indican acciones (verbos)	390
Figura 198. Los niños combinan palabras para formar oraciones simples	396
Figura 199. Redacción de oraciones y textos en los primeros años	414
Figura 200. Elementos de la narración	416
Figura 201. Partes de un cuento	416
Figura 202. Mapa de la historia	419
Figura 203. Guía para escribir un cuento.....	419
Figura 204. Tipos de textos informativos	432
Figura 205. De la idea principal a las secundarias	438
Figura 206. Ejemplo de la estructura de una noticia	441
Figura 207. Estructura de una noticia.....	441
Figura 208. Organizador gráfico para la redacción de una noticia	442

Índice de tablas

Tabla I. Sistemas de escritura	33
Tabla II. Silabario hiragana	34
Tabla III. Habilidades de escritura a lo largo de la primaria	61
Tabla IV. Niveles de legibilidad según la longitud de la oración.....	72
Tabla V. Tipos de textos narrativos para niños.....	73
Tabla VI. Actividades para propiciar un ambiente donde se celebra la lectura y la escritura	88
Tabla VII. Actividades para animar la lectura.....	90
Tabla VIII. Actividades para la enseñanza de la conciencia fonológica	106
Tabla IX. Recursos para el programa de lectoescritura emergente	116

Tabla X. Actividades del programa de lectoescritura en un aula de preescolar	118
Tabla XI. Actividades sugeridas para enseñanza de las letras en el aula	134
Tabla XII. Actividades sugeridas para la enseñanza del nombre propio en el aula	136
Tabla XIII. Actividades para estudiar las palabras	139
Tabla XIV. De la transcripción a la producción de textos	160
Tabla XV. Propuesta de distribución del tiempo en clase para desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura inicial	162
Tabla XVI. Características de los textos para los estudiantes	164
Tabla XVII. Estrategias para usar pistas contextuales o claves de contexto	192
Tabla XVIII. Partes de las palabras para inferir el significado	194
Tabla XIX. Ejemplos de los prefijos y sufijos más usados en español	194
Tabla XX. Sílabas en español	214
Tabla XXI. Frecuencias para las estructuras silábicas en español	215
Tabla XXII. Tareas de conciencia fonémica ordenadas de menor a mayor dificultad	216
Tabla XXIII. Actividades para la enseñanza de sonidos, sílabas y palabras.....	218
Tabla XXIV. Dígrafos en español	228
Tabla XXV. Correspondencia entre letras y sonidos en español	229
Tabla XXVI. Correspondencia entre dígrafos y sonidos en español.....	231
Tabla XXVII. Sonidos de la X en palabra con origen maya	232
Tabla XXVIII. Propuesta de progresión didáctica para enseñar las grafías y sus correspondientes sonidos en español	235
Tabla XXIX. Algunos errores de precisión al leer	280
Tabla XXX. Tareas según niveles de comprensión lectora.....	304
Tabla XXXI. Estrategias según el tipo de texto	311
Tabla XXXII. Estrategias para los primeros grados	314
Tabla XXXIII. Ejemplo de una rúbrica para evaluar idea principal en un texto	343
Tabla XXXIV. Ejemplo de una rúbrica para evaluar el uso de la comprensión en varios textos.....	343
Tabla XXXV. Conectores en las narraciones	418
Tabla XXXVI. Rúbrica para evaluar el párrafo producido por los niños	422
Tabla XXXVII. Rúbrica para evaluar la historia producida por los niños.....	423
Tabla XXXVIII. Rúbrica para evaluar el cuento producido por los niños	424
Tabla XXXIX. Rúbrica para evaluar la escritura de una descripción.....	434
Tabla XXXX. Ejemplo de nexos, conectores o palabras de enlace.	439
Tabla XXXXI. Rúbrica para evaluar la escritura de una noticia.	443

Los fundamentos de la lectura y la escritura



CAPÍTULO I. ACERCA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La lectura y la escritura son competencias fundamentales para la vida de las personas. Su aprendizaje y alcanzar el dominio de estas habilidades es, y debe ser, una actividad central del sistema educativo en su conjunto.

El desempeño de los estudiantes de tercero y sexto primaria en lectura y escritura se ha evaluado mediante cuatro estudios regionales comparativos y explicativos en países de la región (1997, 2006, 2013 y 2019). Estos estudios fueron realizados por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Según los resultados obtenidos en los países participantes, la mayoría de los estudiantes no alcanzan el nivel mínimo y están debajo del promedio regional.

Estos resultados ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la enseñanza de la lectura y la escritura.

Para consultar los resultados de los estudios: [Aquí](#)



En las siguientes páginas se hacen algunas anotaciones sobre la lectura y la escritura. También sobre los sistemas de escritura, los aportes de la neurociencia al aprendizaje de la lectura y la escritura, entre otros aspectos que fundamentan la enseñanza de la lectoescritura en las etapas emergente e inicial.

1.1 La lectura. Una aproximación a su definición

Figura 1. La lectura en formatos impresos y digitales



La lectura se define en el *Diccionario de la lengua española* como la “interpretación del sentido de un texto”. Daniel Casany afirma que “leer es comprender. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc. Llamamos

alfabetización funcional a este conjunto de destrezas, a la capacidad de comprender el significado del texto." (2006, p. 21)

La lectura es una competencia fundamental en la vida. Nos sirve para aprender, para informarnos y para divertirnos.

En el marco teórico de lectura de las pruebas PISA se define a la competencia lectora como "la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad." (OCDE, p. 10).



En este marco se explica que esta competencia incluye "desde la decodificación hasta el conocimiento de las palabras, la gramática y las estructuras lingüísticas y textuales más amplias para la comprensión, así como la integración del significado con el conocimiento del mundo. También incluye las competencias metacognitivas: la conciencia y la capacidad de utilizar una variedad de estrategias apropiadas al leer textos. Las competencias metacognitivas se activan cuando los lectores piensan, supervisan y ajustan su actividad de lectura para un objetivo particular" (OCDE, p. 10).

La lectura es importante dentro y fuera del sistema educativo. Nos sirve para comprender mensajes de texto, ya sea impresos o digitales. Las personas se enfrentan a textos impresos en su día a día: volantes, libros, folletos informativos, manuales de aparatos, carteles, libros y otros más. Además, con el creciente avance de la tecnología, cada vez más, se tiene acceso a más materiales en formato digital que pueden leerse en computadoras, teléfonos, tabletas y otros dispositivos. En estos documentos, con frecuencia se incluyen hipervínculos que permiten ir de un documento a otro. Al leer este tipo de textos algunas habilidades toman relevancia, por ejemplo: seleccionar y priorizar información. También deben enfrentarse a otra tipología textual; es decir, correos electrónicos, chat, publicaciones en redes sociales, entre otros.

Figura 2. La lectura es importante en la vida cotidiana



La lectura es parte de la vida de los estudiantes. En los primeros años escolares, desarrollan las habilidades para aprender la lectura convencional; luego, aprenden a decodificar los textos con fluidez para avanzar hacia la comprensión de los textos.

Se espera que los estudiantes vayan incorporando progresivamente la lectura a todas las materias y la usen para aprender. También que utilicen la lectura para apreciar estéticamente los textos; es decir, para que disfruten del goce de leer literatura.



1.2 La escritura. Una aproximación a su definición

La escritura es un medio de comunicación; al usarla, desafiamos las distancias geográficas y temporales. Ahora, en este momento, podríamos leer textos escritos hace miles de años o leer un mensaje electrónico enviado por un amigo desde otro continente.

Figura 3. La escritura es parte de la vida cotidiana



La escritura está presente en nuestras vidas, todo el tiempo y nos sirve para expresar nuestros pensamientos, opiniones y sentimientos. La usamos cuando escribimos un mensaje de texto o en una red social. También, al escribir nuestras notas en un cuaderno. Es útil cuando anotamos nuestros datos en un formulario o al redactar una carta o correo electrónico. La escritura tiene múltiples usos a nivel personal y social, y es esencial en nuestras vidas.

La importancia social que le damos a la escritura es evidente, por ejemplo, al llegar a un acuerdo, solicitamos que se ponga por escrito. ¿Por qué? Pues porque la escritura tiene carácter permanente.

Dehaene (2015) afirma que la escritura permite fijar la palabra en un soporte permanente y que se parece a un código secreto que encripta (transcribir con una clave) los sonidos, las sílabas o las palabras de una lengua.



Por otra parte, si le preguntamos a alguien si sabe escribir, ¿qué respuesta esperaríamos? ¿Esperamos saber si puede realizar los trazos sobre un papel? ¿Si puede crear en su mente el texto y luego trasladarlo a un papel mediante la escritura a mano, una computadora u otro dispositivo? Es más, ¿lo podría crear y dictar para que alguien más lo escriba o que la computadora reconozca la voz y lo traslade a texto?

En todos los casos, la persona que se comunica mediante la escritura debe desarrollar los procesos que le permitan lograrlo con éxito. Estos procesos deben ser enseñados y allí viene la importancia del docente, quien debe acompañar y enseñar todos estos procesos para promover el uso de la escritura y motivar los estudiantes a usarla con múltiples propósitos.

Figura 4. La escritura es más que el trazo



En el medio escolar, a la escritura también se le conoce con otros nombres, por ejemplo: redacción, composición, comunicación o expresión escrita. No importa el nombre que le demos, lo importante es que dediquemos tiempo a la enseñanza explícita de la escritura, que nos aseguremos de brindar a los estudiantes muchas oportunidades de escribir diversos tipos de textos. Además, que promovamos que valoren el acto de escribir y disfruten de ello. Es decir, que los niños se identifiquen como escritores.

Para acercarnos un poco más a la escritura es necesario precisarla; la escritura es un sistema de comunicación que traduce en términos visuales, mediante signos gráficos convencionales dispuestos secuencialmente, los sonidos emitidos al hablar (ASALE, 2010).

La escritura es más que una actividad motriz para realizar los trazos; es una actividad cognitiva, “no se puede reducir la escritura a una simple actividad motora, porque no buscamos solamente realizar trazos, sino producir textos, que tengan un sentido, una intención, una finalidad y un destinatario” (Fundación Educacional Oportunidad, p. 3)



1.3 Relación bidireccional entre la lectura y la escritura

El aprendizaje de la lectura y la escritura requieren de ciertas habilidades comunes, como el vocabulario, la conciencia sintáctica, la **conciencia fonológica** y el principio alfabético, principalmente.



CONCIENCIA FONOLÓGICA

Es la habilidad de escuchar, identificar y combinar los sonidos del lenguaje oral.

El aprendizaje de la lectura y la escritura inicia entrelazado, luego, un avance paralelo que requiere del desarrollo de habilidades que influyen una sobre otra. Por ejemplo, la práctica del gesto de la escritura acelera el aprendizaje de la lectura porque al leer reconstruye el gesto que se hizo al trazar las letras (Dehaene, 2015).



Por otra parte, Daniel Cassany (1999) refiere que los escritores en formación requieren de modelos de escritura para comprender los diversos aspectos de la escritura. Por ejemplo, si los escritores leen narraciones con frecuencia, pueden descubrir la estructura de estos tipos de texto y cómo la organizan los diversos escritores.

En el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura también se evidencia la relación bidireccional entre ellas. Para aprender a leer y a escribir los estudiantes requieren desarrollar varias habilidades: el lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario y el conocimiento del material impreso y el principio alfabético. Estas habilidades se abordan en la parte III de este libro.

Otras habilidades son específicas a la lectura y a la escritura. La práctica de la decodificación, la fluidez de lectura en voz alta y la comprensión son específicas de la lectura. La codificación, la grafomotricidad, la legibilidad y la fluidez de la escritura a mano, además de la producción de textos son habilidades específicas de la escritura. Las habilidades de lectura se abordan en la parte IV de este libro y las de escritura, en la parte V.

1.4 La lectura y la escritura: de la era del libro impreso al material digital

La escritura tiene una evolución tanto en la vida de las personas como en la humanidad. El uso de la escritura por la humanidad requiere aprender a leer y a redactar en ese sistema de escritura. A continuación, se anota brevemente cómo la escritura ha pasado por varias etapas hasta llegar a nuestros tiempos.

Figura 5. La escritura se realiza en diversos soportes



Al principio, la humanidad no tuvo escritura; fue con el tiempo que desarrolló múltiples sistemas de escritura. Además, ha habido algunas civilizaciones que no han desarrollado la escritura propia. En ausencia de la escritura, la conservación de conocimientos, creencias y tradiciones se ha hecho en forma oral, de una generación a otra mediante la poesía, el canto y otras formas de expresión de la cultura.

En los diversos pueblos del mundo, encontramos una gran riqueza de tradición oral, por ejemplo, cuentos y mitos muy interesantes. Sin embargo, la transmisión oral se dificulta conforme la sociedad va creciendo o haciéndose más compleja. La escritura ayuda a solventar esas dificultades, pues ofrece la posibilidad de producir textos sagrados, literatura, leyes, entre muchos otros conocimientos. Por eso, un avance de singular importancia para la humanidad fue la creación y uso de la escritura.

Aun cuando los especialistas no están totalmente de acuerdo sobre dónde se empleó por primera vez la escritura, se tiene evidencia para afirmar que en Mesopotamia, Egipto, China y Mesoamérica surgió algún tipo de escritura y que se difundió para su uso (Woodard, 2004; Couylmas,1991). En cada uno de estos lugares, la invención de la escritura surgió de forma independiente y fue, en cada caso, un aporte trascendental.

Según Schmandt-Besserat y Erard (2008), en Mesoamérica, lo que hoy es el sur de México y parte de Centroamérica, fueron desarrollados hasta 13 sistemas de escritura diferentes (Lounsbury, 1989). El más visible de ellos es el sistema de escritura maya. Los caracteres mayas se conocen como glifos y estos representan unidades básicas de palabras, sílabas, así como unidades semánticas y fonológicas. La siguiente figura es una muestra de un bloque glífico en la estela Iximche' que significa pueblo kaqchikel.

Figura 6. Muestra de escritura glífica



Tomada de *Matsumoto, M.* (2015, p. 247)

Cuando la escritura surgió estaba en unas pocas manos, por eso, para la humanidad, un avance importantísimo fue el acceso de diversos grupos sociales a la lectura y escritura; es decir, cuando dejó de estar en manos de unos pequeños grupos y se dio oportunidad a muchas personas de aprenderla y usarla.



La importancia del acceso al sistema escrito para la humanidad es comparable con el que tiene para una persona individual, pues el aprendizaje de la lectura y la escritura le abre posibilidades en las diversas facetas de su vida. Al mismo tiempo, en la actualidad, el que las personas no tengan acceso a la escritura y lectura se traduce en subdesarrollo para muchos países.

Otro avance importante en la expresión escrita es la invención de la imprenta porque dio la posibilidad a muchas personas de tener la copia de materiales como libros, folletos y otros documentos. Ahora, en nuestros días, un progreso importante es la posibilidad de publicar y comunicarse por medios digitales.



Para leer sobre los sistemas de escritura: [Aquí](#)



1.5 La lectura y la escritura en la era digital

Figura 7. La lectura y la escritura en soporte impreso y digital



Los requerimientos sociales y culturales de la escritura se han modificado a través del tiempo. Actualmente, en la era de la informática, leer y escribir son herramientas indispensables para comunicarse e interactuar en un mundo cada vez más globalizado. En esta interacción global, el lector tiene la oportunidad de enriquecer su vocabulario al interactuar con textos de diversos orígenes; además, exige más del lector, pues le requiere manejar procesos cognitivos complejos, ya que, al enfrentar una gran cantidad de información, debe poder sintetizarla para evaluarla y juzgar su veracidad y relevancia.

Las personas analfabetas tienen grandes desventajas frente a quienes sí leen, ya que usar la lectura contribuye al desarrollo personal y brinda oportunidades para vivir con calidad. Además, esta cumple un rol importante en el desarrollo social y cultural de los pueblos, forma personas abiertas al mundo, orientadas hacia el futuro, capaces de valorar la planificación y aceptar los principios científicos y tecnológicos que surgen continuamente. También, el uso de la escritura es

una forma de ejercicios de la ciudadanía y es un proceso fundamental para lograr la calidad de la educación.

Figura 8. La lectura es un placer



Las personas lectoras son también indagadoras de conocimientos que les permiten mejorar su calidad de vida además de adaptarse a los cambios sociales y culturales. Saber leer abre toda una gama de posibilidades, desde el placer y el entretenimiento hasta la investigación y el trabajo. Ser un lector y escritor competente es una herramienta valiosa para adquirir conocimientos que ayudan a ser competitivo y exitoso en el mundo actual.

Es prioritario para familias, educadores y sociedades lograr que todos sepan leer; para formar lectores esta actividad debe ser permanente y gratificante, realizada con placer, con variedad de oportunidades de lectura que les permita a las personas nutrir sus diversos intereses e indagaciones.



Es importante lograr una “apropiación” del lenguaje escrito, a través de la valoración de su habilidad para leer, escribir, así como demostrarlo a través de sus actividades y hábitos cotidiano

En el devenir histórico de la humanidad, esta ha utilizado diversos sistemas de escritura; primero, los que tenían base ideográfica; después, silábica y, posteriormente, alfabética, como se explica en el siguiente apartado.



¿Se está transformando la lectura y la escritura en la era digital? [Aquí](#)





En resumen

- La lectura y la escritura son competencias básicas para la vida porque se usan para aprender y para divertirse.
- En el marco de las pruebas PISA, se define a la competencia lectora como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de lograr objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad.” (OCDE, p. 10).
- La escritura es más que una actividad motriz para realizar los trazos; es una actividad cognitiva, “no se puede reducir la escritura a una simple actividad motora, porque no buscamos solamente realizar trazos, sino producir textos, que tengan un sentido, una intención, una finalidad y un destinatario” (Fundación Educacional Oportunidad, p. 3).
- El aprendizaje de la lectura y la escritura tiene elementos en común y sigue un proceso paralelo.
- Al principio, la humanidad no tenía escritura. La invención de la escritura significó un avance trascendental, pues fue muy importante que todos los grupos sociales pudieran aprender a leer y escribir. También es altamente relevante el surgimiento de la imprenta porque permitió que más personas tuvieran libros. La posibilidad de contar con materiales de lectura en versión digital permite más opciones para publicar y para leer.

CAPÍTULO 2. LOS SISTEMAS BÁSICOS DE ESCRITURA

A lo largo de la historia de la humanidad, el ser humano ha buscado un sistema para expresarse por escrito. Al principio lo hizo mediante dibujos o representaciones gráficas que mostraban de forma concreta el significado de lo que quería expresar. Estos sistemas, con el tiempo, se modificaron e incluyeron algunos signos que indican sonidos. Otras veces, el ser humano empleó signos que representaban sílabas y, finalmente, creó y utilizó alfabetos.

2.1 Tipos de sistemas de escritura

Dawson y Phelan (2016) refieren que hay muchos sistemas de escritura, cada uno con diferentes características lingüísticas según el idioma que representan. Aunque cada sistema de escritura tiene sus propias normas para relacionar los sonidos y morfemas del idioma con **grafemas**, los une su capacidad de transferir el lenguaje oral al escrito. Estos sistemas de escritura pueden ser morfográficos y fonográficos. Los morfográficos se basan en la correspondencia entre grafema y morfema.



GRAFEMA

Son las letras o las series de letras que representan un sonido. Son simples cuando una letra representa un sonido. Son complejos cuando dos letras o más representan un solo sonido.

Los sistemas de escritura fonográficos relacionan grafemas con sonidos o sílabas individuales.



En la siguiente tabla se explica la base de estos sistemas. Luego, se presentan ejemplos de cada uno de ellos.

Tabla I. Sistemas de escritura

	Base o fundamento	Ejemplo
MORFOGRÁFICO (logográfico)	Su principal base es la correspondencia entre un grafema (unidad mínima e indivisible de la escritura de una lengua) y un morfema, principalmente el significado de ese morfema (unidad mínima de significado, como en "vámonos", cuyo verbo está en primera persona del plural).	Un ejemplo de este sistema es el chino, el cual, en general, representa grafemas. Además, algunas veces, incluye indicadores fónicos. Ver figura 9. Cuando se iniciaron la escritura jeroglífica del antiguo Egipto y la escritura cuneiforme de la antigua Mesopotamia, se basaban únicamente en el significado; después, cada una de ellas se modificó para incluir elementos basados en sonidos.
	SILÁBICO	Cada signo representa una sílaba; es decir, un sonido o sonidos que se emiten de un solo golpe de voz. Al conjunto de signos o caracteres utilizados se le llama silabario. Algunos ejemplos son el persa antiguo, el japonés y la antigua escritura maya. En la actualidad, el amárico, lengua oficial de Etiopía, y el hiragana japonés usan signos, aunque no exclusivamente, para representar sílabas. Ver tabla II.
FONOGRÁFICOS	ALFABÉTICO O FONÉMICO	Cada uno de los signos representa uno de los fonemas con los que se articula la lengua oral. Al conjunto de los signos utilizados en este sistema se le llama alfabeto. Hay gran cantidad de alfabetos que se usan en la actualidad. Algunos ejemplos son los siguientes: - De sistemas abjad o abvad, el hindi - De abugida, el árabe - De alfabético, el español. Ver figura 11.
	ALFABÉTICO	Los sistemas que usan signos para representar solo consonantes se llaman abjad o abvad; los que representan las consonantes con signos o grafemas y usan otras marcas para indicar las vocales se llaman abugida.

Elaborada con base en información tomada de Dawson, H., & Phelan, M. (2016).

Figura 9. Ejemplo de escritura china



Ejemplo tomado de <http://manzaiergui.zoomblog.com/archivo/2013/01/25/por-que-las-paginas-web-en-chino-tiene.html>

Tabla II. Silabario hiragana



あ	a	い	i	う	u	え	e	お	o
か	ka	き	ki	く	ku	け	ke	こ	ko
さ	sa	し	shi	す	su	せ	se	そ	so
た	ta	ち	chi	つ	tsu	て	te	と	to
な	na	に	ni	ぬ	nu	ね	ne	の	no
は	ha	ひ	hi	ふ	fu	へ	he	ほ	ho
ま	ma	み	mi	む	mu	め	me	も	mo
や	ya			ゆ	yu			よ	yo
ら	ra	り	ri	る	ru	れ	re	ろ	ro
わ	wa							を	(w)o
ん	n								

Tomado de Sandurini, J. (s. f.) Breve aproximación a la escritura japonesa. Los Kana. p. 35

Figura 10. Alfabeto en español



Elaborada con base en *Ortografía de la lengua española* (2010)

El alfabeto y la escritura: [Aquí](#)
La escritura: [Aquí](#)



2.2 La escritura alfabética

La escritura alfabética se basa en establecer correspondencias entre los fonemas del lenguaje oral y caracteres arbitrarios (grafemas) y en combinar los grafemas en palabras, y estas últimas en estructuras textuales de orden superior (ASALE, 2010).



En el sistema de escritura alfabética se establece la relación entre los sonidos del lenguaje oral y las letras. Estos se combinan para formar palabras. Recordemos que el alfabeto es una serie ordenada de las letras de un idioma; estas representan los sonidos de ese idioma, tanto de las vocales como de las consonantes.

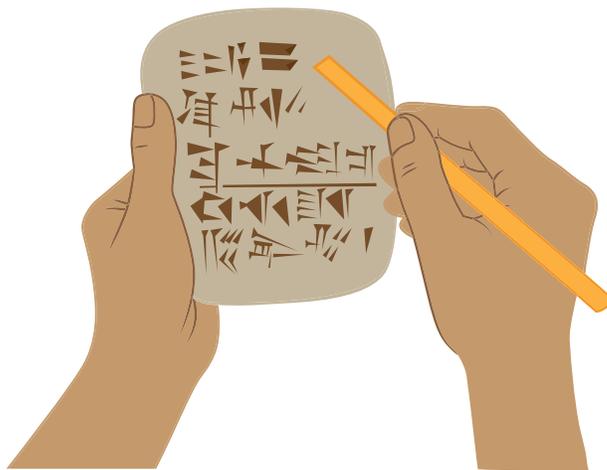
El alfabeto que usamos en español tiene su origen en el alfabeto fenicio. Este fue muy difundido, más de mil años antes de Cristo, gracias a la actividad comercial. Este alfabeto estaba formado por 22 letras, todas consonantes.

Según Howard (2012), el alfabeto latino evolucionó a partir del alfabeto etrusco, que a su vez venía del alfabeto griego (en su versión cumeana) proveniente del alfabeto fenicio. Luego, el alfabeto latino, modificado, se usó para escribir varios idiomas en Europa y, después, se ha usado para escribir idiomas en otros continentes, incluyendo idiomas indígenas en América.

Posteriormente, los griegos adoptaron el primer alfabeto que tuvo base fonémica. Uno de los aportes importantes de este fue incluir letras o grafemas para representar los sonidos de consonantes y vocales.

Otra decisión importante tomada por los griegos, en el siglo VIII, fue que adoptaron la escritura de izquierda a derecha, como ya lo habían hecho los sumerios a mitad del segundo milenio antes de Cristo, cuando, según lo referido por Coulmas (2003), la direccionalidad de la escritura cuneiforme usada por ellos asumió la dirección izquierda a derecha en líneas horizontales.

Figura 11. Escritura cuneiforme escrita en líneas de izquierda a derecha



Adaptada de <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/619/671>

En este sistema de escritura, también se requiere de otros aspectos como signos de puntuación, espacios en blanco para separar palabras, párrafos, oraciones, las mayúsculas, minúsculas, clases de letras, etc.

2.3 Los sistemas de escritura con ortografía transparente y opaca

Los sistemas de escritura pueden ser transparentes u opacos; o pueden tener un mayor grado de uno u otro (Valle-Arroyo, 1996). Son transparentes cuando cada sonido se corresponde con una letra del alfabeto.

El idioma español tiene un alto porcentaje de transparencia, pues, salvo pocas excepciones, tienen correspondencia única entre sonido y letra. Es decir, en general, a cada letra le corresponde un sonido. Algunas excepciones en español son las letras c, s, j, g, x, las cuales se usan para representar varios sonidos.



Idiomas como el inglés y francés tienen ortografía opaca, pues, en muchos casos, una letra puede representar múltiples sonidos.

Figura 12. Los idiomas alfabéticos difieren en su grado de transparencia



Adaptada de Dehaene. *Aprender a leer* (2015, p. 23)

Dehaene señala que la "dificultad del proceso de aprendizaje de la lectura varía según las lenguas. Los niños que aprenden a leer en español, así como los que lo hacen en italiano o alemán -que tienen un grado de transparencia similar-, consiguen leer el 95% de las palabras -incluso las más inusuales o las que les resultan más extrañas- hacia el final del primer grado de la escuela primaria." (2015, p. 22). Este proceso de aprendizaje puede requerir más tiempo en lenguas opacas como el francés o el inglés.

Aprender a decodificar la escritura exige aprender la relación de las letras a los sonidos y de las letras a los significados. (Dehaene, 2015, p. 27).



La transparencia del sistema ortográfico en español: [Aquí](#)





En resumen

- A lo largo de la historia de la humanidad, el ser humano ha usado diversos sistemas de escritura. Estos sistemas de escritura pueden ser morfográficos y fonográficos. Los morfográficos se basan en la correspondencia entre grafema y morfema. Los sistemas de escritura fonográficos relacionan grafemas con sonidos (alfabéticos o fonémicos) o sílabas individuales (silábicos).
- La escritura alfabética se basa en establecer la relación entre los sonidos que usamos para hablar y las letras. Estos se combinan para formar palabras.
- Los sistemas de escritura alfabética pueden ser transparentes u opacos; o pueden tener un mayor grado de uno u otro (Valle-Arroyo, 1996). Son transparentes cuando cada sonido se corresponde con una letra del alfabeto. El español tiene un alto porcentaje de transparencia.

CAPÍTULO 3. APORTES DE LA CIENCIA AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Durante las últimas décadas, los estudios de la relación entre la lectura, la escritura y el cerebro se han fortalecido. Investigaciones realizadas por especialistas dan muestra de cómo aprender a leer y a escribir incide en el cerebro humano y cómo, para leer y escribir, se requiere de diversos procesos en el cerebro. Celia Rodríguez (2015, p. 1) señala que para la escritura se requieren "todas las estructuras cerebrales funcionando de manera conjunta y coordinada, estructuras asociadas al pensamiento, al lenguaje y a la memoria".

Conocer qué pasa en el cerebro cuando leemos y escribimos es fundamental para el docente porque esto le permitirá orientar mejor el aprendizaje de los estudiantes. Los neurocientíficos Stanislas Dehaene y Manuel Carreiras son dos de los estudiosos que se han dedicado a este campo.



Carreiras (2012) ha abordado los mecanismos cognitivos y las bases **neurales** de la adquisición y el procesamiento del lenguaje, bilingüismo y problemas de aprendizaje como la dislexia.



NEURAL

Referido al sistema nervioso y a las neuronas.

Carreiras es un científico español. Muchas de sus publicaciones están en inglés. Puede escuchar una de sus conferencias en español: [Aquí](#)



Dehaene investiga sobre neurociencia, lectura y matemática, y ha publicado dos libros, que arrojan información importante para los docentes; uno es *El cerebro lector* y el otro, *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. En estos libros, el autor publica información importante sobre la alfabetización, entendida como el dominio de la lectura y escritura.

La neurociencia se entiende como “un conjunto de disciplinas científicas que trabajan sinérgicamente para abordar el estudio del sistema nervioso y obtener una mayor comprensión sobre su estructura, composición y funcionamiento normal y anormal (Cavada, 2012).” Esta contribuye al estudio de las redes neuronales que se activan durante el proceso lector.



3.1 El cerebro humano y el lenguaje escrito

Los científicos han concluido que cuando desarrollamos la lectoescritura se modifican las áreas del cerebro que se encargan de la visión y del lenguaje.



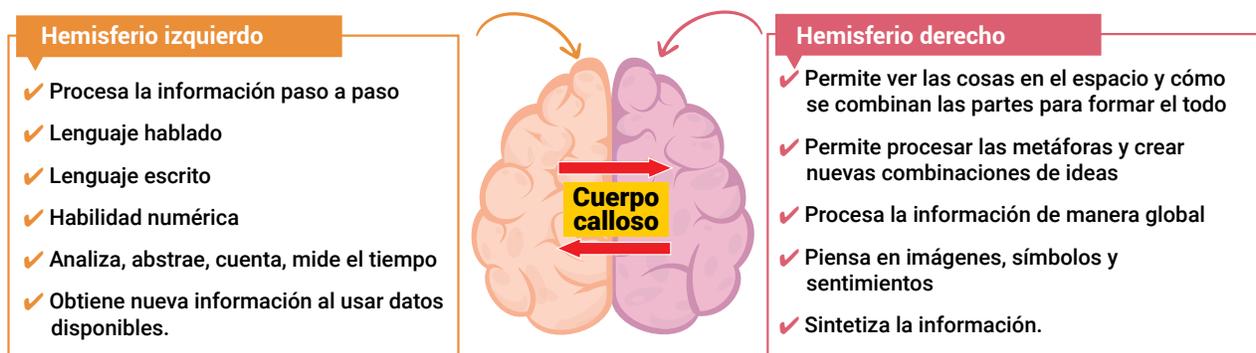
Lebrero, Fernández y García (2015, p. 1) señalan que los “seres humanos nacemos con un cerebro programado para hablar. Adquirimos el lenguaje materno sin que nadie nos lo enseñe. Pero no nacemos con un cerebro naturalmente programado para leer y escribir. Aprender a escribir y leer consiste en desarrollar un sistema de interconexiones muy eficiente entre las áreas visuales del cerebro y las áreas del lenguaje”. Además, al aprender a leer se modifican algunas áreas del cerebro.

3.1.1 La anatomía del cerebro y el lenguaje escrito

El cerebro se estructura en dos hemisferios; el derecho y el izquierdo. Los hemisferios son dos partes más o menos simétricas, pero con funciones distintas. Estos se comunican e intercambian información mediante una especie de puente compuesto por un denso haz de fibras nerviosas llamado cuerpo caloso.



Figura 13. Hemisferios cerebrales



Como puede notarse, el lenguaje está localizado en el hemisferio izquierdo. Es preciso subrayar que este es el caso para más del 90% de las personas (Mazoyer B, Zago L, Jobard G, Crivello F, Joliot M, et al. 2014). Las áreas de este hemisferio que se encargan del lenguaje están ubicadas en el lóbulo frontal, el lóbulo temporal y la región parietal, como se explica a continuación.

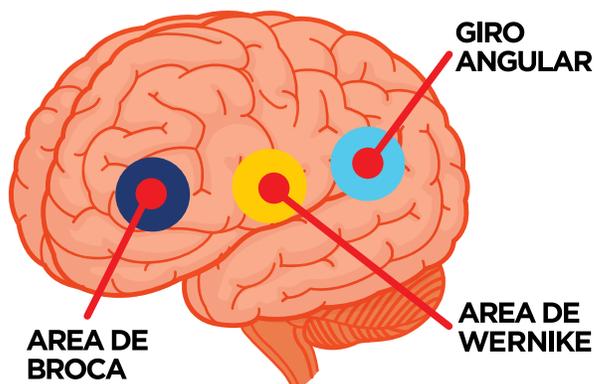
3.1.2 Áreas del lenguaje en el cerebro

Los científicos Carl Wernicke y Ludwig Lichtheim, establecieron dos áreas esenciales en el procesamiento del lenguaje.

1. **Área de Broca:** participa en la producción del habla y se activa durante la lectura silenciosa o en voz alta. Durante la lectura silenciosa, en el cerebro se generan patrones de pronunciación similares a los de la lectura en voz alta.
2. **Área de Wernicke:** permite entender lo que leemos, es decir, descifra el código del alfabeto. Traduce las letras en sonidos, proceso que se da en la lectura, la escritura y el habla.

Por su parte, el giro angular vincula el habla con las palabras; asocia palabras con el mismo significado, visualiza, almacena y recupera la palabra completa. En la siguiente figura se muestran las partes nombradas.

Figura 14. Algunas partes del cerebro que procesan el lenguaje



3.1.3 El conocimiento inconsciente del lenguaje oral en los niños prelectores

Las áreas del cerebro de los bebés ya están preparadas para procesar el lenguaje hablado. Dehaene (2015) refiere que las regiones del cerebro que procesan el lenguaje oral en los adultos se activan cuando interactúan oralmente; además, que los niños desde muy pequeños comprenden algunas reglas fonológicas de su idioma, ubican algunas palabras en las frases y comprenden la importancia del orden de las palabras. Aunque estos conocimientos no son conscientes.

Para aprender la lectura y la escritura, los niños deben tomar conciencia del lenguaje oral para vincularlas con la forma visual de las palabras.

3.1.4 La caja de letras y el reconocimiento visual de las palabras escritas

El cerebro humano no está preparado para procesar la lectura y la escritura, pues el lenguaje escrito es reciente en la historia de la humanidad. Por esto, el cerebro necesita reciclar alguna de sus partes para procesar la lectura y la escritura.



Antes de aprender a leer todas las letras se parecen, no son fáciles de identificar. Debido a esto, para aprender a descifrarlas, es necesario que una región en particular del cerebro se especialice en identificarlas y procesarlas. Esa es la caja de letras. La caja de letras le permite, a cualquier persona, leer sea cual sea su idioma materno (Dehaene, 2009).

3.1.4.1 Cambios en la visión y en el manejo del lenguaje oral para la lectura

Dehaene (2015) afirma que los niños poseen un sistema visual que les permite reconocer los objetos y los rostros mediante la visión y conectarla con un área cerebral. Si un niño ve una casa o el dibujo de una casa, la reconoce e identifica como imagen. También, usamos la visión para reconocer una palabra, pero, en este caso, no es suficiente procesarla como imagen. Cuando no sabemos leer y vemos una palabra, no podemos identificar las diferencias entre las letras. Necesitamos especializar un área del cerebro para que se encargue de eso.

Figura 15. Percepción visual de objetos y palabras



Para leer, los niños requieren extraer de las palabras muchos datos visuales muy precisos; es decir, leer refina la función de la precisión de la visión. Antes de la lectura, los niños procesan las palabras como líneas rectas, curvas, ángulos. Para aprender a leer, debe ser consciente de que las palabras están formadas por letras. Por ejemplo: la palabra casa está compuesta por las letras C-A-S-A.

Cuando no sabemos leer y vemos una palabra, no podemos identificar las diferencias entre las letras. Necesitamos especializar un área del cerebro para que se encargue de eso y esta es la caja de letras.



Dehaene continúa explicando que, en el cerebro, se modifica el área visual; es decir, la llamada caja de letras del cerebro de las palabras para que podamos reconocer las palabras, pero no como una imagen. Esta área "concentra todos nuestros conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones" (2015, p. 33). La respuesta de esta región aumenta cuanto más desarrollamos la alfabetización. Una parte de esta área se reorientará o reciclará para reconocer la forma de las letras y sus combinaciones. Algunos de los aprendizajes que esta área realiza son:

- Una misma letra puede adoptar formas diferentes en mayúscula y minúscula como **A** y **a**.
- Letras diferentes pueden tener grafías muy parecidas como **c** y **e**.
- Cada idioma tiene combinaciones aceptadas, posibles o permitidas. A estas combinaciones se les llama legales. Por ejemplo, en español es posible la combinación **bla**, pero no **rlna**. Es decir, en español, la combinación **bla** es legal, mientras que **blna** no lo es. Esta es parte del estudio de la **fonotáctica**.

La caja de letras traslada la información recibida sobre las letras a las áreas encargadas de asignar a esas letras su componente fonológico y semántico (Dehaene, 2009).



FONOTÁCTICA, FONOSINTAXIS O FONOTASIS

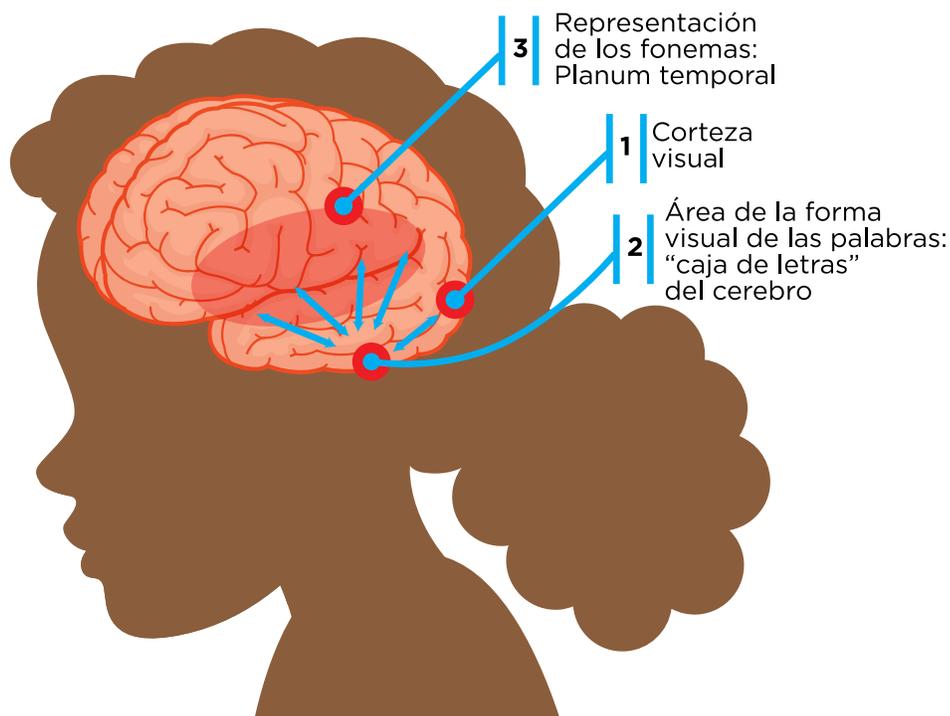
Parte de la lingüística que estudia las combinaciones de sonidos permitidos en una lengua.

Como se ha dicho, la caja de letras es el área encargada de la forma visual de las letras en el cerebro y está en una región específica de la corteza visual, en el hemisferio izquierdo.



En la siguiente figura se muestra la ubicación de la llamada caja de letras del cerebro.

Figura 16. Caja de letras del cerebro



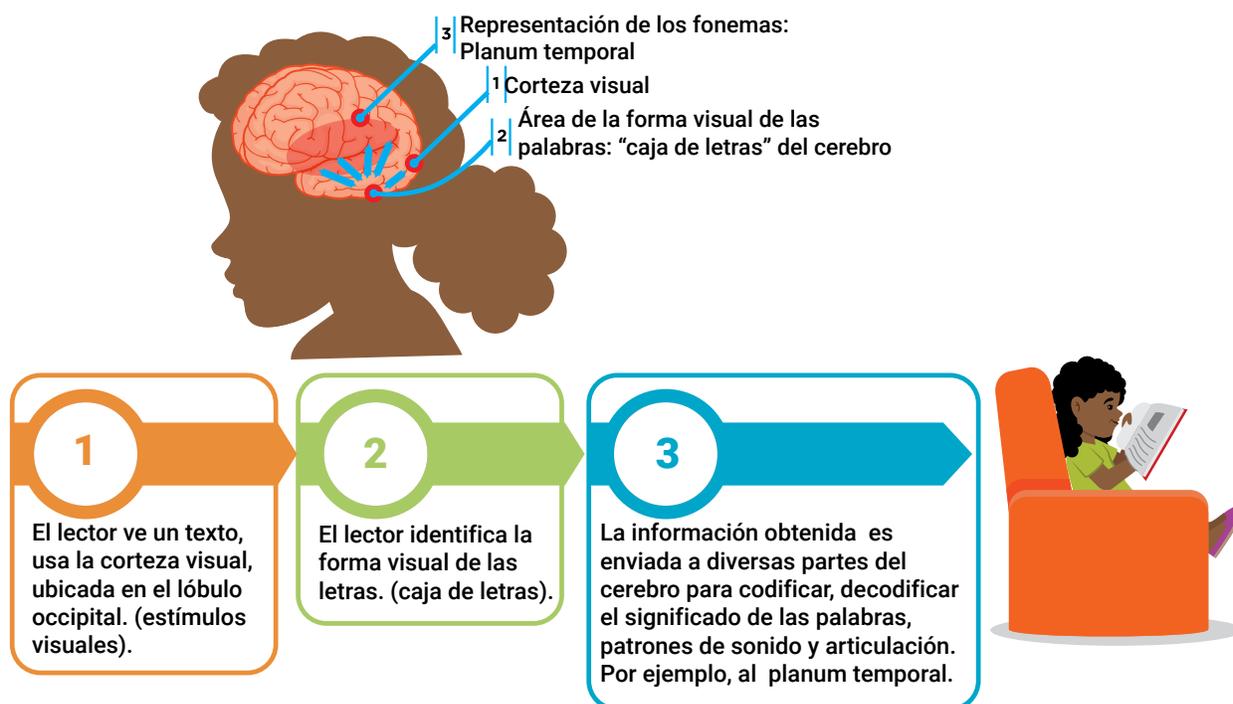
Los estudiantes deben comprender cuáles son las letras del alfabeto y que estas pueden combinarse siguiendo ciertas reglas; además que un texto se escribe de izquierda a derecha. Por esto, los estudiantes deben desarrollar el conocimiento del lenguaje escrito y del principio alfabético que se aborda en las partes II y III de este libro.

Por otra parte, para aprender a leer es necesario que los estudiantes sean conscientes del lenguaje oral (Dehaene, 2015). Por esto, es importante que los estudiantes desarrollen la conciencia fonológica, que se aborda en las partes II y III de este libro.

3.1.5 Recorrido de la lectura en el cerebro humano

En su libro *Las neuronas de la lectura*, Stanilas Dehaene (2009) indica que las áreas cerebrales implicadas en la lectura participan como se muestra en la siguiente figura.

Figura 17. Recorrido de la lectura en el cerebro



Los científicos siguen investigando todos los procesos cerebrales implicados en la lectura y la escritura. Gracias a su trabajo, cada vez contamos con más información sobre este tema.

3.2 Procesos motores

La producción de las letras escritas requiere, al menos, tres etapas sucesivas de planificación: la activación de la representación gráfica abstracta de la letra a escribir, la selección del alógrafo apropiado y la planificación gráfico-motora que implica el desarrollo de planes específicos motores (Ellis, 1982; Margolin, 1984; Rapp y Caramazza, 1997).



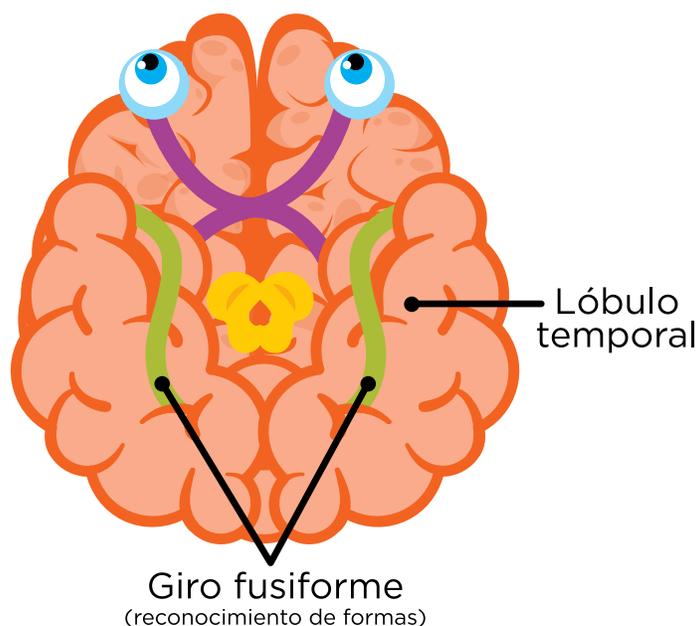
La escritura implica más que solo procesos motores. Según Virginia Berninger, citada por Perri Klass (2016), al escribir a mano la persona usa partes motoras de su cerebro, pero también el **giro fusiforme**, donde los estímulos visuales se convierten en letras y palabras escritas.



GIRO FUSIFORME

Es una parte del cerebro. Es necesaria para la comprensión del significado de los textos escritos y de la composición ortográfica correcta. También, para el reconocimiento de las palabras y de los números.

Figura 18. Giro fusiforme



3.3 Procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura y la escritura

Cuando el estudiante lee o escribe un texto, pone en juego una serie de procesos cognitivos que le permiten, por ejemplo, seleccionar ideas para traducirlas en oraciones mientras recuerda información del tema del que escribe. A continuación, se hará una breve referencia a un modelo que explica los procesos necesarios para comprender lo que se lee y otro, para producir un texto.

3.3.1 Modelo visión simple de la lectura

Muchos investigadores y estudiosos han trabajado en establecer un modelo que permita explicar la lectura. Algunos de ellos se centran en las habilidades cognitivas y lingüísticas para alcanzar la comprensión lectora.

Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, (1990) plantearon el modelo Visión simple de la lectura. Este explica de una manera accesible la complejidad de la comprensión lectora. En este se expone que la comprensión se logra gracias a la interacción de dos habilidades: decodificación y comprensión del lenguaje.



Figura 19. Esquema del modelo visión simple de lectura (Beringer y Amtmann)



Adaptado de Gough y Tunmer, (1986)

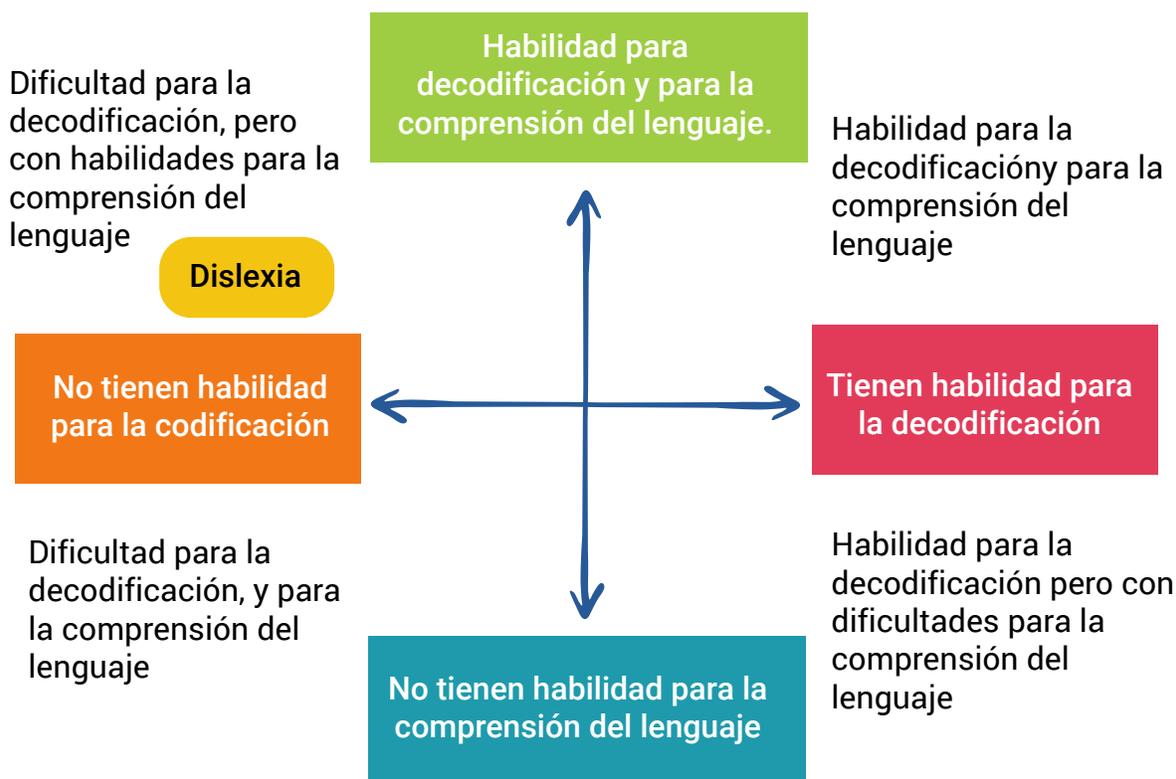
Según se explica en la figura anterior, la decodificación y la comprensión del lenguaje contribuyen concluyentemente para lograr la comprensión lectora. Se necesitan ambas habilidades, un lector puede comprender el lenguaje, pero no leer con fluidez y no alcanzar la comprensión. Tampoco puede lograrla si decodifica con fluidez, pero no comprende el lenguaje. Entendemos por comprensión del lenguaje al vocabulario, conocimiento sintáctico y otros.

Este modelo es útil para distinguir diversos tipos de lectores según su habilidad en la decodificación y en la comprensión del lenguaje.

1. Buenos lectores: tienen habilidad en la decodificación y en la comprensión del lenguaje.
2. Lectores que tienen dislexia: presentan dificultades en la decodificación, pero tienen habilidad para la comprensión del lenguaje.
3. Lectores con dificultades en decodificación: que tienen dificultades tanto en la decodificación como en la comprensión de lenguaje
4. Lectores con dificultades en la comprensión del lenguaje: tienen dificultades en algún aspecto del lenguaje oral, pero con habilidad en decodificación.

En la siguiente figura se presentan estos cuatro tipos de lectores, según el modelo visión simple de la lectura.

Figura 20. Tipos de lectores, según el modelo visión simple de la lectura.



Adaptado de *The Simple View of Reading (SVR)*-Part 1 en <https://ortongillinghamonline.com/the-simple-view-of-reading-svr-part-1/>

Puede verse una entrevista en la que Stanislas Dehaene expone sus ideas sobre el aprendizaje de la escritura: [Aquí](#)



3.3.2 Modelos que explican el aprendizaje de la escritura

Cuando el estudiante escribe un texto, pone en juego una serie de procesos cognitivos que le permiten, por ejemplo, seleccionar ideas para traducirlas en oraciones mientras recuerda información del tema del que escribe. Gil y Jiménez (2019) refieren, al menos, tres modelos: el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1980); el modelo simple de escritura y el modelo no tan simple de escritura. A continuación, se hará una referencia breve a cada uno de estos.

3.3.2.1 Modelos de Hayes y Flower

Haynes y Flower (1980), citados por González, señalan: "cuando se escribe, es necesario activar en la memoria a largo plazo los contenidos semánticos; darles, en primer lugar, una organización lingüística lineal, lo que exige tener en cuenta aspectos de la estructura textual, gramaticales, léxicos, ortográficos, etc. Al mismo tiempo, hay que tener en la mente los condicionantes del contexto de escritura como son la intención y la audiencia" (2002, p. 20). Este modelo describe el proceso de escritura mediante diversos componentes que el escritor pone en juego al producir un texto.

3.3.2.2 Modelo simple de escritura de Juel, Friffith y Gought

Gil y Jiménez (2019) refieren que, basándose en diferentes estudios, Juel et al. (1986) reflexionaron sobre la necesidad de que los modelos de escritura fueran más simples, incluyendo la parte mecánica de la escritura que los estudiantes desarrollan en la etapa inicial que incluye la transcripción o codificación.

El modelo de Haynes y Flower (1980) refiere los procesos seguidos por los adultos al escribir, pero deja fuera el proceso de adquisición vivido por los estudiantes en la etapa emergente e inicial de la escritura. Así, crearon un modelo para escritores principiantes que reconoce elementos comunes entre la lectura y escritura. Adicionalmente, otros específicos para escritura, como la ideación.

3.2.3.3 Modelos visión simple y no tan simple de escritura

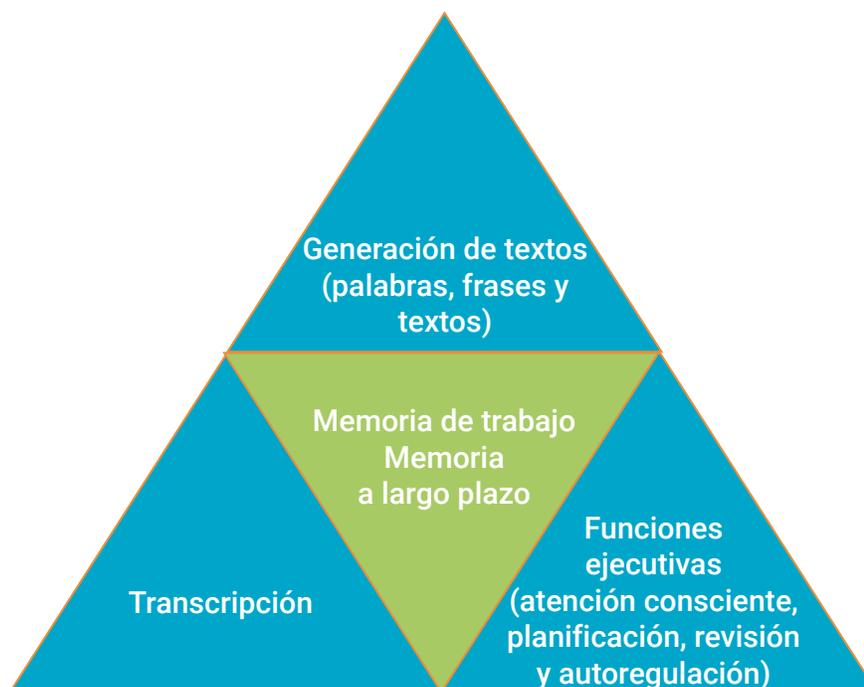
Gil y Jiménez (2019), Virginia Berninger y otros investigadores propusieron un modelo que toma en cuenta los elementos señalados de Hayes y Flower. También considera los de Juel, Friffith y Gought.

Virginia Berninger y otros investigadores (2006) propusieron el modelo simple de escritura que incluye los siguientes componentes: transcripción como base de la escritura, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas que se usan con mayor intensidad en la generación o producción de textos cuando se ha alcanzado la transcripción. En resumen, la **transcripción y producción de textos**.

Después, en el 2006, refieren Gil y Jiménez (2019), Berninger y Winn propusieron modificaciones al modelo visión simple y lo llamaron visión no tan simple de la escritura. Se mantienen los mismos elementos, pero consideran los aportes recientes de las investigaciones neurolingüísticas a la escritura; por ejemplo, **resaltan la importancia de la memoria a largo plazo en la producción de textos**.

En la siguiente figura se esquematizan los elementos de los modelos visión tan simple de escritura y no tan simple de escritura. Después, se anota una breve explicación de estos.

Figura 21. Esquema de los modelos visión simple de escritura (Beringer y Amtmann) y visión no tan simple de escritura



Adaptado de Gil y Jiménez (2019, p. 206).

Transcripción. La transcripción es el resultado de asociar los sonidos del idioma a las letras para formar palabras, oraciones, párrafos y textos más complejos. Esta debe realizarse con fluidez y legibilidad, como se explica en la parte V de este libro.

Las funciones ejecutivas nos permiten "realizar cosas"; están formadas por un grupo de funciones mentales de alto nivel que nos permiten planificar nuestras tareas y alcanzar nuestros objetivos en situaciones y contextos no rutinarios (Olson & Luciana, 2008). Estas incluyen, como se indica en la figura anterior, la atención consciente, la planificación y la revisión que se necesitan para la producción de textos.

La memoria de trabajo es la capacidad de retener información y de trabajar mentalmente con esta (Diamond, 2013.) La memoria de trabajo interviene en el procesamiento y almacenamiento de la información y es fundamental porque se requiere para acceder a la memoria a largo plazo durante la planificación y la composición. La memoria a corto plazo es necesaria para los procesos de revisión.

Generación de textos. También llamada redacción o composición. Esta incluye la escritura de palabras, frases y oraciones siguiendo la estructura propia del idioma. Este aspecto se explica en la parte V de este libro.

3.4 Aportes de la psicología de la percepción al aprendizaje de la lectoescritura

Cuando los estudiantes aprenden a leer, en los primeros grados de la primaria, es fundamental que logren la automaticidad en el reconocimiento de las letras y palabras. Esto les permitirá leer con fluidez y contribuye a su preparación para la comprensión lectora.

Por otra parte, en el campo de la psicología se explica que la percepción consiste en interpretar los estímulos o impresiones recibidas por los sentidos (vista, olfato, oído, gusto y tacto). En la lectura, la percepción visual es especialmente importante, porque para conocer las letras y vincularlas al sonido correspondiente, los niños deben percibirlos.

Helen Abadzi (2021) afirma que los neurocientíficos han explorado la forma como el cerebro lee y han encontrado que para que el texto tenga sentido, la señal debe ir rápidamente desde los órganos visuales a las partes del cerebro encargados de la comprensión lectora. Por esto, los estudiantes necesitan enseñanza y mucha práctica.

Abadzi continúa afirmando que, según las investigaciones de D. Pelli y otros colaboradores (2006, 2007 etc.), el tamaño y espaciado de las letras en los textos que se usan para la práctica de la decodificación influyen en la velocidad de lectura porque nuestro sistema visual lee más rápido cuando las letras son más grandes y tienen más espacio entre ellas. Además de esto, la distancia entre el niño y el texto que lee es importante.

Para realizar las prácticas de decodificación que apoyen el desarrollo de la fluidez lectora, Abadzi recomienda:

- Realizar prácticas de 20 minutos diarios con recesos de 5 minutos.
- Usar textos con letras tamaño 24 y espaciado 3, para las prácticas de decodificación.
- Utilizar textos con pocas imágenes porque las imágenes y los colores no ayudan a los lectores principiantes
- Usar materiales de lectura con mucho texto. 5000 a 7000 palabras durante la primera parte del 1° grado y 26,000 palabras para segundo grado.



Figura 22. Ejemplo de libro la práctica de la codificación



Consulte la presentación de Helen Abadzi para su conferencia *Destrezas básicas para el aprendizaje de la lectoescritura: Nuevos hallazgos de la psicología de la percepción*: [Aquí](#)





En resumen

- Investigaciones realizadas por especialistas en neurociencia dan muestra de que hay una relación bidireccional entre el aprendizaje de la lectoescritura y el cerebro. Los científicos han concluido que cuando desarrollamos la lectoescritura se modifican las áreas del cerebro que se encargan de la visión y del lenguaje.
- El cerebro humano no ha evolucionado para procesar la lectura y escritura. Por esto, necesita reciclar alguna de sus partes para procesar la lectura y la escritura, como resultado se forma “la caja de letras” del cerebro o área visual de las palabras para que podamos reconocer las palabras, pero no como una imagen. La respuesta de esta región aumenta cuanto más desarrollamos la alfabetización. Una parte de esta área se reorientará o reciclará para reconocer la forma de las letras y sus combinaciones.
- La caja de letras traslada la información recibida sobre las letras a las áreas encargadas de asignar a esas letras su componente fonológico y semántico (Dehaene, 2009).
- Para explicar la lectura y la escritura se han creado diversos modelos. Gough y Tunmer, 1986; Hoover y Gough, (1990) plantearon el modelo Visión simple de la lectura. Este modelo explica de una manera accesible la complejidad de la comprensión lectora. En este modelo se explica que la comprensión se logra gracias a la interacción de dos habilidades: decodificación y comprensión del lenguaje.
- Gil y Jiménez (2019), Virginia Berninger y otros investigadores (2006) propusieron el modelo visión simple de la escritura para el que identificaron los siguientes componentes: transcripción como base de la escritura, la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas que se usan con mayor intensidad en la generación o producción de textos cuando se ha alcanzado la transcripción.
- Después, en el 2006, refieren Gil y Jiménez (2019), Berninger y Winn (2006.b). propusieron modificaciones al modelo y lo llamaron visión no tan simple de la escritura. Se mantienen los mismos elementos, pero consideran los aportes recientes de las investigaciones neurolingüísticas a la escritura; por ejemplo, resaltan la importancia de la memoria a largo plazo en la generación de textos.
- Helen Abadzi (2021) afirma que los neurocientíficos han explorado la forma como el cerebro lee y han encontrado que para que el texto tenga sentido, la señal debe ir de forma instantánea desde los órganos visuales a las partes del cerebro encargadas de la comprensión lectora. Por esto, los estudiantes necesitan enseñanza y mucha práctica. Ella recomienda que las prácticas se realicen 40 minutos diarios mediante textos con letra grande, con amplio espaciado y mucho texto.

CAPÍTULO 4. ETAPAS Y CONTINUO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

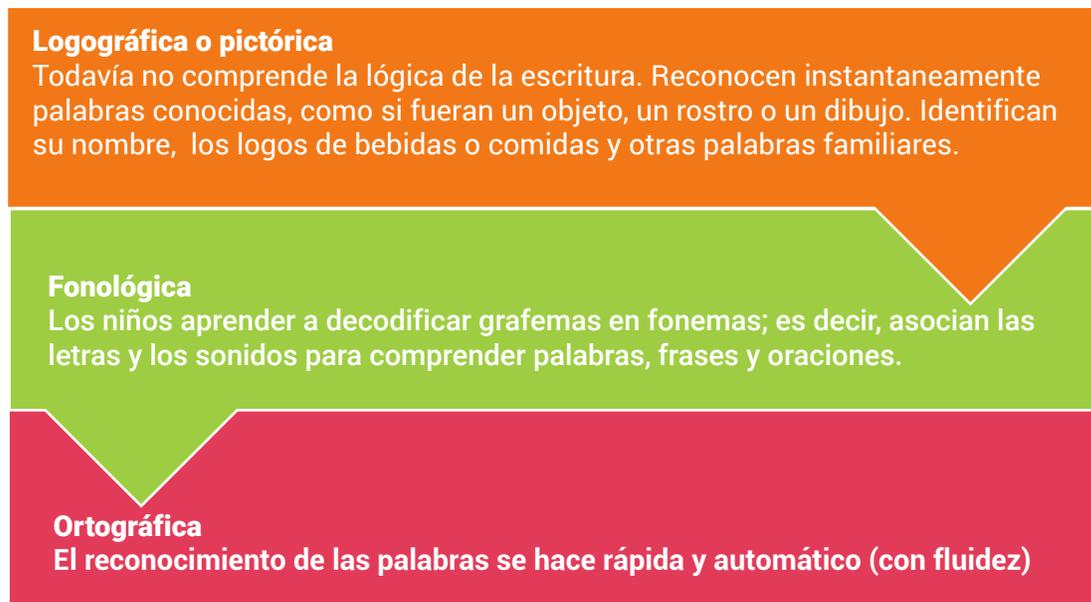
El aprendizaje de la lectura y la escritura requiere el desarrollo de múltiples destrezas mediante un proceso que pasa por varias fases. A continuación, se presentan dos modelos.

4.1 Fases de la lectura según Frith

Según la psicóloga Uta Frith (1985, p. 306) los niños pasan por tres etapas en su aprendizaje de la lectura: logográfica o pictórica, fonológica y ortográfica, como se explica en la siguiente figura.



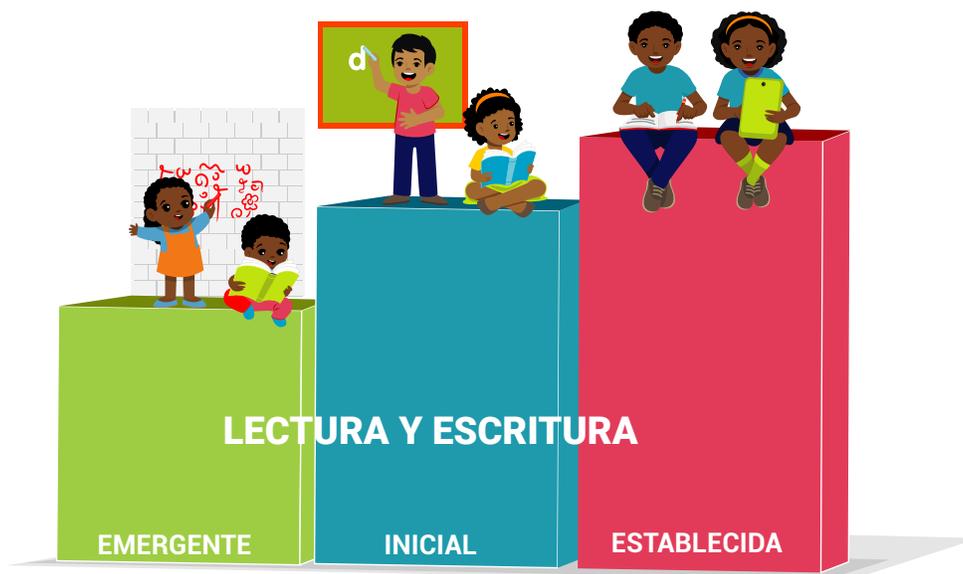
Figura 23. Fases del modelo de la adquisición de la lectura según Uta Frith



4.2 Etapas del aprendizaje de la lectoescritura

Otra clasificación de las etapas del aprendizaje de la lectoescritura, la que se usará en este libro, incluye tres etapas: emergente, inicial y establecida.

Figura 24. Etapas del aprendizaje de la lectoescritura



4.2.1 Etapa emergente

La lectoescritura emergente inicia al nacer y abarca el proceso inicial o preparatorio para la adquisición de la lectura y la escritura. En esta etapa, los niños juegan a leer y se expresan mediante dibujos y algunas letras. Empieza a identificar algunas convenciones de la escritura. El lenguaje oral es fundamental en esta etapa.



El desarrollo del lenguaje oral es fundamental en la etapa emergente porque se usa para comprender, pensar y expresar información, pensamientos y sentimientos (Zwiers, 2010). Además, en esta etapa es importante que los niños interactúen con material impreso porque esto los prepara para la lectura y la escritura. Por ejemplo, les ayuda a saber qué se lee y qué se escribe, entienden qué es un libro, una página, un título, etc. Por eso, debe propiciarse que los niños mantengan contacto con los libros. Si lo hacen, podrán establecer más fácilmente la vinculación entre lenguaje oral y escrito.

A partir del lenguaje oral, los niños pueden desarrollar la conciencia fonológica y pasar al principio alfabético para, luego, adquirir la lectura alfabética y la escritura convencional con sus destrezas específicas. La familia puede apoyar el aprendizaje de la lectura y la escritura, desde la etapa emergente, asegurando la existencia y uso de material impreso en casa. También, creando un lugar especial para la lectura y la escritura, como un rincón de escritura y sosteniendo constantes

conversaciones con los niños. Sobre todo, es muy importante que la familia favorezca que, en los primeros años, los niños jueguen a leer; además, que subrayen y dibujen en diversas superficies, aunque no se comprenda el significado de lo que hagan. Además, la familia puede apoyar propiciando que los niños vayan creando sus propios signos gráficos para expresarse.

En la [parte II](#) de este libro se explica la teoría y la práctica para esta etapa.

4.2.2 Etapa inicial

La etapa inicial del aprendizaje de la lectura y la escritura abarca los tres primeros grados de la primaria. Abarca la decodificación con fluidez y comprensión; además, la codificación o transcripción, la producción de palabras, oraciones, párrafos y textos de diversa extensión. También, se espera que los estudiantes avancen en su desarrollo sintáctico y léxico.



Cuando inician el aprendizaje de la lectoescritura, según Hugo Salgado, los niños “descubren que las palabras que dicen oralmente están compuestas por una determinada cantidad de sonidos (fonemas) que en la escritura se representan gráficamente mediante un conjunto de letras (grafemas)” (1995, p. 11). Es decir, desarrollan la conciencia fonológica y el principio alfabético. Estos procesos son la base para la decodificación y para la transcripción, propias de esta etapa del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En esta etapa se desarrolla decodificación con fluidez; también la transcripción mediante la escritura a mano, que debe ser fluida y legible. Además, se trabaja, como ya se anotó, en la complejidad sintáctica, en algunos procesos ortográficos, en la producción de textos, entre otros.

En las partes III, IV y V de este libro encontrará orientaciones para el desarrollo de la lectura y la escritura en la etapa inicial. En la parte III se abordan las habilidades comunes a lectura y escritura: lenguaje oral, vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético. En la parte IV se explican las habilidades propias de la lectura: práctica de la decodificación, fluidez y comprensión. Finalmente, en la parte V se exponen las habilidades propias de la escritura: transcripción, fluidez y legibilidad de escritura, y producción de textos de diversos tipos.

4.2.3 Etapa establecida

En la etapa establecida, los estudiantes continúan su aprendizaje de la lectura y la escritura. Siguen desarrollando las habilidades de comprensión, vocabulario y redacción textos de diversos tipos en los que narren, expongan, argumenten o presenten sus ideas.

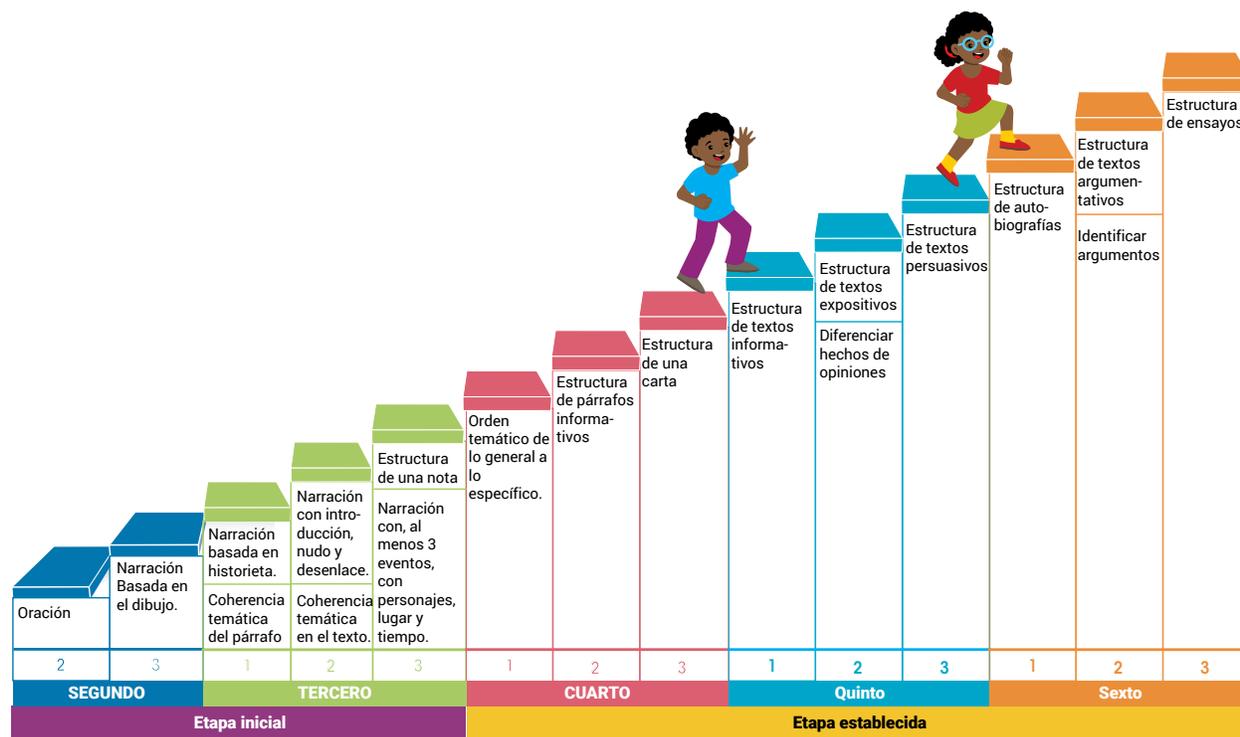


En cuanto a la lectura, los estudiantes van creciendo en su aprendizaje; primero se trabaja más en el aprendizaje de la decodificación; después, se desarrolla con mayor énfasis la comprensión y el vocabulario. Este aprendizaje continua incluso cuando los estudiantes egresan del sistema educativo formal.

Durante este período, la variedad y extensión de los textos que leen y escriben debe ser mayor que en la etapa inicial. Además, se espera que apliquen variadas estrategias de comprensión lectora y produzcan estructuras sintácticas complejas y vocabulario abundante que les permita leer y producir textos de diversas áreas curriculares. También, que lean y redacten textos con diversas temáticas y en diversos formatos.

En esta etapa, en cuanto a escritura, se espera que los estudiantes logren textos coherentes; es decir, que relacionen unas ideas con otras. La diferencia entre este aspecto en la etapa inicial y la establecida es la complejidad. También se abordan con mayor profundidad diversos aspectos ortográficos y formales de la lengua. A manera de ejemplo, se presenta la siguiente figura que muestra el crecimiento en la producción de textos de la etapa inicial a la etapa establecida. Este crecimiento continúa en los niveles superiores, incluso después de culminar los estudios a nivel superior.

Figura 25. Crecimiento en la producción de textos en los primeros grados de primaria



Adaptada de *Evaluación basada en currículo. Escritura. Volumen III. p. 22*

4.3 El aprendizaje de la lectura y la escritura es un continuo

Como se anota en el apartado anterior, la escritura pasa por varias etapas: emergente, inicial y establecida. Los componentes de la escritura atraviesan esas etapas. Por ejemplo, la complejidad sintáctica debe desarrollarse desde los primeros años y continuar su desarrollo durante las etapas inicial y establecida. En las siguientes páginas se expresa cómo crecen las habilidades de lectura y escritura en el continuo de aprendizaje.

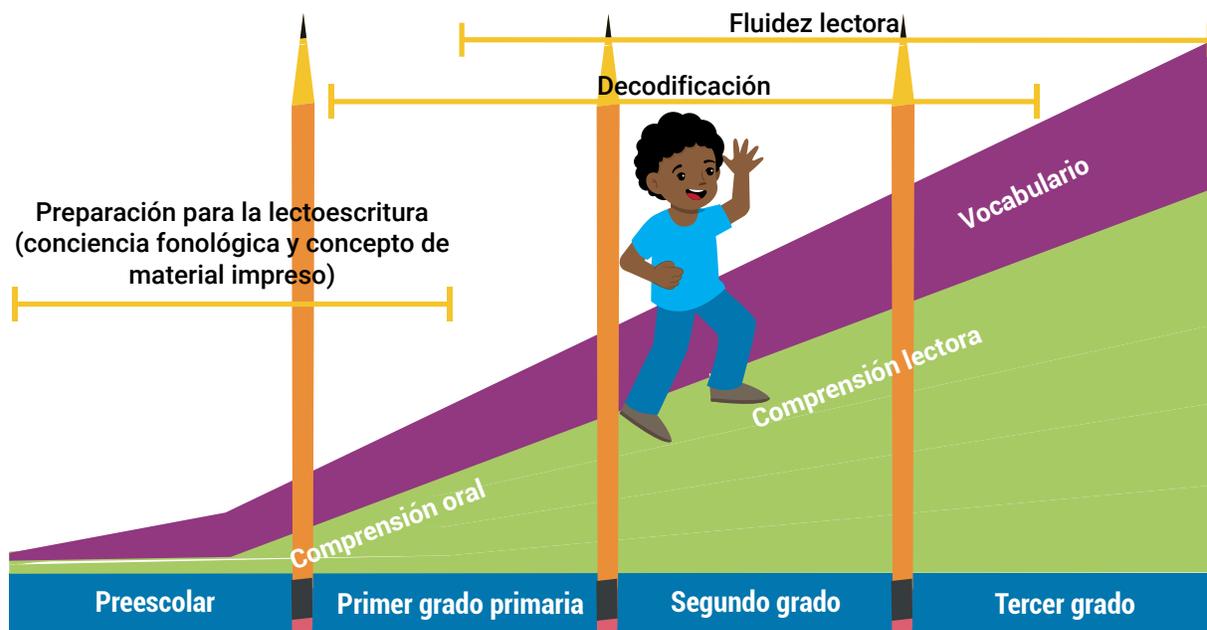
4.3.1 Continuo del aprendizaje de la lectura

El aprendizaje de la lectura es continuo y, como docentes, debemos apoyar a los estudiantes para que desarrollen los componentes de cada etapa de aprendizaje.



En la figura 26 se muestra el continuo del aprendizaje de la lectura hasta tercero primaria; sin embargo, este se extiende por toda la formación de los estudiantes, incluso en el nivel superior.

Figura 26. Continuo del aprendizaje de la lectura



- a. **Conciencia fonológica.** Es “la habilidad de escuchar, identificar y manipular los sonidos del lenguaje oral.” (Camargo et. al., 2013, p. 52).
- b. **Concepto de material impreso.** Los niños deben aprender cómo funciona un texto; por ejemplo, diferenciar qué se puede leer y qué no, que se lee y se escribe de derecha a izquierda. También, qué propósitos y usos puede tener la escritura.
- c. **Vocabulario.** Al leer y al redactar, los estudiantes deben comprender y seleccionar el vocabulario que van a emplear para leer y para escribir. Esta selección está condicionada por el léxico que conocen (su vocabulario receptivo) y la capacidad de usarlo (su vocabulario expresivo).
- d. **Decodificación.** Al proceso de asociar las grafías con sus sonidos para leer palabras, oraciones y textos se le llama **decodificación**. En este proceso de decodificación intervienen la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica, el vocabulario y el conocimiento de los principios alfabéticos. Para lograr la decodificación con fluidez se requiere de la práctica constante.
- e. **Fluidez.** Es la habilidad de leer con precisión, entonación, ritmo y velocidad adecuada. Gutiérrez y Jiménez señalan que la fluidez “es especialmente crítica en idiomas transparentes como el español, tanto en la evaluación como en la instrucción” (2019, p. 169). Por eso, se recomienda

trabajar fuertemente en la fluidez en los primeros años. En el primer grado de primaria, la práctica se centra en la fluidez de la decodificación de grafías, sílabas, palabras, oraciones y textos cortos. En los grados posteriores, poco a poco se va avanzando hasta lograr la fluidez en la lectura de diversos textos más complejos.

- f. **Comprensión.** El aprendizaje de la comprensión debe ser permanente y se profundiza en esta habilidad cuando se alcanza la fluidez de lectura. La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y “es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (Camargo et. al., 2013, p. 91). Es permanente, por eso se incluye en todas las etapas.

4.3.2 Continuo del aprendizaje de la escritura

El aprendizaje de la escritura es continuo y, como docentes, debemos apoyar a los estudiantes para que desarrollen los componentes de cada etapa de aprendizaje.

En la figura 27 se muestra el continuo aprendizaje de la escritura hasta tercero primaria; sin embargo, este se extiende por toda la formación de los estudiantes, incluso en el nivel superior.

Figura 27. Continuo del aprendizaje de la escritura

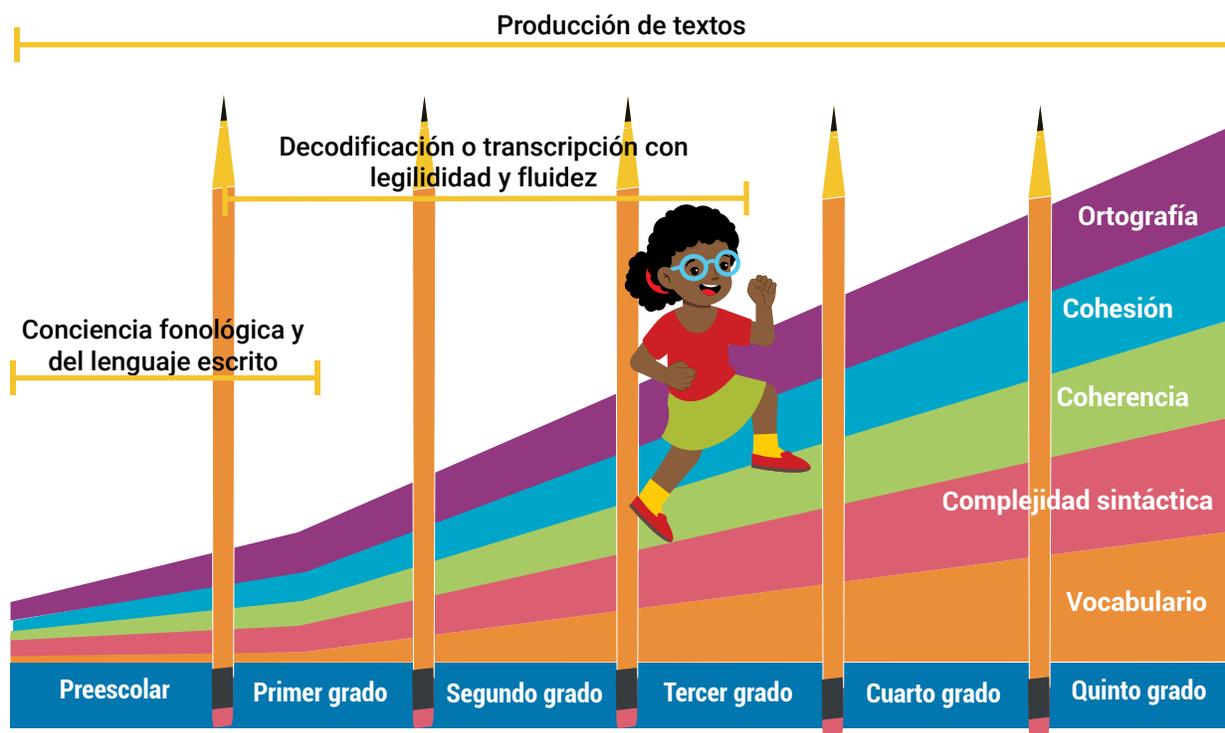


Tabla III. Habilidades de escritura a lo largo de la primaria

Dimensión	Codificación	Escritura a mano		Complejidad sintáctica	Coherencia	Cohesión	Ortografía
		Legibilidad	Fluidez				
Sexto							
Quinto							
Cuarto							
Tercero							
Segundo							
Primero							

Adaptada de *Evaluación basada en currículo. Escritura*. Volumen III, p. 19

A continuación, se hace referencia a los componentes específicos de escritura. Estos se integran en el continuo del aprendizaje de la escritura.

a. **Codificación o transcripción.** Los niños logran la codificación o transcripción cuando relacionan los sonidos con las letras para formar palabras escritas. Primero, lo hacen mediante la escritura a mano y, después, con el uso de diversos dispositivos como computadoras o teléfonos, entre otros.

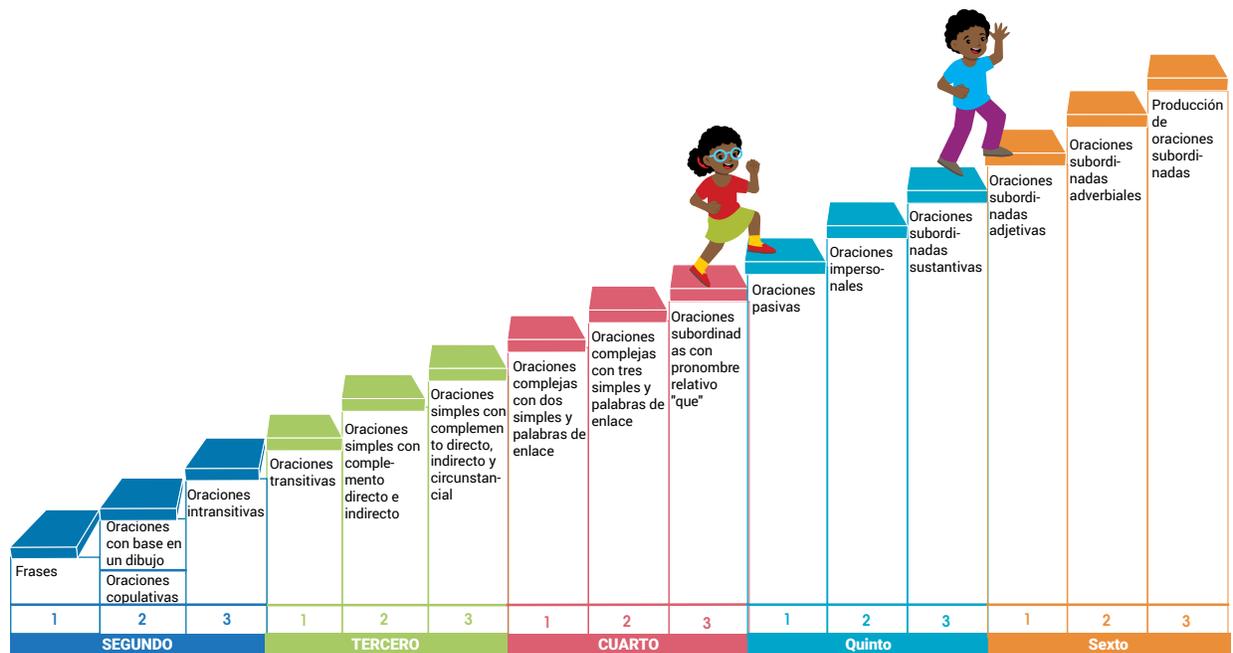
Según Gil y Jiménez (2019, p. 209) "la transcripción es un proceso que permite al escritor traducir el lenguaje interno, a través de la memoria de trabajo, en símbolos escritos externos para expresar ideas en el lenguaje escrito" (Berninger, 1999; Graham et. al., 1997).

b. **Legibilidad de la escritura.** Para que la escritura a mano sea eficaz, debe reunir dos características: legibilidad y fluidez (Salend, 1994). Muchas veces, se da demasiada importancia a la forma de las letras; sin embargo, es necesario diferenciar la letra legible de la caligráfica. La letra legible se refiere a la calidad del trazo de las letras de acuerdo con sus rasgos formales distintivos para que el lector pueda leerla; la caligrafía, en cambio, es el arte de escribir con letra bella y artística,

según el estilo. En otras palabras, la legibilidad se refiere a la claridad y a la exactitud del trazo de la letra.

- c. **Fluidez de la escritura.** Siguiendo a Ritchey et al. (2015), fluidez es la facilidad con que una persona produce un texto que incluye tanto la generación del texto (lleva ideas a palabras, oraciones, párrafos, etc.) como la transcripción de este (poner en formato impreso estas ideas a palabras, oraciones, párrafos, etc.). Para escribir con fluidez, es necesario conocer el principio alfabético y este debe ser automático.
- d. **Complejidad sintáctica.** Escribir un texto implica crear oraciones y frases; también, adecuarse a las reglas y estructuras gramaticales que sirven para darle sentido a lo escrito. Esto significa que se debe tomar en consideración el orden de las palabras para que se conviertan en frases y oraciones. La construcción de la estructura sintáctica implica, por lo tanto, que el estudiante tenga la capacidad de generar oraciones y párrafos usando estructuras sintácticas simples y compuestas en los textos que escribe. Cuanto más avance en su aprendizaje, más oraciones complejas podrá formar. También debe considerarse que cada idioma tiene su propia estructura sintáctica. Por ejemplo, en español, los estudiantes pueden formar primero oraciones simples y luego, complejas. La siguiente figura muestra una posible progresión en el desarrollo de las estructuras sintácticas.

Figura 28. Una progresión del desarrollo de estructuras sintácticas en español



Adaptada de *Evaluación basada en currículo. Escritura*. Volumen III. p. 22

e. **Coherencia.** La coherencia del texto se refiere al ordenamiento de las ideas. Según Daniel Cassany, es la "propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada" (1963, p. 30). Incluye cantidad y calidad de la información. Cuando se tiene unidad en el tema principal al interior de cada párrafo y a lo largo del texto, se dice que hay coherencia.

Como parte de la coherencia, los estudiantes deben estructurar los textos según el tipo de escrito. Los tipos de texto son formas estandarizadas de organización por contenido y propósito del autor. Según su función, hay dos tipos fundamentales de texto: narrativos e informativos (Cooper, 1990)

f. **Cohesión.** Si las ideas dentro de un texto o de un párrafo se vinculan unas con otras mediante signos de puntuación, nexos, pronombres y otros recursos, se dice que el texto está cohesionado. Un estudiante cohesiona los textos cuando vincula una idea con otra.

g. **Ortografía.** Según C. Yáñez (2007, p. 175), el sistema ortográfico regula la escritura y posibilita un sistema general para todos los hablantes. El sistema ortográfico en español está compuesto por la ortografía de la letra, la puntuación y la acentuación. De estos, el más vinculado con la **sintaxis** es la puntuación.



SINTAXIS

Parte de la gramática que se encarga de la combinación de palabras.

Cuando están aprendiendo a escribir (etapa inicial) es normal que los niños escriban los sonidos como suenan, no como lo establecen las normas ortográficas. Es importante respetar el continuo del aprendizaje de la ortografía en los niños; por ejemplo, al inicio pueden escribir boto en lugar de voto. Esta diferencia entre v y b o la de g y j, en el caso del español, es irregular y, en esta etapa, muchos niños no han reconocido estas diferencias.





En resumen

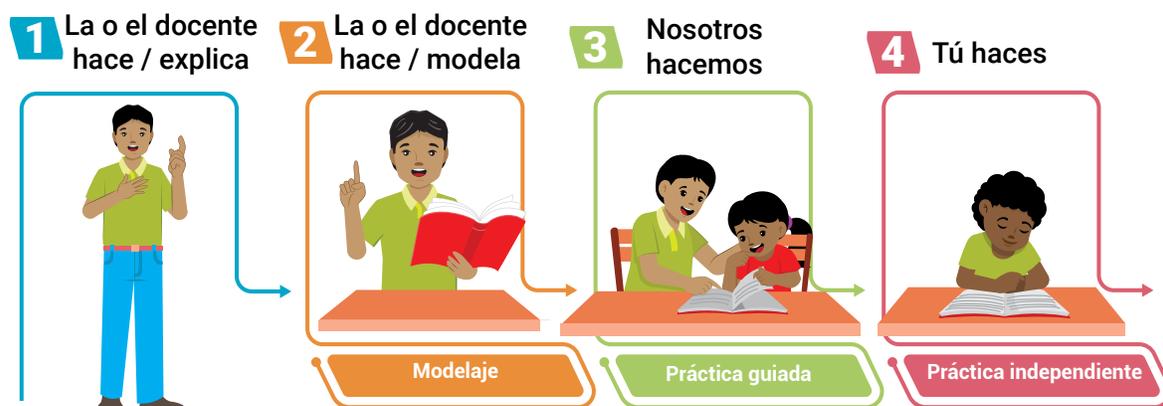
- El aprendizaje de la lectura y la escritura requiere el desarrollo de múltiples destrezas mediante un proceso que pasa por varias fases. Uta Frith (1985, p. 306) señala que los niños pasan por tres etapas en su aprendizaje de la lectura: logográfica o pictórica, fonológica y ortográfica. Otra clasificación identifica las etapas emergente, inicial y establecida.
- La etapa emergente inicia desde el nacimiento hasta el inicio del aprendizaje de la lectura y escritura convencional. Desarrolla las habilidades que preparan a los niños para el aprendizaje de la lectura y escritura alfabética.
- En la etapa inicial, los estudiantes aprenden a decodificar con fluidez; también, la codificación con fluidez y legibilidad en la escritura a mano; produce textos cortos con coherencia y cohesión. Además, desarrollan la comprensión oral y lectora.
- En la establecida se profundiza en la lectura silenciosa, la comprensión lectora y el vocabulario. También, en la producción de textos de diversos tipos con coherencia, cohesión y aplicación correcta de la ortografía y sintaxis.
- El aprendizaje de la lectura y escritura en las etapas emergente, inicial y establecida requiere del aprendizaje progresivo de algunas habilidades. En lectura: vocabulario, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión oral y comprensión lectora.
- En cuanto a escritura: vocabulario, conciencia fonológica, principio alfabético, codificación (con fluidez y legibilidad de escritura a mano), y producción de textos con coherencia, cohesión, ortografía y complejidad sintáctica.

CAPÍTULO 5. LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL AULA

Cuando se enseña de forma explícita la lectura y la escritura seguimos un proceso para trasladar el dominio de la habilidad del docente al estudiante. Esta transición es progresiva, por eso, se realizan, al menos, tres pasos: modelaje de la habilidad, práctica guiada de la habilidad y práctica independiente de la habilidad. En la figura 29 se explican estos pasos.

5.1 El andamiaje en la enseñanza de la lectura y escritura

Figura 29. Pasos del andamiaje en la enseñanza de la lectura y la escritura



Adaptado de *Enseñanza de la comprensión lectora (2017)*. y *El modelo de la pedagogía estructurada (2021)*.

a. Modelaje



Un período de clase

El docente modela el uso de la estrategia. Explica en qué consiste y cómo se usa la nueva estrategia o habilidad. Usa la estrategia de pensar en voz alta para que los estudiantes vean y escuchen cómo utiliza la habilidad o estrategia que les está enseñando.



b. Práctica guiada



Varios períodos de clase, hasta que los estudiantes dominen la habilidad enseñada.

El docente prepara textos con los que puede aplicarse la habilidad o estrategia que enseñó. Indica a los estudiantes qué estrategia o habilidad aplicarán con ese texto. Los estudiantes practican con la ayuda y supervisión del docente.



c. Práctica independiente



Varios períodos de clase, hasta que los estudiantes dominen la habilidad enseñada.

El docente facilita un texto o pide que escriban un texto en el que se pueden aplicar varias estrategias o habilidades que ya aprendieron los estudiantes, incluyendo la que acaba de enseñar. Luego, les recuerda la estrategia o habilidad que acaban de aprender. Permite que ellos mismos elijan cuáles usarán. Aplica las estrategias en todas las materias. La cantidad de periodos dedicados a este paso depende de los estudiantes; concluirá cuando demuestren que pueden utilizar la estrategia.



En el siguiente enlace puede consultarse la guía denominada El modelo de pedagogía estructurada, aplicable en todas las asignaturas y niveles educativos: [Aquí](#)



5.2 El proceso del lector y del escritor en el aula

5.2.1 Los momentos del proceso lector

El proceso lector está formado por “los pasos que siguen las personas al leer y que les permite comprender” (Mineduc, 2012). A estos pasos se les ha llamado momentos y se identifican tres: antes, durante y después de la lectura. En cada momento, se utilizan estrategias para comprender el texto.



a. Antes de la lectura

Antes de leer un texto, el docente propicia que los estudiantes comprendan el vocabulario crítico de la lectura. Además, que definan el propósito de leer ese material. También que apliquen predicciones sobre el contenido del texto con base en la portada, los títulos o las ilustraciones. Una posibilidad antes de leer es que los estudiantes y los docentes seleccionen juntos el material de lectura. Ver [vocabulario](#) en parte III y [comprensión lectora](#) en parte IV.

Figura 30. Antes de la lectura, ¿para qué leer?



b. Durante la lectura

Se espera que los estudiantes, durante la lectura, monitoreen sus lecturas para determinar si están comprendiendo o no. También que seleccionen las estrategias para comprender, según el propósito de la lectura. Para seleccionar las estrategias de lectura puede verse comprensión lectora en la parte IV.

Figura 31. Los niños aplican estrategias durante la lectura



c. Después de la lectura

Después de la lectura, los estudiantes tienen oportunidad de reflexionar sobre la lectura. También, de realizar diversas actividades para verificar y confirmar su comprensión. Por ejemplo, puede resumir el texto, parafrasear las ideas y otras explicadas en la parte IV de este libro.

Figura 32. Después de leer, verificar lo comprendido



En el siguiente enlace puede consultarse: [Aquí](#)

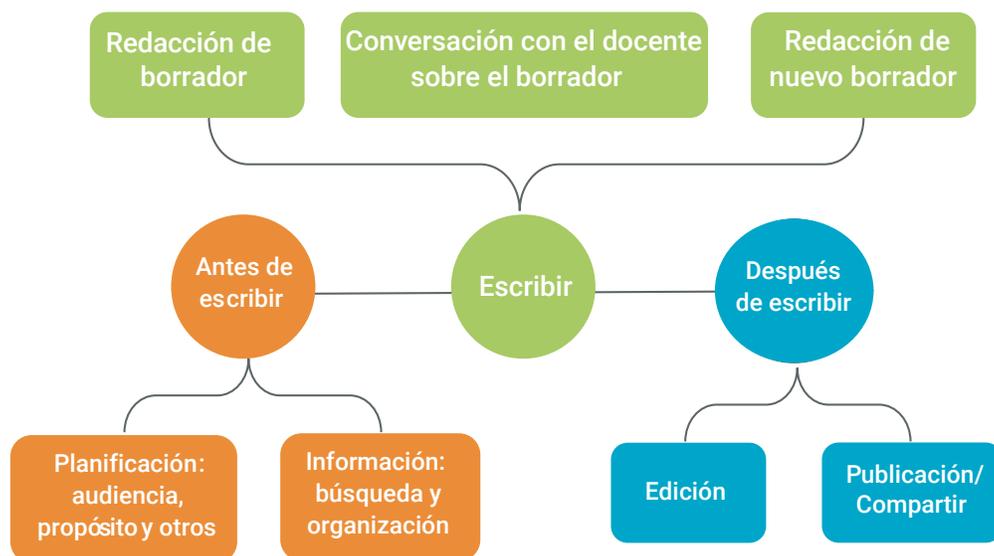


5.2.2 Los momentos del proceso del escritor

Escribir un texto, por muy pequeño que sea, requiere de la ejecución de algunos pasos que pueden variar de un estudiante a otro. En general, se hace algo antes, durante y después de la escritura, como se muestra en la figura 33.



Figura 33. Momentos del proceso del escritor



5.2.2.1 Antes de escribir

En el aula, el proceso puede empezar con la elección del tema de escritura. Es importante que los estudiantes participen en esto porque así pueden surgir temas interesantes para ellos.

Figura 34. Antes de escribir, planificar el texto



Otro elemento importante es considerar al posible lector o audiencia del texto. En función de este aspecto pueden tomarse decisiones sobre el vocabulario, la profundidad de las ideas y otros detalles. También, debe pensarse en el propósito principal del texto; por ejemplo: quiero invitarlos a mi casa, quiero solicitar algo, quiero contar algo sucedido en mi casa, etc.

Según el tipo de texto que se esté escribiendo, algunos niños pueden escribir sobre sus propias experiencias o necesitar buscar la información. En ambos casos, corresponde organizar la información. Para esto, pueden hacer una lista de las ideas que quieren incluir en el texto, pueden hacer o completar un esquema u organizador gráfico.

5.2.2.2 Escribir el texto

Nuestra forma de escribir y las estrategias que usamos para hacerlo pueden variar, pero, generalmente, debemos elaborar varios borradores. El propósito de los borradores es anotar las ideas de forma organizada.

Figura 35. Escribir varios borradores



Un organizador gráfico puede ayudar a organizar las ideas antes de empezar el borrador. Es importante que el docente disponga de tiempo durante este paso para acercarse a los estudiantes y sostener con ellos conversaciones para retroalimentar la escritura.

El propósito de estas conversaciones es retroalimentar a los estudiantes. Donald Wise (2020) propone que un docente con sus alumnos combine, en estas conversaciones, el reforzamiento positivo con preguntas que los hagan pensar un poco más.

5.2.2.3 Después de escribir

Después de escribir se realiza la revisión final del texto (en cuanto a su propósito y contenido), la edición (corrección de aspectos formales como uso de la gramática y la ortografía) y la publicación del texto.

Cuando el escritor sabe que su texto será leído pone más interés en la revisión final. La edición es la preparación del texto para su publicación. En esta fase, se centra en la forma, revisa que las oraciones estén completas, el uso de la ortografía y aspectos gramaticales, identifica algún error en la escritura o el contenido. Es importante estimular al estudiante a que revise su trabajo antes de publicarlo.

La emoción que siente un escritor de literatura cuando tiene en sus manos su primer libro publicado es indescriptible. La alegría es inmensa. Como docentes, podemos propiciar que los estudiantes vivan la emoción de ver publicados sus cuentos, poemas y otros escritos. La publicación de los textos escritos por los niños consiste en compartirlo mediante la lectura ante otros, la impresión de los libros en una impresora personal, escribirlos a mano, entre otras formas. El docente puede pedir a los estudiantes que escriban una oración, un poema o un cuento. Luego, puede unir todas las hojas, ponerle pasta y ponerlo a disposición de todos los niños para la lectura.

Figura 36. Después de escribir: publicar



5.3 La legibilidad del texto y su dificultad para el lector

Observe la figura 37 y note la diferencia entre la legibilidad de los textos presentados.

Figura 37. Legibilidad gráfica del texto



En la figura 37 se presentan dos textos. El de la izquierda tiene poco interlineado y la letra es muy pequeña. Estos son aspectos de la legibilidad gráfica del texto. Se entiende por legibilidad “al conjunto de características de los textos que favorecen o dificultan una comunicación más o menos eficaz entre ellos y los lectores, de acuerdo a la competencia de estos y a las condiciones en que realizan la lectura.” (Alliende, 1994. p. 24)

La legibilidad de los textos puede ser material (referida a la forma), lingüística, psicológica, pragmática, entre otras. El nivel de complejidad o legibilidad depende de sus características, por ejemplo: las **palabras**, la extensión de las oraciones y párrafos que lo forman, entre otras (Jiménez & Puente, 2004). Hay disponibles varios programas informáticos que permiten identificar el nivel de legibilidad de los textos.



PALABRA

Puede estar formada por una o más letras. En general, una palabra se escribe entre dos espacios en blanco.

5.3.1 Cálculo de la legibilidad de los textos

Un criterio para calcular la legibilidad de los textos es la longitud de la oración. Para obtenerla, proceda de la siguiente manera:

1. Seleccione un texto de menos de 100 palabras.

2. Cuente el número total de palabras del texto.
3. Cuente el total de oraciones del texto (de mayúscula a punto).
4. Obtenga un promedio de palabras por oración dividiendo el total de palabras del texto entre las oraciones. Este será el índice de legibilidad por longitud de oraciones.

Felipe Alliende (1994) propone la clasificación del nivel de legibilidad, atendiendo a este criterio (tabla IV).

Tabla IV. Niveles de legibilidad según la longitud de la oración

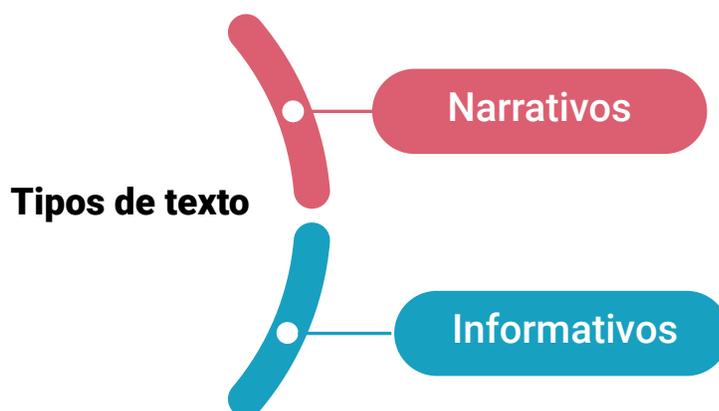
Nivel	Palabras por oración	Dificultad	Texto para lectores
1	4.0 a 7.0	Muy fácil	Principiantes
2	7.1 a 10.0	Fácil	Intermedios
3	10.1 a 15.0	Algo difícil	Intermedios avanzados
4	15.1 a 20.0	Difícil	Experimentados
5	20.1 en adelante	Muy difícil	Muy experimentados

Tomada de Felipe Alliende (1994. p.160)

5.3.2 Los tipos de texto

El texto varía según el género, el estilo y el tipo. No es lo mismo leer un poema que una carta; un libro sobre animales que una novela o un mapa. Los tipos de texto son formas estandarizadas de organizar los textos por contenido y propósito del autor. Según su función, hay dos tipos fundamentales de textos, como se muestra en la figura 38 (Cooper, 1999).

Figura 38. Tipos de texto



5.3.2.1 Los textos narrativos

Estos textos están organizados en una secuencia que tiene principio, nudo y desenlace. En esa secuencia general, la historia puede estar compuesta por uno o varios episodios. Cada episodio incluye personajes, un escenario y un problema y su resolución. Cuando el lector identifica estos elementos, encuentra la estructura o el plan de la historia. Con este plan puede trazarse un mapa de la historia (Cooper, 1999). A continuación se explican algunos tipos de textos narrativos.



1. **Cuento:** narración corta en prosa de hechos reales o ficticios. Algunas clases de cuentos infantiles se explican en la tabla V.

Tabla V. Tipos de textos narrativos para niños

Tipo de cuento	Definición	Grado en el que puede usarse
Fantástico	Historias en las que dentro de un marco real surge un elemento extraño, fantástico o inexplicable.	A partir del segundo ciclo de la primaria
De hadas o tradicional	Historia en la que aparecen hadas, gnomos, dragones, gigantes y otros. En este tipo de cuentos, los niños se identifican con el protagonista que logra cumplir su objetivo a pesar de las dificultades.	Desde el primer ciclo de la primaria
Ciencia ficción	Narraciones que combinan hechos reales con ficticios, pues tratan temas de las ciencias combinados con la ficción.	A partir del segundo ciclo de la primaria
Policial	Presenta un enigma y el lector junto con el protagonista tienen que resolver el misterio que este encierra.	A partir del segundo ciclo de la primaria.
Disparatado o absurdo	Narraciones que rompen con la lógica de un relato tradicional porque sus personajes y trama se salen de lo razonable.	Nivel Inicial y primer ciclo de la primaria
Folklórico	Pertenece a la tradición oral y popular. Nacen en la tradición de una comunidad.	Desde el nivel inicial y primer ciclo de la primaria

Adaptado de Camba, M. (s.f.) *Clasificación didáctica de los tipos de texto*.

2. **Fábula:** narración en verso o en prosa cuyos protagonistas son animales que generalmente simbolizan distintas conductas o tipos humanos. Las fábulas tienen explícita una enseñanza o moraleja. Existen versiones adaptadas para niños desde preescolar.
3. **Leyenda:** narración de hechos fantásticos o sobrenaturales. Pertenecen a la tradición oral de los pueblos y son anónimas o de autor desconocido. Se basan en hechos reales transformados por la fantasía popular. Son recomendables para niños a partir cuarto primaria.
4. **Novela:** narración extensa de hechos reales o ficticios. Existen versiones de novelas adaptadas para lectores los primeros grados de primaria.

5.3.2.2 Textos informativos

A diferencia de los textos narrativos, los informativos no tienen un patrón fijo (Cooper, 1999). El modo de organizar la información depende del tipo y objetivo que busca el autor. El propósito principal de todos los textos informativos es presentar claramente información o contenidos al lector. Pueden distinguirse cuatro patrones que los escritores usan frecuentemente (Cooper, 1999) y que se muestran en la figura 39.



Figura 39. Tipos de textos informativos



5.3.3 Clasificación por su forma: textos continuos y discontinuos

El programa PISA clasifica los textos en continuos y discontinuos. Los continuos se componen de oraciones que forman párrafos. Estos son los textos que ya se han clasificado como narrativos o informativos, descriptivos, argumentativos o de instrucción, por ejemplo, una narración. En los textos discontinuos, la información se presenta en forma de listas, formularios, gráficos, diagramas, tablas, etc. (Zabaleta, V. 2008). La figura 40 es un ejemplo de texto discontinuo y resume esta información.



Figura 40. Tipos de texto por su forma



Figura 41. Ejemplo de texto discontinuo



Adaptado de <https://twitter.com/cofarca/status/1235878579071840256/photo/1>

Figura 42. Ejemplo de texto continuo



Carta de recomendación

El objetivo de este tipo de carta es enfatizar la capacidad de una persona para desempeñarse en algún trabajo o en un establecimiento escolar. Expone la forma en la que el remitente conoció a la persona recomendada y sus principales cualidades.

En resumen

- Cuando se enseña de forma explícita la lectura y la escritura, se sigue un proceso para trasladar el dominio de la habilidad del docente al estudiante. Esta transferencia es progresiva, por eso se realizan, al menos, tres pasos: modelaje de la habilidad, práctica guiada de la habilidad y práctica independiente de la habilidad e integrada al proceso lector o escritor
- En el modelaje, el docente explica la habilidad y muestra cómo usarla. Luego, acompaña a los estudiantes en la práctica de la habilidad, retroalimentándolos. Finalmente, los estudiantes practican la estrategia por sí mismos, sin apoyo y la integran a su proceso escritor o lector.
- El proceso lector consta de tres pasos: antes, durante y después de la lectura. Antes, el lector define su propósito al leer; durante, aplica diversas estrategias para alcanzar su objetivo y después, verifica su comprensión mediante varias estrategias.
- El proceso escritor también pasa por tres momentos: antes de escribir, escribir y después de escribir. Primero planifica su texto. Luego, elabora varios borradores y después, revisa y publica su texto.
- Para la selección de los textos para practicar la decodificación, es importante tomar en cuenta la legibilidad apropiada a la competencia lectora del estudiante. También lo es seleccionar diversos tipos de texto, ya sean narrativos o informativos de diversos tipos. En los textos que los estudiantes leen también deben considerarse los textos continuos y discontinuos.



La lectura y la escritura en la etapa emergente

- ✓ Comprensión narrativa
- ✓ Introducción al principio alfabético
- ✓ Concepto de impresión
- ✓ Expresión escrita
- ✓ Conciencia fonológica
- ✓ Lenguaje oral: vocabulario y conciencia sintáctica
- ✓ Grafomotricidad



CAPÍTULO I. LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTE

Es el primer día del ciclo escolar y la docente Lily se prepara para recibir a sus estudiantes de preescolar. El primero en llegar es Rafael. Él llega muy feliz a la escuela y está lleno de energía. Su abuela suele leerle libros todas las noches y él está ansioso por aprender a leer y escribir.

El segundo en llegar es **José Antonio**. Él está muy nervioso porque no sabe qué esperar de sus clases. Es el mayor de sus hermanos y sus padres le han dicho que todos los niños van a la escuela, pero es su primera experiencia educativa y fuera de casa.

También llega **Mariluz**. Ella lleva un dibujo bajo el brazo. A Mariluz le encanta dibujar y contar historias sobre sus dibujos. De pronto, llega **Karla**, ve el dibujo y le pregunta qué ha dibujado. Mariluz le explica que dibujó la escuela y que en este lugar hay niños aprendiendo y cantando con su docente.

Ambas buscan a su maestra y le entregan el dibujo de Mariluz. Ella lo coloca en el pizarrón.

Finalmente llegan **Juan y Jimena**. La docente les da la bienvenida y les habla sobre el dibujo de Mariluz; lo aprovecha para explicar de qué se trata la escuela preescolar.

Figura 43. Aula de preescolar



La labor de los docentes de preescolar es muy importante para la formación de los estudiantes porque desarrolla los fundamentos del aprendizaje de la lectura y de la escritura. Su trabajo tendrá un impacto a lo largo de la vida de los estudiantes y se enmarca en la etapa emergente del aprendizaje de la lectoescritura.



El aprendizaje de la lectura y la escritura emergentes consta de dos etapas: la primera va desde el nacimiento hasta entrar al preescolar y la segunda abarca la **etapa preescolar**. En este libro se aborda la segunda; por eso, se explican las habilidades que deben desarrollar los niños, cómo enseñarlas y cómo evaluarlas en preescolar.

Esta parte está estructurada en tres capítulos. En el primero se presenta una introducción a la lectoescritura emergente y su enseñanza. En el capítulo 2 se tratan las habilidades de la lectoescritura emergente y los fundamentos para su desarrollo en preescolar con base en evidencia.



En el capítulo 3 se propone un programa de lectoescritura emergente estructurado para desarrollar habilidades de lectura y escritura emergentes en los centros educativos preescolares de la región. Como parte de este, se sugiere la implementación de estrategias basadas en evidencia y que permitan a los estudiantes aprender la lectoescritura a través del juego.

1.1 La lectura y escritura en la etapa emergente

Como se explica en la primera parte de este libro, el aprendizaje de la escritura pasa por tres etapas: emergente, inicial y establecida. La etapa emergentes abarca desde el nacimiento hasta el final del preescolar. En esta etapa, los niños desarrollan el lenguaje oral, juegan a leer y se expresan mediante dibujos y algunas letras. En la etapa emergente, empiezan a identificar algunas convenciones de la escritura.

Como ya se señaló, en esta parte del libro se abordará el desarrollo de la lectura y escritura emergentes en preescolar, por eso, se iniciará explicando brevemente la organización de la educación preescolar en Latinoamérica.

1.2 Organización de la educación preescolar

La organización de las oportunidades de educación preescolar varía en Latinoamérica. En algunos países, esta se estructura en dos etapas; una antes de los tres años y otra, entre los 3 y los 6. Además, cada etapa puede tener varios niveles o grados. Esta parte del libro se enfoca en la etapa entre los 3 y los 5 o 6 años.

En esta parte del libro no se hace distinción entre los niveles que puedan existir en este rango de edad. Esto se hace así para permitir que el estudiante logre los objetivos de lectoescritura emergente al final de la etapa de 5-6 años respetando el tiempo que le tome lograrlo y sin distinguir el cuándo inició el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente.

La escuela preescolar es el espacio donde intencionalmente se desarrollarán las habilidades de lectura y escritura emergentes, y se preparará al estudiante para el aprendizaje formal de la lectura y escritura (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).



1.3 Habilidades de los niños en sus primeros años

Los niños vienen al mundo ansiosos por aprender (Bowman, Donovan, & Burns, 2001). En sus primeros cinco años de vida, crecen a pasos agigantados en varias habilidades, incluyendo la lingüística, la conceptual, la social, la emocional y la motora (Bowman, Donovan, & Burns, 2001). A continuación, se explican brevemente las habilidades.

- **Lingüística:** es la capacidad de los individuos para comprenderse y expresarse, tanto en forma escrita como oral.
- **Conceptual:** se refiere a la capacidad de comprender y trabajar con conceptos e ideas abstractas. Los conceptos matemáticos están relacionados con la habilidad conceptual.
- **Socioemocionales:** engloban la capacidad de comprender, experimentar, expresar y manejar las emociones, así como de desarrollar buenas relaciones con las otras personas.
- **Motoras:** se refieren a las capacidades que implican movimientos específicos de los músculos del cuerpo para realizar una determinada tarea.

1.4 El lenguaje a lo largo de la etapa emergente

Hablar y escuchar son habilidades propias del lenguaje oral; leer y escribir son propias de la expresión escrita. Ambas formas de comunicación (oral y escrita) son una forma del lenguaje. El lenguaje en el ser humano inicia su desarrollo desde el vientre materno y continúa desarrollándose más o menos según diversas circunstancias.

A continuación, se explica brevemente este desarrollo y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa emergente.

Figura 44. Los bebés de 1 o 2 meses comienzan a emitir los sonidos de las vocales



Desde que se escucha una voz humana, principalmente de sus padres, los bebés desarrollan las habilidades para escuchar y, luego, para arrullar, balbucear y producir otros sonidos vocales.

Los bebés comienzan a emitir los sonidos de las vocales, en particular “uuu”, alrededor de 1 o 2 meses y, a menudo, repiten las combinaciones de consonantes y vocales alrededor de los 6 o 7 meses (Bee, 2000, citado en Lawhon & Cobb, 2002; Cabrejo-Parra, 2001).

El aprendizaje que se produce cuando los niños escuchan y recuerdan las voces y la música (Lawhon & Cobb, 2002) pueden alcanzar diferente nivel de desarrollo entre los niños en edad preescolar, según sus circunstancias.



Entre los 6 y los 9 meses, los bebés empiezan a nombrar objetos e imitar lo que escuchan (Jalongo e Isenberg, 2000 citado en Lawhon & Cobb, 2002; Cabrejo-Parra, 2001).

Figura 45. Los niños de dos años tienen un rápido crecimiento del vocabulario

La combinación de palabras y gestos ocurre entre los 12 y los 18 meses (Asociación Internacional de Lectura, 1998), y hay un rápido crecimiento del vocabulario durante el segundo año (Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer y Lyons, 1991). Esta adquisición del lenguaje es fundamental para la alfabetización (Abadzi, 2006).



Figura 46. Los niños desarrollan el lenguaje interactuando con adultos



Los bebés y los niños pequeños desarrollan habilidades de lectoescritura emergente al hablar, escuchar historias, jugar, cantar, tocar, sonreír y otras formas de interacción con los adultos.

En preescolar, padres y docentes deben considerar que los niños pequeños que

tienen interacciones sociales frecuentes con adultos son más propensos a emitir sonidos del lenguaje temprano, haciendo coincidir su lenguaje con lo que escuchan (Lawhon & Cobb, 2002).

Los niños pequeños se familiarizan con el lenguaje, las formas gráficas y los símbolos escritos conforme su cerebro madura, y conforme se exponen repetidamente a la exploración de su entorno. Es más, “niños de hasta 2 años reconocen logotipos de refrescos y letreros de comida rápida” (West y Egley, 1998, p. 43). Reconocer letras y palabras promueve sus habilidades de lectura (Lawhon & Cobb, 2002; Deckner, Adamson, & Bakeman, 2006). Los niños que carecen de este tipo de oportunidades pueden tener un impacto negativo de por vida en el conocimiento y las habilidades que desarrollen en el futuro (Lawhon & Cobb, 2002).

El aprendizaje de la lectura y escritura emergentes inicia desde muy temprana edad. Cuando los niños llegan a la escuela preescolar presentan diferentes niveles de desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y escritura.



Puede leer una tabla que muestra la evolución del lenguaje oral en la infancia: [Aquí](#)
Puede ver un video sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje en la infancia: [Aquí](#)



1.5 Fundamentos del aprendizaje de los niños en el preescolar

Los niños llegan al preescolar con diferentes niveles de competencia en las habilidades mencionadas. Por esto, en el aula debemos considerar cinco aspectos fundamentales para contribuir al aprendizaje de los niños de preescolar. Estos se enumeran en la figura de abajo y se explican más adelante.

Figura 47. Fundamentos del aprendizaje de los estudiantes de preescolar



1.5.1 Aceptar la diversidad

El desarrollo de los niños que ingresan al aula de preescolar es diverso. Bowman, Donovan y Burns (2001), a través de la Comisión de Lectoescritura Emergente de la Academia Nacional de las Ciencias de Estados Unidos, resumen la evidencia mundial sobre el desarrollo en la etapa emergente. Ellos señalan que las tendencias de este desarrollo son similares; aunque no son uniformes. En este influyen las diferencias individuales; tales como: la **genética**, las experiencias y, los contextos culturales y sociales en los que los niños crecen.



GENÉTICA

Parte de la biología que trata de la herencia y de lo relacionado con ella.

Esta parte del libro se fundamenta en la **aceptación de la diversidad**.

Esto quiere decir que no “todos los niños aprenden al mismo ritmo”. Por eso, en el aula de preescolar los estudiantes muestran diversidad en su desarrollo indistintamente de la edad en la que inicie. Por ejemplo: los recursos, como los libros, y las actividades relacionadas con los recursos (lectura de libros, narración de cuentos, interacción verbal) con los que suelen estar expuestos los niños de nivel socioeconómico más alto influyen en su desarrollo cognitivo y físico (Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Abadzi, 2006).

1.5.2 Cultivar relaciones saludables y cálidas

Además de reconocer la diversidad de los estudiantes que ingresan al aula de preescolar, es

importante considerar que la educación adecuada de los niños pequeños solo se puede dar en un contexto donde se les brinde un buen cuidado físico y de cálidas relaciones afectivas. La investigación de la Academia de las Ciencias sugiere que “el apego seguro mejora la competencia social e intelectual y la capacidad de aprovechar las oportunidades de aprendizaje” (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

1.5.3 Coordinar entre la escuela y el hogar

La investigación ha demostrado que la coordinación entre la familia y los docentes promueve el desarrollo de los niños. Por esto, es necesario que los adultos comprendan las características individuales de los niños y provean a los niños de experiencias retadoras, pero que puedan lograr (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

Como es sabido, el aprendizaje de los niños no consiste simplemente en asimilar un conjunto de hechos y destrezas; este requiere que los estudiantes construyan los conocimientos de forma activa e integrando nuevos conceptos e ideas a sus conocimientos existentes (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

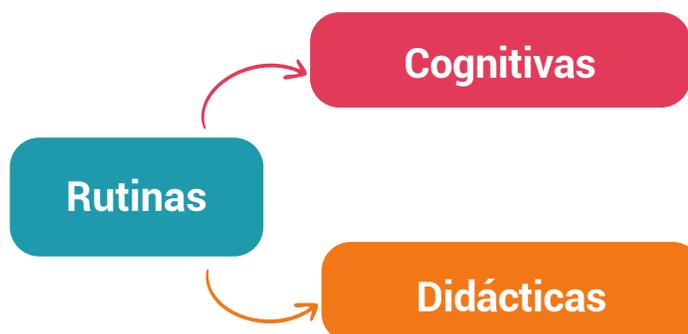
Los adultos (maestros y familia) tienen la oportunidad y la obligación de facilitar la receptividad y propensión de los niños al aprendizaje que los preparará para una participación en su propio aprendizaje durante toda su vida.



1.5.4 Establecer rutinas para aprender

Las rutinas son estrategias que se repiten cada cierto tiempo; estas son lideradas por la docente y son conocidas por los niños, los padres y madres. Las rutinas son de dos tipos, como se explica en la siguiente figura.

Figura 48. Tipos de rutinas



1.5.4.1 Las rutinas cognitivas

Las rutinas cognitivas se fundamentan en la neurociencia y, de ser aplicadas, facilitan que todos los seres humanos aprendan nuevas habilidades: "Una rutina cognitiva es una especificación estructurada de la secuencia coordinada de procesos que deben implementarse para realizar una actividad mental" (Gathercole et al., 2019). Con suficiente práctica, la ejecución de la rutina se hace cada vez más de forma autónoma (Tenison & Anderson, 2016).

Dehaene (2019) es uno de los autores que ha estudiado las rutinas cognitivas. En su libro *¿Cómo Aprendemos?* identifica cuatro pilares (rutinas cognitivas) del aprendizaje que se explican en la siguiente figura.

Figura 49. Pilares de las rutinas cognitivas



Elaborada con base en Dehaene (2019).

Según Dehaene, el primer paso, y el prerequisite de los otros tres, es prestar atención. Al prestar atención los niños se enfocan en lo que queremos que aprendan.

El segundo pilar se refiere a la capacidad de involucrarnos en una tarea que permitirá aprender.

El tercer pilar se refiere a la retroalimentación que los niños reciben para corregir sus errores, hacerlo mejor, resolver dudas, entre otros. Finalmente, los niños deben recibir oportunidades para practicar lo que han aprendido con el propósito de consolidarlo y automatizarlo.

1.5.4.2 Las rutinas didácticas

Las rutinas didácticas son estrategias específicas que organizan las habilidades de lectura en un tiempo determinado. También enfatizan alguna rutina cognitiva específica (atención, involucramiento, retroalimentación y práctica).

Las rutinas didácticas dan oportunidad a los estudiantes para que desarrollen habilidades de lectoescritura emergente. A la vez, permiten que desarrolle habilidades cognitivas, sociales y motoras que deben integrarse en las escuelas preescolares (Lawhon & Cobb, 2002).



Un ejemplo de rutinas didácticas es la implementación de las minilecciones. En el capítulo 3 de esta parte del libro se proponen algunas diseñadas para que los niños presten atención en lapsos cortos de tiempo cuando aprenden conceptos nuevos. También se propone la realización de estaciones de lectoescritura que permiten practicar para consolidar el aprendizaje.

1.5.5 Implementar actividades para aprender

Al implementar actividades para desarrollar las habilidades de lectoescritura en preescolar es necesario que estas formen parte de un programa adecuado para este fin. La investigación sugiere que, en síntesis, los programas de preescolar de calidad tienen las características presentadas en la figura 50.

Figura 50. Características de programas de preescolar de calidad

-
- 01 El desarrollo cognitivo, socioemocional y físico son áreas de crecimiento complementarias que requieren atención en los años preescolares.
 - 02 Las relaciones interpersonales receptivas con los maestros nutren las disposiciones de los niños pequeños para aprender y desarrollar habilidades emergentes.
 - 03 Tanto el tamaño del aula como la proporción entre adultos y niños afectan la calidad de los programas de preescolar.
 - 04 Los niños que asisten a programas de preescolar bien planificados y en los que los objetivos del plan de estudios se especifican e integran en todos los dominios de desarrollo biosicosocial tienden a aprender más y están mejor preparados para dominar las demandas complejas de educación formal.
 - 05 Los niños pequeños que viven en circunstancias que los exponen a un mayor riesgo de fracaso escolar, incluida la pobreza, el bajo nivel de educación de la madre, la depresión de la madre y otros factores que pueden limitar su acceso a oportunidades y recursos, tienen mayores probabilidades de tener éxito en la escuela si asisten a programas de educación inicial bien planificados y de alta calidad.
 - 06 El desarrollo profesional de los docentes está relacionado con la calidad de los programas de preescolar. A su vez, la calidad del programa predice los resultados del desarrollo de los niños.
 - 07 Los programas que se encontraron como altamente efectivos en varios países involucran activamente a los maestros y a los padres de familia brindando un acompañamiento pedagógico de alta calidad.

Elaborada con base en (Bowman, Donovan, & Burns, 2001, p. 7)

Una de las características resaltadas por Bowman, Donovan y Burns (2001) es la importancia de que los programas estén bien planificados y tengan objetivos medibles.

Es prioritario que los programas de escolar estén bien planificados y cuenten con objetivos medibles.



1.6 Contextos que favorecen el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en preescolar

El desarrollo de habilidades en preescolar debe implementarse en un contexto donde se favorezca el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en preescolar como se expresa en la siguiente figura.

Figura 51. Aspectos que favorecen el desarrollo de habilidades de la lectoescritura en escolar



Los espacios que celebren la lectoescritura, el juego y la animación a la lectura solo pueden ocurrir en un ambiente libre de riesgo.



Un ambiente libre de riesgo es aquel donde existe confianza y donde los niños se sienten libres de ser juzgados; donde se permitan las equivocaciones y haya espacio para corregir errores y crecer. En los ambientes libres de riesgo, no hay calificaciones buenas o malas.

Seguidamente se amplían algunas ideas sobre los aspectos mencionados en la figura anterior.

1.6.1 Promover ambientes que celebran la lectura y la escritura

Los niños aprenderán a leer y a escribir mejor en ambientes donde se celebra la lectura y la escritura porque percibirán la importancia que se les da. En la siguiente tabla se presentan algunas actividades para contribuir a este propósito.

Tabla VI. Actividades para propiciar un ambiente donde se celebra la lectura y la escritura

<p>Tablón de noticias</p>	<p>En el tablón de noticias se colocan los trabajos nuevos de los niños. Por ejemplo, podemos colocar las decoraciones de la letra nueva que elaboraron los niños. También podemos colocar los dibujos que hicimos del personaje favorito de la historia que leímos y hasta colocar las historias que los niños escriban.</p>	
<p>Espacio aéreo</p>	<p>En el aula se pueden colgar los trabajos de niños como decoración para celebrar las letras, los sonidos, los libros y la escritura. Se llama espacio aéreo porque por lo regular los trabajos se cuelgan amarrados de un hilo, desde el techo.</p>	
<p>Biblioteca</p>	<p>Es importante que haya una biblioteca en el aula. Los niños deben tener la libertad de leer libros cuando deseen. En la biblioteca puede haber libros impresos, como libros escritos por los niños con su maestra durante la escritura compartida.</p>	

1.6.2 Promover el juego

Para desarrollar las habilidades de lectura y escritura, los niños deben jugar con letras, con palabras, con libros, con sonidos, y, con ayuda de la docente, hacer sentido a las palabras hasta poder leer algunas.

Figura 52. El juego con letras, palabras y otros contribuye al desarrollo de la lectura



El juego es esencial en la vida de los niños (Franzese, 2002). Los niños le dan sentido al mundo a través del juego. Por eso, aunque el juego es divertido, para los niños es trabajo serio, ya que está lleno de oportunidades para resolver problemas (Franzese, 2002).



1.6.3 Promover la animación de la lectura y la escritura

La escuela y el aula deben ofrecer un ambiente que estimule la lectura y la escritura, con materiales y un espacio físico que ofrezca oportunidades de lectura y de escritura a los niños. Los libros deben ser preferiblemente **literarios**, pero también debe haber textos funcionales que están presentes en el entorno del niño, como los afiches, recetas, entre otros.



LITERARIO

Todo lo que se relaciona con literatura. Puede ser un texto, un comentario, una noticia, una narración, etc.

Para propiciar el interés por aprender a leer y a escribir, los niños deben tener la oportunidad de manipular los libros, hojearlos, descubrir cómo se utilizan. También de escuchar y leer cuentos o historias y que expresen oralmente sus experiencias con los libros, las palabras que más les gustan, las que desconocen.

De acuerdo con diferentes investigaciones, la mayoría de buenos lectores proviene de hogares letrados, en donde existe una presencia permanente de libros, revistas, periódicos, afiches, entre otros materiales de lectura.



Los hogares letrados son hogares inmersos en un mundo donde los libros o materiales impresos son parte natural del ambiente. Para lograrlo es preciso que la familia invierta en adquirir libros. También que dedique tiempo a comentar noticias, experiencias y los libros que leen; además, dejar recados escritos, hacen listas, consultar diccionarios, internet u otras fuentes de información. Para animar a la lectura pueden realizarse actividades señaladas en la siguiente tabla.

Tabla VII. Actividades para animar la lectura

<p>Invitar a un externo a leer un libro de cuentos</p>	<p>Una forma de modelar la lectura fuera de un ambiente escolar es invitar a una persona externa a leer o contar un cuento a los niños. Por ejemplo, podemos invitar a un abuelo o a algún personaje de la comunidad.</p>
<p>La tarde/noche de lectura</p>	<p>Una vez al año, la escuela puede organizar la tarde/noche de lectura. En ella, los docentes pueden recrear un cuento en una obra de teatro, los padres y niños pueden leer juntos o escuchar cuentos juntos.</p>
<p>Las ferias de lectura</p>	<p>En las ferias de lectura, se organizan estaciones de lectura especiales para que los niños y los padres jueguen con la lectura juntos. Esta puede ser también un día especial y apropiado para que la comunidad participe.</p>
<p>Disfraz de mi personaje favorito</p>	<p>Una vez al año, los niños pueden elaborar máscaras de su personaje favorito. En esta actividad se puede promover que los niños expliquen por qué el personaje era tan interesante para ellos y así desarrollar el pensamiento crítico de los niños.</p>
<p>Insignias por aprender letras</p>	<p>Durante el año, la maestra puede dar insignias a los niños cada vez que identifiquen el nombre y el sonido de alguna letra que no conocían antes. Esto motiva a los estudiantes a explorar otras letras que la maestra no ha introducido.</p>




INSIGNIA

Señal, distintivo o divisa honorífica.

1.7 El rol del centro educativo en el desarrollo de la lectoescritura emergente

Los docentes de los centros educativos preescolares tienen la responsabilidad y la oportunidad de proveer a los estudiantes con experiencias de lectura y escritura emergentes en el aula. Por tanto, es importante que el centro educativo provea de un programa estructurado en el que se implementen estrategias basadas en evidencia y que permita a los estudiantes aprender la lectoescritura a través del juego. ([Ver 1.6.2 Promover el juego](#))

Figura 53. Los adultos deben ser modelos lectores



Los adultos de la escuela deben ser modelos de lectores y escritores para los niños. Por esta razón, se debe propiciar un ambiente donde todos lean de forma placentera y para aprender. También que escriban para comunicarse con otros.

Finalmente, la escuela tiene un rol de liderazgo para promover espacios de lectura con miembros de la comunidad, incluyendo a las familias de los estudiantes.

1.8 El papel de la familia en el desarrollo de la lectoescritura emergente

El apoyo que padres y madres pueden dar a los niños en esta etapa es invaluable al facilitar y promover su interés en el lenguaje escrito. Es importante que en el hogar los niños participen en actividades y juegos alrededor del lenguaje oral, que aprendan a escuchar y tengan la oportunidad de expresarse; además de tener contacto con textos impresos y con materiales en los que puedan expresarse por medio de dibujos, garabatos, etcétera.

Figura 54. La familia puede modelar el uso de la lectura



Según los estudios realizados por Purcell-Gates (1996) los niños que más aprenden sobre el lenguaje escrito son aquellos en cuyos hogares se permiten la interacción placentera y agradable con diversos materiales impresos de diferente dificultad.

Al igual que los docentes en la escuela, un mecanismo valioso para estimular el desarrollo de la lectoescritura emergente es modelar a los niños el uso de la lectoescritura en situaciones de la vida diaria. Por ejemplo, cuando los adultos

leen el periódico, una revista, la información en un empaque de alimentos o en una valla publicitaria o cuando escriben una nota o un mensaje, le transmiten al niño la idea de que el lenguaje escrito está en todas partes y que sirve para una variedad de propósitos.

Los padres pueden integrarse en el aprendizaje de la lectura y escritura emergentes como una forma de apoyo al centro educativo preescolar.





En resumen

- La educación preescolar se fundamenta en aceptar que los niños inician la escolaridad con diferentes habilidades y experiencias y que se potenciarán sus habilidades en ambientes de buen cuidado físico y cálidas relaciones. Por esa razón, en el preescolar debe existir una estrecha relación entre la familia y los docentes para poder facilitar la receptividad que los niños tengan para adquirir nuevos conocimientos.
- La lectoescritura inicia muy temprano en la vida de un ser humano, incluso cuando somos bebés. Sin embargo, el preescolar debe asumir la responsabilidad de desarrollar habilidades de lectoescritura emergente a través de organizar rutinas cognitivas y didácticas específicas para aprender a leer y escribir en esta etapa del desarrollo de los seres humanos.
- Los ambientes que favorecen la lectura y escritura emergentes son aquellos que propician el juego, donde se celebra y motiva a los pequeños lectores y escritores. Además, es un ambiente que involucra a la comunidad educativa en las actividades relacionadas con lectura y escritura de la escuela preescolar.
- Es conveniente que el centro educativo implemente un programa estructurado en el que se apliquen estrategias basadas en evidencia y que permita a los estudiantes aprender la lectoescritura.
- Los niños que más aprenden sobre el lenguaje escrito son aquellos en cuyos hogares se permiten la interacción placentera y agradable con diversos materiales impresos de diferente dificultad, de allí la importancia de la participación de la familia en el aprendizaje de la lectoescritura.

CAPÍTULO 2. ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTES

En el primer capítulo, se introdujo a la lectoescritura emergente y su enseñanza. A continuación, se abordarán las habilidades de la lectoescritura en esta etapa y los fundamentos para el desarrollo de un programa de lectoescritura emergente estructurado para desarrollarlas en los centros educativos preescolares.

2.1 Las habilidades de lectoescritura emergente

Las habilidades de lectura y escritura que se desarrollan desde el nacimiento hasta los 5 años¹ se conocen como **habilidades** de lectoescritura emergente porque tienen una fuerte y clara relación con las habilidades de lectoescritura posteriores, particularmente las de la etapa inicial (NELP, 2008).

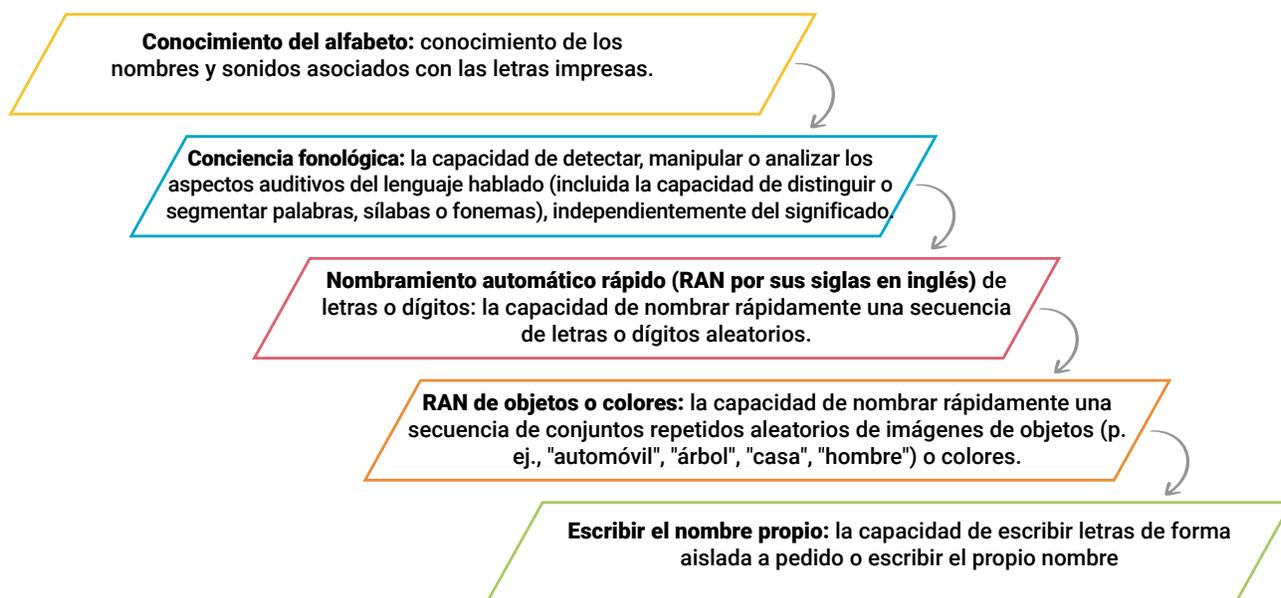


HABILIDAD

Capacidad y disposición para algo. Por ejemplo, habilidad lectora.

2.1.1 Las habilidades fundamentales de lectoescritura emergente

Figura 55. Habilidades que más se relacionan con habilidades posteriores de la lectoescritura



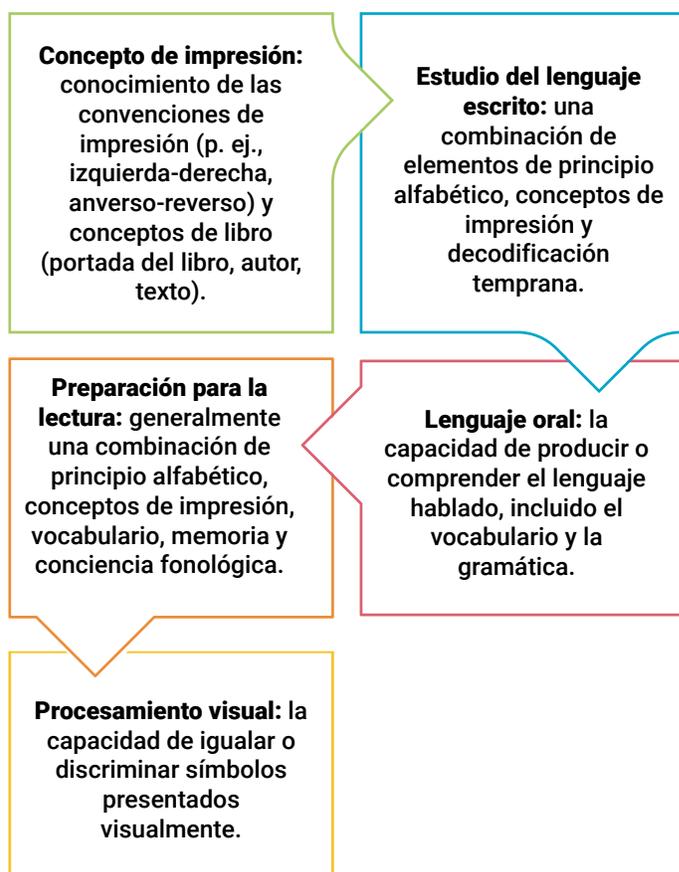
¹ En la mayoría de los países del mundo el primer grado inicia a los seis años. Por tanto, es en primer grado donde se enseña a leer y a escribir cuando los niños alcanzan los 6 años.

En el 2008, el Panel Nacional de Lectoescritura Emergente -NELP (por sus siglas en inglés) resumió la evidencia sobre las habilidades de lectoescritura emergente. También, identificó y clasificó aquellas habilidades según la intensidad con la que se relacionaban con el aprendizaje de la lectoescritura en la etapa formal.

Primero, identificaron seis habilidades que se relacionaron mediana o grandemente con habilidades posteriores de la lectoescritura, indistintamente del coeficiente intelectual de los niños o del nivel socioeconómico de su familia. Estas habilidades se muestran en la figura 55.

2.1.2 Otras habilidades fundamentales de lectoescritura emergente

Figura 56. Habilidades que se relacionan medianamente con habilidades posteriores de la lectoescritura



Además de las cinco habilidades ya mencionadas, el Panel Nacional de Lectoescritura Emergente -NELP (por sus siglas en inglés)- identificó cinco habilidades de lectoescritura emergente que se relacionaron medianamente con al menos una habilidad posterior del desarrollo de la lectoescritura. Sin embargo, estas no mantuvieron poder predictivo cuando se consideraron otras variables contextuales importantes como el estatus socioeconómico.

Lo anotado significa que las variables pueden ser influidas por las oportunidades de desarrollarlas que algunos niños tienen a menor edad. Tal es el caso del lenguaje oral, pues se ha demostrado que las familias con niveles socioeconómicos más altos interactúan oralmente con sus hijos más veces que las familias en niveles socioeconómicos más bajos (Abadzi, 2006).

2.2 ¿Qué se espera que los estudiantes logren en la etapa emergente de aprendizaje de la lectura y escritura?

Las expectativas que los docentes y los padres de familia tienen de la etapa preescolar son variadas. Por un lado, hay quienes piensan que el preescolar es el lugar para “entretener” a los niños cuando no los pueden cuidar sus padres. Otros piensan que es un lugar para ir a jugar con otros niños, pero no esperan que aprendan o desarrollen habilidades en esta etapa. Por otro lado, hay quienes opinan que el preescolar es un privilegio de pocos para “adelantar” habilidades, incluyendo aprender a leer y escribir.

Por lo anotado, es importante discutir en este capítulo cuáles son los logros esperados de la etapa emergente de aprendizaje de la lectura y escritura en la educación preescolar. En la siguiente figura se presentan estos logros indispensables (Franzese, 2002; Montenegro, 2020). Siempre es posible que algunos niños superen estas habilidades mínimas si cuentan con las suficientes oportunidades y enseñanza.

Figura 57. ¿Qué se espera que los estudiantes logren en la etapa emergente?



Adaptado de *Aprendizaje de la escritura* (2020, p. 70)

2.3 Habilidades fundamentales de un programa de lectoescritura emergente

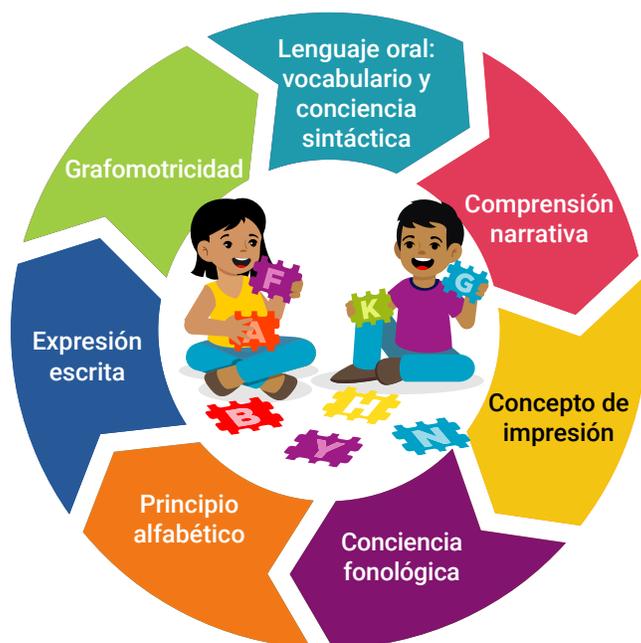
Después de identificar las habilidades de la lectoescritura emergente y de los logros esperados en la etapa emergente, es el momento de recordar la importancia de contar con un programa de lectoescritura emergente estructurado para desarrollarlas en los centros educativos preescolares.

El Panel Nacional de Lectoescritura Emergente (2008) identificó estudios que determinan la efectividad de las estrategias para predecir el aprendizaje de la lectura en los siguientes grados, en un ambiente formal.

Basado en la evidencia recolectada por NELP (2008), se han desarrollado varios modelos para desarrollar lectoescritura emergente (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2020; National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning, 2020).

Las habilidades de lectoescritura emergente han sido desarrolladas a partir de la evidencia del NELP (2008) y se han incluido en la mayoría de los programas de educación inicial. La siguiente figura muestra los elementos de estos programas.

Figura 58. Habilidades fundamentales de un programa de lectura emergente



A continuación, se describen cada una de las habilidades que deben formar parte de un programa que desarrolle la lectura y escritura emergente en un centro educativo preescolar.

2.3.1 Lenguaje oral

El lenguaje oral es llamado la “piedra angular” de la lectura y escritura (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021). Tanto es así que la comprensión oral que los estudiantes tengan del idioma en el que aprenderán a leer determinará en gran medida su comprensión lectora de los textos en los grados posteriores (NELP, 2008; Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021).

El lenguaje oral tiene muchas dimensiones, pero hay dos que están directamente relacionadas con la lectura y escritura: el vocabulario y la complejidad sintáctica (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021).



El vocabulario es esencial en la comunicación de cualquier idioma (DESE, 2021). Las personas necesitan saber el significado de las palabras para poder hablar, escuchar y escribir. Luego, y a través de la vida escolar, el vocabulario se vuelve cada vez más importante para aprender a través de la lectura de textos académicos (Pierce et al., 2013). También es necesario tener vocabulario disponible para la comunicación escrita.

El lenguaje oral se desarrolla a través de la enseñanza explícita, así como de interacciones de alta calidad entre estudiantes con sus maestros y padres.



Figura 59. Los niños aprenden el vocabulario en forma oral



En la escuela preescolar, se debe brindar oportunidades para que los niños desarrollen su vocabulario y que utilicen oraciones más complejas para comunicarse conforme avanzan. La investigación ha demostrado que vale la pena que en el aula de preescolar se invierta tiempo para discutir el significado de palabras nuevas que los niños leen con sus maestros en poemas, canciones, juegos de palabras y libros de ficción y no ficción (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021).

La evidencia muestra que la sintaxis y la

gramática desarrollada en los estudiantes está ligada a la comprensión lectora (Nippold, 2006). En el aula de preescolar, la sintaxis se desarrolla a través de brindar oportunidades para que los estudiantes participen en conversaciones extendidas con los adultos (Dickinson, Hofer, & Rivera, 2019). También es necesario que participen en el desarrollo de narraciones con la guía de la docente (Nippold, 2006). Además, es importante que los niños aprendan la forma como se combinan las palabras para formar frases u oraciones.

Figura 60. Aspectos clave del desarrollo del lenguaje oral que pueden preparar para la lectura



Para desarrollar el lenguaje puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.1 El saludo](#)

[3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes](#)

[3.3.3 Conversar sobre la lectura](#)

[3.3.4 Teatro de megalibros.](#)

[3.3.5 Conversar en casa sobre las historias](#)



2.3.1.1 Evaluación del lenguaje oral

Para evaluar el lenguaje oral de los estudiantes se busca que:

- 1) Respondan de forma oral a estímulos.
- 2) Usen la estructura sintáctica apropiada.
- 3) Utilicen cada vez más palabras nuevas.



Para evaluar el lenguaje oral se pueden hacer preguntas directas a los estudiantes sobre la vida cotidiana. Mediante las respuestas a esas preguntas, se evalúan varios aspectos, tales como

comprensión del lenguaje oral, expresión oral, vocabulario y complejidad sintáctica. Por ejemplo:

Docente Lily: ¿Qué hiciste el fin de semana, Mariluz?

Mariluz: Fui con mis hermanos a jugar al parque.

Docente Lily: ¿Qué hiciste el fin de semana, Rafael?

Rafael: Yo fui a nadar a la piscina con mis papás y mis hermanos.

2.3.2 Comprensión narrativa

La comprensión narrativa es la que se produce cuando los estudiantes comprenden las historias; ya sea que se las cuenten oralmente o se las lean (Strasser, Larraín, López de Lériida, & Lissi, 2010).

En las culturas en las que existe tradición de contar historias, como pasa en toda Latinoamérica, la comprensión narrativa tiene un valor cultural sobre el que también se construye la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora (Kendeou et al., 2009; Montenengro & Magzul, 2018; Montoya, 2004).

En la región, la tradición oral continúa siendo un medio importante con el que las comunidades tradicionales (campesinas, rurales, indígenas o minoritarias) transmiten el conocimiento de una generación a otra (Civallero, 2006, p. 35). Por eso, en el contexto cultural, la comprensión narrativa es una habilidad que puede potenciarse en preescolar gracias a la tradición oral.

Van den Broek et al. (2005) plantean que la comprensión de un texto involucra las siguientes habilidades:

- a) La interpretación de información literal.
- b) El uso de conocimientos previos.
- c) La construcción de una representación coherente y significativa del texto.



Van den Broek et al. (2005) señalan que recuperar información del texto mediante la comprensión literal es el primer paso de la comprensión lectora. Esta habilidad se vale del vocabulario y de conocimientos previos que los estudiantes han desarrollado en el idioma que están leyendo. Sin embargo, esto no es suficiente para comprender un texto, también deben "relacionar coherentemente" (Van den Broek, et al., 2005) los elementos del texto para realizar **inferencias**.



INFERENCIA

Es la estrategia de lectura que consiste en relacionar el texto con nuestros conocimientos sobre el tema para encontrar y comprender una información que no está escrita en el texto.

La capacidad que tienen los lectores de relacionar coherentemente elementos del texto está relacionada con la comprensión de historias (Strasser, Larraín, López de Lériada, & Lissi, 2010).

Según Strasser et. Al (2010), la comprensión narrativa es un tipo de pensamiento verbal con el cual el lector organiza una historia de forma coherente, involucra la integración de la información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias.



Figura 61. Leer a los niños contribuye a desarrollar la comprensión narrativa



La comprensión narrativa se desarrolla en preescolar cuando se brinda a los estudiantes la oportunidades de escuchar historias. Las investigaciones sobre el tema han mostrado que leer historias en voz alta a los niños en edad temprana influye en el desarrollo del lenguaje oral (vocabulario y complejidad sintáctica) y en la comprensión lectora durante la educación primaria (Isbell, Sobol, & Lindauer, 2004).

La familia tiene un papel importante en el desarrollo de la comprensión narrativa. Para apoyar, los adultos de la familia pueden contar y leer historias a los niños.



Para desarrollar la comprensión auditiva puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

3.3.1 El saludo

3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes

3.3.3 Conversar sobre la lectura

3.3.4 Teatro de megalibros

3.3.5 Conversar en casa sobre las historias



2.3.2.1 Evaluación de la comprensión narrativa

Para evaluar la comprensión narrativa de los estudiantes se busca que:

- 1) Cuenten con sus palabras la historia.
- 2) Respondan preguntas sobre la historia.



Al igual que la evaluación del lenguaje oral, la herramienta que los docentes pueden utilizar para evaluar la comprensión narrativa es hacer preguntas directas a los estudiantes sobre la historia que leyeron. Es importante que la docente inicie con una pregunta literal y que luego haga preguntas de tipo inferencial y crítico. (Para saber sobre los tipos de preguntas, ver parte IV de este libro). Por ejemplo:

Docente Lily: ¿Quién era Juana?

Juan: Una doctora.

Docente Lily: ¿Por qué se hizo doctora?

Rafael: Porque quería curar a las personas

Docente Lily: ¿Te parece que las mujeres pueden ser doctoras, Rafael?

Rafael: Sí.

Docente Lily: ¿Por qué dices eso, Rafael?

Rafael: Porque de esa manera pueden ayudar.

Mediante este tipo de interacciones los docentes pueden evaluar si los niños comprenden la pregunta y si la responden utilizando información del texto.

2.3.3 Concepto de impresión

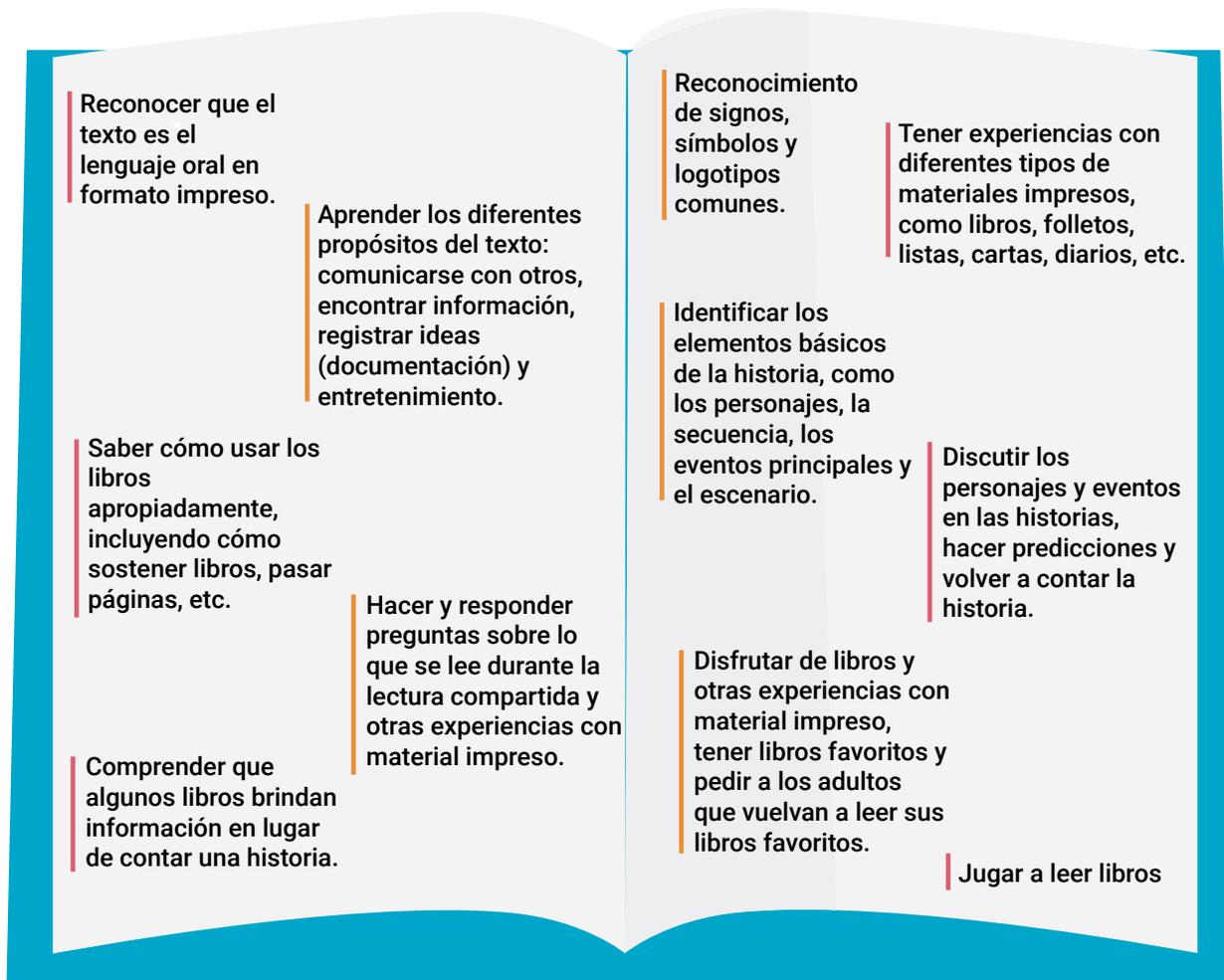
La comprensión del concepto de impresión es la comprensión que los niños desarrollan sobre las características de los libros y de los textos impresos, en general. Dicho de otra forma, es el entendimiento de que el lenguaje oral está escrito (National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning, 2020).

El concepto de impresión que los niños desarrollan desde el nacimiento y en la etapa preescolar incluye, entre otros:

- Aprender a reconocer las partes de un libro (portada y contraportada, tapa y fondo).
- Reconocer que los libros tienen título, que son escritos por un autor y que tienen ilustraciones que son dibujadas por un ilustrador (Ford, 2009).
- Reconocer que las letras y palabras impresas van de izquierda a derecha y de arriba a abajo en español (Ford, 2009; Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2020).

Es importante hacer notar que el concepto de impresión se desarrolla antes que el niño pueda leer y escribir (National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning, 2020). En la siguiente figura se enumeran los aspectos del concepto de impresión que los niños deben desarrollar antes de iniciar el aprendizaje formal de la lectura.

Figura 62. Aspectos del concepto de impresión que los niños deben desarrollar



Elaborada con base en National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning (2020, p. 4)

El concepto de impresión es importante porque favorece que los niños comiencen a interactuar e interpretar el texto que leerán después (National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning, 2020).



Para desarrollar el concepto de impresión, la docente puede modelar y conversar con los estudiantes sobre los conceptos de impresión durante una lectura en voz alta (Ford, 2009). Además, se puede apoyar el desarrollo del concepto de impresión en la edad preescolar al crear oportunidades para que los estudiantes interactúen con material impreso y observen a otros interactuando con material impreso, en el contexto que brindan los juegos (Morrow & Schickedanz, 2006). Para desarrollar conceptos de impresión, tanto en casa como en la escuela, se pueden usar las actividades de la siguiente figura.

Figura 63. Actividades para desarrollar el concepto de impresión



Fuente: (National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning, 2020).

Para desarrollar el concepto de impresión puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes](#)

[3.3.5 Conversar en casa sobre las historias](#)

[3.3.8 La maestra escribe el plan diario en la pizarra](#)

[3.3.9 La maestra escribe el mensaje del día](#)

[3.3.10.5 Practicas de escritura del nombre propio en casa](#)



En la guía y video que aborda el concepto de impresión puede ampliar la información sobre la enseñanza de esta habilidad: [Aquí](#)



2.3.3.1 Evaluación del concepto de impresión

Para evaluar el concepto de impresión de los estudiantes se busca que:

- 1) Utilicen herramientas de lectura y escritura de forma adecuada: de izquierda a derecha y de arriba a abajo, por ejemplo.
- 2) Reconozcan elementos del lenguaje escrito en diferentes formatos.



El concepto de impresión se puede evaluar a través de interacciones entre docente y estudiante, en las que se solicita que usen e identifiquen partes del material impreso. Por ejemplo:

Docente Lily: ¿Quién era la autora de este libro?

Karla: Marta Pérez

Docente Lily: ¿Qué hace el ilustrador de un libro?

Karla: Hace los dibujos de un libro.

Docente Lily: Muéstreme la palabra más larga en el título de este libro

Karla: Esta (señalando la palabra oruga).

2.3.4 Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es "el reconocimiento de que las palabras tienen sonidos. Una palabra (p. ej., libro) se pueden distinguir por sílabas (/li/-/bro/), por inicios y rimas (/b/ y /asa/), o por fonemas (/b/ y /s/ y /e/)" (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021). Los estudiantes, futuros lectores y escritores, deben ser conscientes de que los sonidos del habla se representan con las letras y las combinaciones de letras pueden formar palabras (Moats, 2010).

La conciencia fonológica, o la conciencia y la capacidad de trabajar con sonidos en el lenguaje hablado, es una habilidad que prepara al estudiante para la decodificación y para la transcripción. Además, la conciencia fonológica es una habilidad que se desarrolla progresivamente, ya que comienza a desarrollarse en preescolar y continúa hasta la primaria (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021; NELP, 2008).

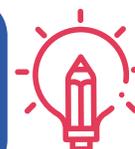
Las habilidades fonológicas tempranas incluyen la conciencia de las sílabas y las rimas. Más tarde, los niños desarrollan la capacidad de combinar y segmentar fonemas individuales. La conciencia fonológica avanzada incluye la capacidad de manipular fonemas mediante la sustitución, inversión y eliminación de fonemas y continúa desarrollándose hasta el tercer grado y más allá (FreeReading, 2015; Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE), 2021).

La habilidad de reconocer y manipular sonidos del lenguaje no ocurre de forma automática. Los niños necesitan enseñanza explícita para notar los sonidos en las palabras (Sulzby & Teale, 1996).



El Panel de Lectoescritura Emergente (2008) encontró que la conciencia fonológica se puede desarrollar a través de actividades prácticas como parte de las rutinas semanales.

Las actividades para practicar la conciencia fonológica deben ser breves, atractivas e incluirse en la enseñanza en grupos pequeños y en todo el grupo según las necesidades de los estudiantes. (Castles, Rastle, & Nation, 2018)



En la siguiente tabla se proponen algunas actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica.

Tabla VIII. Actividades para la enseñanza de la conciencia fonológica

Habilidad	Actividad	Ejemplo
Discriminación	Los estudiantes escuchan las palabras para determinar si dos palabras empiezan o terminan con el mismo sonido.	<p>casa masa</p> <p>mamá mapa</p> <p>lino pino</p>
Conteo	Los estudiantes aplauden el número de: <ul style="list-style-type: none"> palabras que tiene una la oración sílabas en la palabra sonidos en la palabra 	<p>Ema sale al patio.</p> <p>Ema (aplau<u>s</u>o) sale (aplau<u>s</u>o) al (aplau<u>s</u>o) patio (aplau<u>s</u>o)</p>
		<p>comunidad</p> <p><u>/</u>co/ (aplau<u>s</u>o) /mu/ (aplau<u>s</u>o) /ni/ (aplau<u>s</u>o) dad (aplau<u>s</u>o)</p>
		<p>mesa</p> <p>/m/ (aplau<u>s</u>o) /e/ (aplau<u>s</u>o) /s/ (aplau<u>s</u>o) /a/ (aplau<u>s</u>o)</p>
Combinación	<ul style="list-style-type: none"> El maestro prepara todas las palabras que puedan formarse usando combinaciones. Los alumnos repiten las palabras que el maestro les va diciendo. 	<p>casa /c/ /a/ /s/ /a/</p> <p>asa</p> <p>saca</p>
Segmentación	Los estudiantes dicen la palabra y dicen cada sílaba o sonido.	<p>mariposa /m/ /a/ /r/ /i/ /p/ /o/ /s/ /a/</p> <p>maceta /m/ /a/ /c/ /e/ /t/ /a/</p>

Habilidad	Actividad	Ejemplo			
Manipulación	Eliminando. Los estudiantes escuchan las palabras y luego las dicen sin la primera sílaba o sonido.	abeja	/beja/		
		amarillo	/marillo/		
		anillo	/nillo/		
		nido	/ido/		
		piso	/iso/		
	Agregando. Los estudiantes escuchan las palabras y agregan sílabas o sonidos.	Sonido		Sílabas	
		lana	plana	mi	misa
		esa	mesa	sa	casa
		Ana	cana	la	lata
	Sustituyendo. Los estudiantes escuchan y cambian sonidos.	papa	pana		
		loma	toma		
		lima	lisa		
		rosa	Roma		

Tomada de *Aprendizaje de la lectoescritura* (2013, p. 54)

Para desarrollar la conciencia fonológica puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.6 Juegos con sonidos del lenguaje en el aula](#)

[3.3.7 Juegos con sonidos del lenguaje en casa](#)



2.3.4.1 Evaluación de la conciencia fonológica

Existen varias herramientas para evaluar la conciencia fonológica. Una es pidiendo al niño que responda a requerimientos de manipulación de sonidos. Por ejemplo:

Docente Lily: Juan, ¿qué rima con saco?

Juan: pato.

Otra forma es pedirle al niño que encuentre figuras que correspondan según la manipulación de algún sonido. Por ejemplo,

Docente Lily: Mariluz, ¿cuáles figuras inician con el mismo sonido?

Figura de sapo, figura de sopa y figura de mono

Mariluz: sapo y sopa.

2.3.5 Introducción al principio alfabético

El principio alfabético integra el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras (NELP, 2008; National Reading Panel, 2010). Dicho de otra forma, conocer el principio alfabético es la capacidad de recordar las formas de las letras escritas y sus nombres, así como los sonidos.

Figura 64. Los estudiantes deben recordar las formas de las letras, sus nombres y sus sonidos



"En los sistemas alfabéticos, los fonemas del idioma están representados por letras o grupos de letras (grafemas, por ejemplo, b → /b/, x → /x/ → /sh/). Relacionar el sonido (fonema) con las letras (grafía) le permitirá al estudiante encontrar las relaciones de estas en la palabra" (Castles, Rastle, & Nation, 2018).

Todos los lectores de un idioma alfabético, como el español, utilizan conocimientos fonéticos y habilidades de decodificación para leer palabras (Seidenberg, 2017). Es decir, los lectores que pueden decodificar palabras usan sus conocimientos de fonética y habilidades fonémicas para convertir una palabra impresa en sonidos (Castles, Rastle, & Nation, 2018). En la mayoría de los países de Latinoamérica, la enseñanza del principio alfabético se realiza de forma sistemática en los primeros grados de la primaria.

En el preescolar, se introduce el estudio del principio alfabético a través del conocimiento de algunas vocales, las letras del nombre propio y algunas consonantes de uso frecuente en el idioma español.



Según Share & Stranovich (1995) la mejor forma de descifrar una palabra desconocida es procesar visualmente sus letras. Hasta el lector experto necesita volver a este paso cuando se enfrenta con palabras nuevas.

Linan-Thompson afirma que la enseñanza sistemática del principio alfabético debe hacerse bajo un enfoque que "enfatiche en la relación de letra y fonema, así como la relación de sonidos con reglas generales de ortografía" (2004, 21). Este enfoque se conoce como fonético.



El enfoque fonético de enseñanza del principio alfabético es una "manera de enseñar la parte de lectura y ortografía basada en un código que enfatiza las relaciones símbolo-sonido; especialmente importante en la instrucción de lectura inicial" (Massachusetts Department of Elementary and

Secondary Education, 2020). Así, aun estando los niños en preescolar pueden ir aprendiendo los sonidos y las grafías de su nombre propio y algunas letras.

Para introducir el principio alfabético puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.10 Minilecciones para introducir el principio alfabético](#)

[3.3.10.1 Aprender letras en el aula](#)

[3.3.10.2 Introducir el nombre y sonido de las letras](#)

[3.3.10.3 Practica de las letras en casa](#)

[3.3.10.4 Minilecciones para introducir el nombre propio](#)

[3.3.10.5 Prácticas de escritura del nombre propio en casa](#)



2.3.5.1 Evaluación del conocimiento del principio alfabético

Al evaluar el conocimiento del principio alfabético de los estudiantes se busca que los estudiantes:

- 1) Reconozcan algunas letras.
- 2) Reconozcan algunas palabras.



El conocimiento del principio alfabético se puede evaluar a través de interacciones entre docente y alumno en las que se solicita que identifiquen letras o palabras. Por ejemplo:

Docente Lily: ¿Qué letra es esta?

José Antonio: a

Docente Lily: ¿Qué dice aquí (muestra el nombre propio del niño)?

José Antonio: José Antonio

2.3.6 Expresión escrita

“Los niños quieren escribir”, así inicia el libro *Didáctica de la escritura* de D. H. Graves. Luego, afirma que “Se da por supuesto que los niños no pueden escribir mientras no puedan leer” (2002, p. 21). Sin embargo, ya se expresan con dibujos y muchos de ellos ya conocen el lenguaje escrito. Además, algunos ya identifican algunas letras y palabras.

La escritura se refiere a la producción y a la expresión a través del lenguaje impreso. En un aula de preescolar, se debe dedicar tiempo a la producción de la escritura y no solo a la mecánica de escritura (grafomotricidad). Salmon afirma que muchas veces los niños se sienten inhibidos

Figura 65. Niña realizando sus primeros trazos



porque han recibido el mensaje de que como son pequeños “no saben escribir” (2001, p. 121). Sin embargo, cuando el maestro brinda oportunidades para que él estudiante explore la escritura, les motiva a tomar riesgos y atreverse a comunicarse por escrito.

Los niños empiezan a comunicarse por medio de dibujos, garabatos y diversos trazos. Mediante el dibujo representan o expresan significados (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009). Posteriormente, producen palabras. Como puede notarse, hay una vinculación importante entre dibujo y escritura a mano. Tal como lo plantea Ferreiro (2006), al principio los niños se

comunican por medio de dibujos o trazos en diversas superficies.

Esos intentos son parte de un proceso que va desde los primeros años de vida hasta su aprendizaje de codificación o transcripción, como se presenta en la siguiente figura.

Figura 66. Evolución de la comunicación escrita en los primeros años de los niños



Tomado de *Aprendizaje de la escritura*, 2019, p. 106.

Los niños quieren expresar sus ideas. Por eso, cuando aún no han aprendido la codificación o **transcripción**, la docente puede crear textos junto con ellos. Esta práctica contribuye a que tengan modelos de escritura. De igual manera, al escribir junto con otros compañeros, además del docente, desarrollan habilidades que les permiten comunicarse por escrito. La escritura compartida también les permite resolver dudas de vocabulario y de cómo producir un texto.



TRANSCRIBIR

Representar elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfológicos de una lengua o dialecto mediante un sistema de escritura

Para desarrollar la expresión escrita puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.8 La maestra escribe el plan diario en la pizarra](#)

[3.3.9 La maestra escribe el mensaje del día](#)

[3.3.12 Escritura compartida](#)

[3.3.14.1 El diario del estudiante](#)



2.3.6.1 Evaluación de la expresión escrita

Al evaluar la expresión escrita de los estudiantes se busca que ellos:

- 1) Elaboren dibujos precisos de las ideas que desean expresar.
- 2) Incluyan algunas letras o palabras en sus escritos o dibujos.



La expresión escrita se puede evaluar a través de identificar detalles en los dibujos de los estudiantes. Se sugiere que se converse con los niños sobre los detalles para que puedan identificar lo expresado y no sea asumido por la docente. Por ejemplo:

Docente Lily: ¿Qué has dibujado Mariluz?

Mariluz: Dibujé la historia de "La oruga hambrienta"

Docente Lily: ¿Qué parte del libro dibujaste Mariluz?

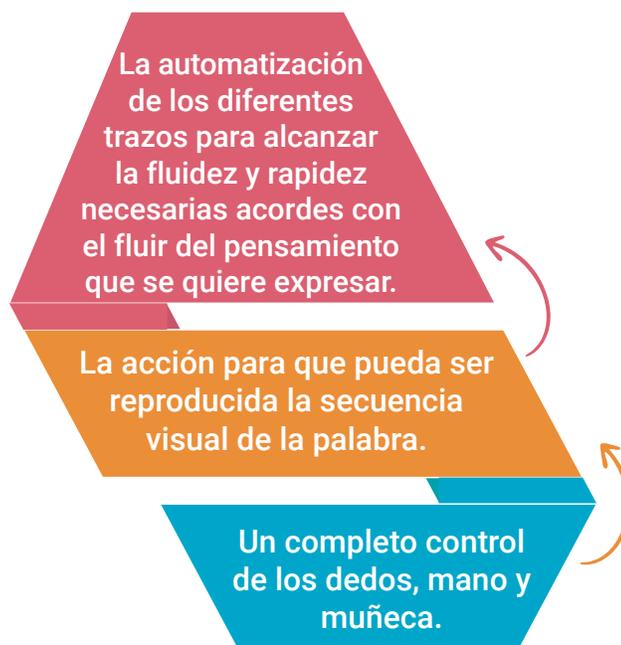
Mariluz: Dibujé cuando la oruga se come un pepinillo.

2.3.7 Grafomotricidad

Ziviani & Wallen (2006) señalan que la grafomotricidad se refiere al proceso de transcribir letras para formar palabras y oraciones. La grafomotricidad se refiere a la mecánica del acto de escribir. Estos autores también afirman que la grafomotricidad abarca las habilidades conceptuales, las motoras perceptuales necesarias para escribir y dibujar. Por ello la importancia del dibujo en esta etapa (p. 217).

En el aprendizaje de la escritura, usualmente los niños inician por la escritura a mano. Según García Núñez (2013), desarrollar esta habilidad se requiere de los aspectos indicados en la figura 67.

Figura 67. ¿Qué se necesita para la escritura a mano?



Tomado de *Aprendizaje de la escritura* (2021, p. 93)

En este proceso de escritura a mano se necesita no solo de aspectos motores. Berninger et al., (1994, 2002, 2003, 2006) citados por Barrientos (2017), han podido constatar que la caligrafía o escritura a mano "no implica simplemente entrenar la mano; se trata de entrenar la memoria y la mano para trabajar conjuntamente, para generar los códigos mentales correctos para la producción de letras y traducir estos en **patrones** motores de las letras de forma automática y sin esfuerzo. Si este es el caso, entonces la escritura manual es importante en la escritura como un acto del lenguaje, y no únicamente como un acto motor utilizado para grabar la escritura (Medwell y Wray, 2014)".



PATRÓN

Modelo que sirve de muestra para sacar otra cosa igual.

En cuanto a los movimientos, Alviz (2012) refiere que este proceso es "un acto motor que comienza con la motricidad gruesa (desplazamiento del cuerpo en el espacio), continúa con la motricidad media (movimiento del cuerpo y miembros, sin cambiar de lugar), y termina con la motricidad fina (manos y dedos, a la vez que dibuja aquel gran movimiento inicial)" (p. 90).

Segura, Sabaté y Caballé (2017) afirman que “para que un niño logre la ejecución gráfica correcta, al iniciar el aprendizaje de la escritura, debe ser capaz de mantener su propio control postural, tener un dominio del brazo y una manera correcta de sostener el instrumento de escritura, así como orientarse en el espacio en el que debe escribir. Esto se puede conseguir proporcionando a los niños una buena base psicomotriz” (p. 10).

Figura 68. Para escribir a mano, los estudiantes deben tener dominio del brazo



Una gran cantidad de investigación apoya los supuestos de que la integración visual motora se correlaciona con el rendimiento de la escritura a mano (Tseng & Chow, 2000; Tseng & Murray, 1994; Weil & Cunningham Amundson, 1994, Wiley & Rapp, 2021).

Ziviani y Wallen (2006, p. 230) indican que cuando se aborda la enseñanza de la escritura a mano, los estudiantes pueden realizar las actividades indicadas en la figura 69.

Figura 69. Actividades para trabajar la escritura a mano

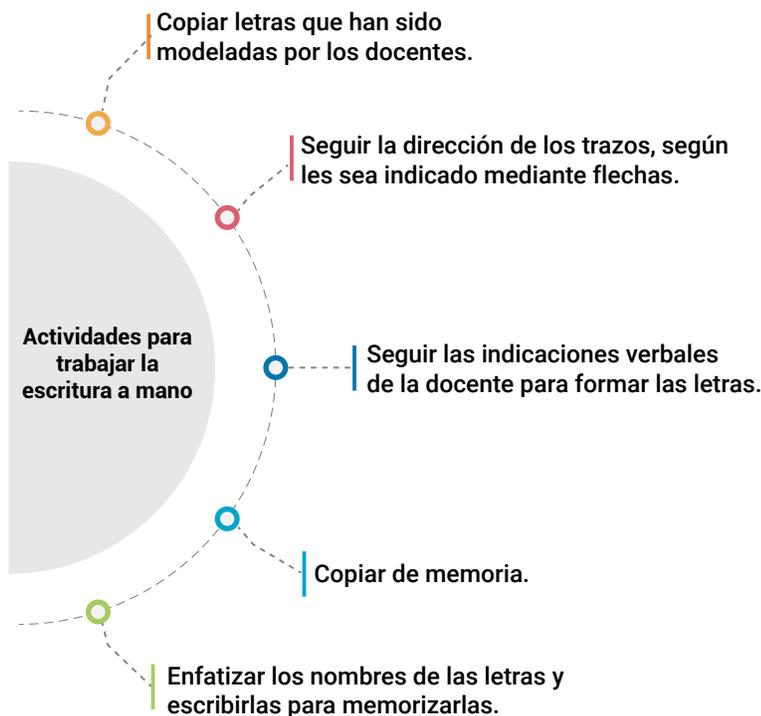


Figura 70. Los zurdos usan preferentemente la mano izquierda



Los zurdos son quienes usan preferentemente la mano izquierda. Papadatou-Pastou, Martin, Munafò y Jones (2008) afirman que hay mayor tendencia en los hombres que en las mujeres a ser zurdos.

Recientemente, Marietta Papadatou-Pastou y otros investigadores (2020), con base en el estudio de más de dos millones de individuos determinaron que, aproximadamente, el 10.6% de la población mundial es zurda. Para Ocklenburg, (2020) esto significaría que más de 800 millones de personas son zurdas. Estos datos nos indican que es importante considerar a los estudiantes zurdos en la enseñanza de la escritura, por lo cual, deben asegurarse las condiciones para su aprendizaje, por ejemplo, la disponibilidad de escritorios para estudiantes zurdos.

Para desarrollar la grafomotricidad puede usar los siguientes aspectos del programa de lectoescritura en el aula escolar:

[3.3.15 Grafomotricidad y dibujo/ aprendizaje de trazos](#)



2.3.7.1 Evaluación de la grafomotricidad

Al evaluar la expresión escrita de los estudiantes se busca que ellos:

- 1) Elaboren sus trazos con mayor precisión conforme avanzan.
- 2) Copien trazos indicados por la docente.



La grafomotricidad se puede evaluar a través de hojas de trabajo donde el estudiante dibuje los trazos indicados por su docente. Es importante que la docente note si los estudiantes toman el lápiz de forma correcta.



En resumen

- Las habilidades de lectoescritura emergente son: el lenguaje oral, la comprensión narrativa, el conocimiento del principio alfabético, el concepto de impresión, expresión escrita, la conciencia fonológica y la grafomotricidad.
- El rol de la escuela de preescolar es desarrollar las habilidades de lectoescritura emergente en los estudiantes indistintamente del nivel de desarrollo con el que lleguen a las aulas. A su vez, los centros educativos deben propiciar una estrecha relación con los padres de familia para optimizar el desarrollo de las habilidades de lectoescritura emergente.
- El desarrollo de la lectura y escritura emergentes incluye desarrollar habilidades como: lenguaje oral, la conciencia fonológica, la comprensión narrativa, el principio alfabético, los conceptos de impresión, la expresión escrita y la grafomotricidad.
- En su mayoría, estas habilidades se fundamentan en el desarrollo del lenguaje oral de los estudiantes. Sin embargo, en esta etapa, también es necesaria la exposición de los estudiantes al material impreso y a las convenciones del lenguaje escrito porque esto los prepara para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial.

CAPÍTULO 3. DEL LIBRO AL AULA.

PROGRAMA DE LECTOESCRITURA EN UN AULA DE PREESCOLAR

A continuación, se presenta un programa de lectura y escritura que puede implementarse en las aulas de preescolar. Este consta de una serie de rutinas (Lawhon & Cobb, 2002) que pueden realizarse semanalmente y que integran el desarrollo de las habilidades expuestas en el capítulo 2 de esta segunda parte del libro.

3.1 Recursos que se necesitan para el programa de lectoescritura emergente

Para implementar el programa de lectura y escritura emergente, son necesarios algunos recursos específicos para aplicar cada rutina. La siguiente tabla lista algunos de esos recursos.

Tabla IX. Recursos para el programa de lectoescritura emergente

Estrategia	Materiales sugeridos
El saludo	<ul style="list-style-type: none">• <u>Material interactivo de lenguaje oral</u>• Canciones• Alfabeto grande• Pizarrón• Horario del día
Lectura en voz alta	<ul style="list-style-type: none">• <u>Megalibros</u>• <u>Audiolibros</u>• Poemas• <u>Libros ilustrados sobre diferentes temas y narraciones (Bloom)</u>
Estaciones de lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none">• Cartel con los nombres de los niños organizados en 3-4 estaciones, cada una identificada con su ícono respectivo• Canastas identificadas cada una con el ícono correspondiente• Íconos de cada estación para identificar el espacio en donde cada grupo de niños trabajará la estación• Materiales diversos para cada estación semanal
Juegos con sonidos	<ul style="list-style-type: none">• Material interactivo de lenguaje oral• Canciones
Aprendizaje de letras	<ul style="list-style-type: none">• <u>Rotafolio</u>• Rótulos para los objetos del aula• Etiquetas con el nombre del niño para sus objetos personales y para tomar turnos de participación• Alfabetos con diferentes materiales• Pared de palabras nuevas

Estrategia	Materiales sugeridos
Escritura compartida	<ul style="list-style-type: none"> • Rotafolios • Marcador permanente grueso • Pizarrón y marcadores
Escritura creativa e independiente	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos para diarios • Diferentes tipos de papel • Lápices, marcadores, crayones
Grafomotricidad y aprendizaje de trazos	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas con una pauta de escritura • Crayones y lápices

3.2 Las rutinas del programa

Las rutinas también se conocen como estrategias para el aprendizaje de la lectura y escritura. Las estrategias propuestas en este programa están basadas en evidencia que sustenta su efectividad para desarrollar las habilidades de lectura y escritura emergente. Debido a las necesidades educativas de la etapa preescolar, las estrategias se presentarán como parte de un programa que las integra en cada semana de trabajo del ciclo escolar.

3.2.1 Periodicidad de las rutinas

Las rutinas se realizarán semanalmente, en el mismo horario, durante todo el ciclo escolar y desarrollarán las habilidades en forma progresiva. De esta manera, las rutinas serán más complejas conforme los niños vayan avanzando en sus habilidades.

3.2.2 Propósitos de las rutinas

Algunas de las rutinas incluidas en este programa tienen el propósito de introducir a los niños a nuevas habilidades o conocimientos nuevos. Por lo regular, estas rutinas se realizan a través de una **minilección** que captura la atención de los niños por unos minutos.

Otras rutinas tienen el objetivo de consolidar destrezas que los niños han adquirido y se basan en la práctica de las destrezas. Finalmente, algunas rutinas pretenden evaluar y brindar retroalimentación a los niños sobre su lectura y escritura (Dehaene, 2019).



MINILECCIÓN

Es una lección corta. Dura de 10 a 15 minutos e introduce un concepto o una destreza específica.

3.3 Rutinas semanales del programa de lectoescritura en un aula de preescolar

Figura 71. Rutinas semanales para desarrollar habilidades de lectoescritura emergente



Como ya se indicó en los incisos anteriores, las rutinas se realizan semanalmente, con diferente nivel de dificultad, en el mismo horario y con diversos propósitos. A continuación, se incluye una tabla que presenta las rutinas del programa para desarrollar habilidades de lectoescritura emergente en preescolar.

En la siguiente tabla se enumeran las rutinas semanales que integran el programa de lectoescritura en un aula de preescolar. En cada rutina se sugieren actividades para involucrar a las familias en desarrollar las habilidades de lectura y escritura emergente; estas se identifican con un asterisco*.

Tabla X. Actividades del programa de lectoescritura en un aula de preescolar

Inciso en este capítulo		Agrupación de estudiantes	Frecuencia semanal	Duración	Habilidad que desarrolla
3.1	El saludo	Todo el grupo	Diaria	15-20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral • Concepto de impresión • Vocabulario • Comprensión narrativa
3.2	La lectura en voz alta a los estudiantes				
3.3	Conversar sobre la lectura				
3.4	Teatro de megalibros				
3.5	*Conversar en casa sobre las historias				
3.6	Juegos con sonidos del lenguaje en el aula	Todo el grupo	Tres veces por semana	10-15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia fonológica
3.7	*Juegos con sonidos del lenguaje en casa				

Inciso en este capítulo		Agrupación de estudiantes	Frecuencia semanal	Duración	Habilidad que desarrolla
3.8	La maestra escribe el plan diario en la pizarra	Todo el grupo	Diaria	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto de impresión • Conciencia sintáctica
3.9	La maestra escribe el mensaje del día en la pizarra				
3.10.1	Aprender las letras en el aula	Todo el grupo y grupos pequeños	Una vez por semana	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Principio alfabético
3.10.2	Introducir el nombre y sonido de las letras				
3.10.3	*Práctica de las letras en casa				
3.10.4	Minilecciones para introducir el nombre	Todo el grupo	Diaria	2 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos de impresión • Introducción al principio alfabético • Grafomotricidad
	3.10.5	Individual	Diaria		
3.10.5	Escribir el nombre propio en cada hoja de trabajo o firmar dibujo con la primera letra de su nombre				
3.10.5	*Prácticas del nombre propio en casa				
3.11	Agregar palabras a la pared de palabras	Todo el grupo	Una vez por semana	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Principio alfabético • Escritura
3.12.1	Escritura compartida	Todo el grupo	Una vez por semana	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita • Conciencia sintáctica • Concepto de impresión
3.13	Construir oraciones a partir de dibujos				
3.12.1	*Escribir una historia en familia	Individual/tarea	Dos veces al año		<ul style="list-style-type: none"> • Escritura
3.14	Escritura creativa e independiente: diario del estudiante Reacción al cuento que escuché	Individual/tarea	Una o dos veces por semana por semana	15-20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Escritura • Concepto de impresión
3.15	Ejercicios para desarrollar <ul style="list-style-type: none"> • Destrezas de las manos • Destrezas de los dedos • Coordinación visomanual Prácticas para ejercitar movimientos básicos.	Individual	Dos veces por semana	20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Grafomotricidad
3.16	Estaciones de lectura	Grupos pequeños	Diaria	30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje oral • Conciencia fonológica • Conceptos de impresión • Vocabulario • Principio alfabético

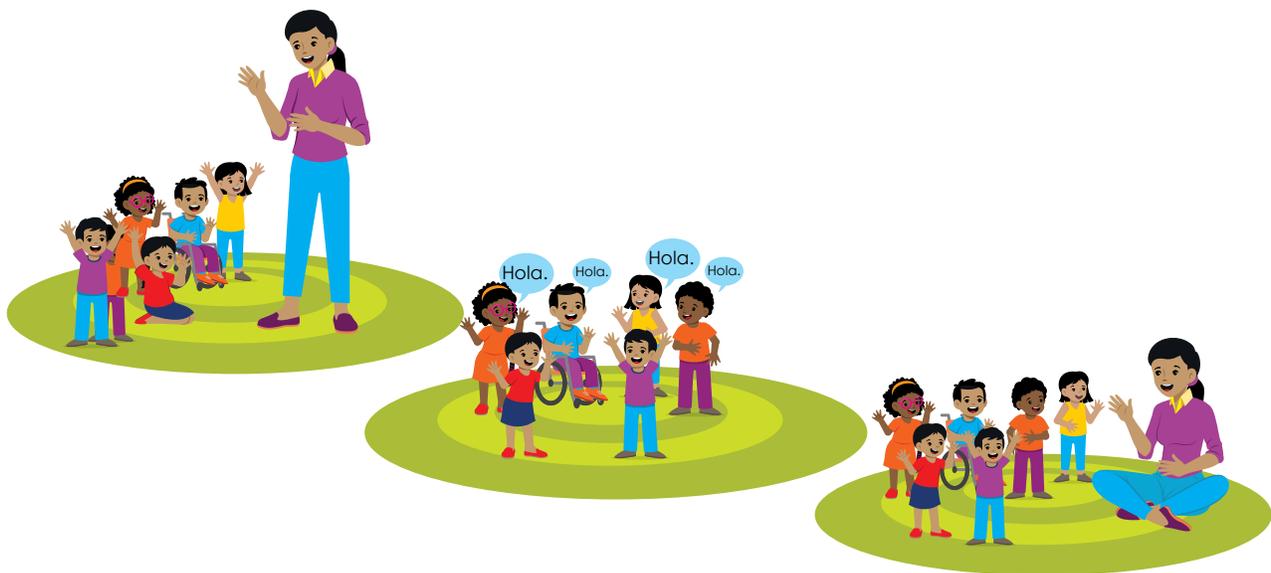
Para saber cómo se lleva a cabo cada una de las rutinas, a continuación, se explican brevemente.

3.3.1 El saludo

El saludo es una estrategia que desarrolla el lenguaje oral a través de conversaciones intencionales con los estudiantes y entre ellos. Conversar es una de las estrategias que más impacto tiene en el desarrollo de la lectoescritura emergente de los niños, sobre todo en el desarrollo del lenguaje oral (Abadzi, 2006).

El saludo de la mañana es una oportunidad para que la docente converse con los niños y para que los niños conversen entre ellos durante unos minutos; por eso, se incluye como una rutina diaria de la etapa preescolar.

Figura 72. Los niños necesitan múltiples oportunidades para conversar

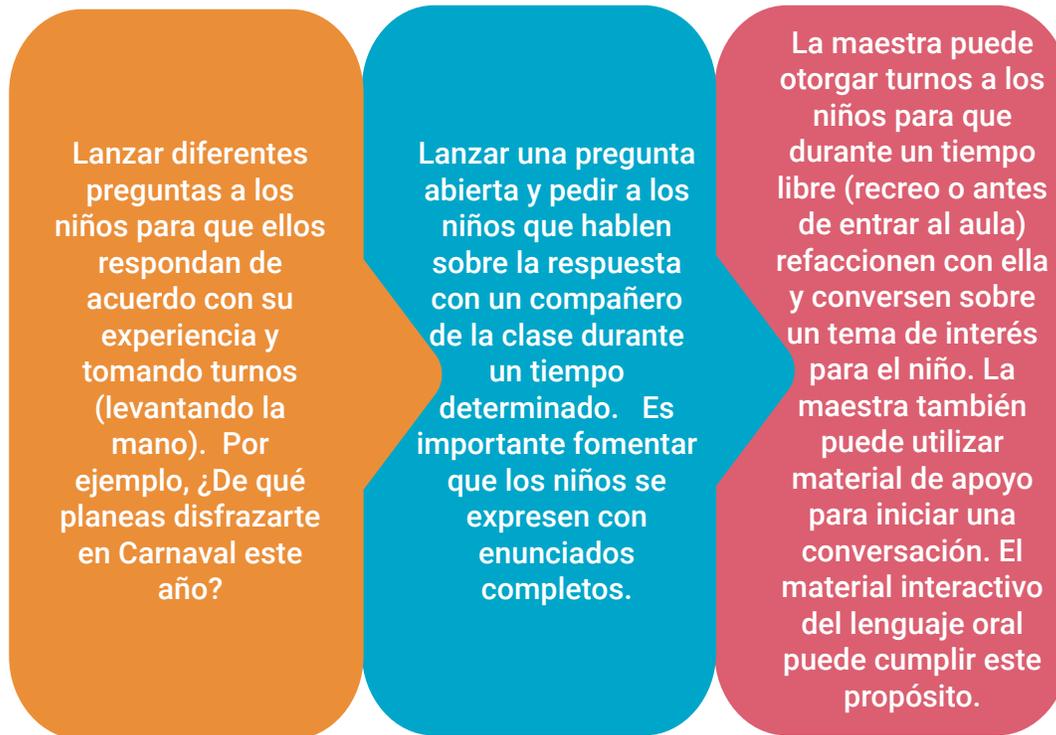


Es importante otorgar oportunidades en el aula para que los niños conversen y se expresen oralmente tanto entre ellos como con la docente. Asimismo, es importante que los estudiantes conversen en el entorno de todo el grupo tomando turnos (levantando la mano), como que conversen individualmente con sus docentes (Abadzi, 2006).



Durante el saludo, la docente puede conversar con los niños a través de diferentes mecanismos que se presentan en la siguiente figura.

Figura 73. Mecanismos para conversar durante el saludo



Es importante, que la docente dé oportunidad para que todos los niños participen en una conversación y que los niños sepan cuándo deben esperar su turno para participar.



Una forma de asegurar que todos los niños participen es escribir los nombres de los niños e introducirlos en un vaso para elegir al azar quién participará en los diversos momentos de las rutinas diarias. Los nombres de los niños que ya participaron se sacan del vaso para asegurar que todos participen. Recuerde fomentar que los niños utilicen enunciados completos al expresarse.

3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes

Leer en voz alta a los estudiantes permite desarrollar la comprensión narrativa, el lenguaje oral y los conceptos de impresión.

Leer en voz alta motiva a los estudiantes a leer, los expone a distintos tipos de texto y puede tener efectos positivos en el desarrollo de habilidades socioemocionales en esta edad (Zarifanaiey y otros. 2022). Franzese (2002) reconoce que otra gran ventaja de leer en voz alta a los niños es la oportunidad de modelar fluidez lectora.

Es importante que se cuente en el aula con un espacio apropiado para que los niños puedan escuchar y observar las imágenes del libro que la docente leerá en voz alta. Por lo general, la docente está en un nivel más alto que el de los estudiantes. Por ello, se sugiere que los libros sean de gran tamaño (megalibros) para facilitar que todos los niños lo puedan ver. Sin embargo, de no contar con ellos, puede realizarse con un libro apropiado para niños, siempre que todos puedan verlo.



Figura 74. Docente lee megalibros a los niños



Para motivar la lectura pueden utilizarse megalibros.



Los megalibros se pueden elaborar utilizando hojas de cartulina (de 30 x 40 cm aproximadamente). Es importante que posean las siguientes características:

- Lenguaje sencillo que despierte la imaginación e invite a soñar
- Estructura simple, que en la medida de lo posible siga un patrón repetitivo y predecible
- Personajes que realicen acciones rápidas
- Lugares concretos
- Ilustraciones que, a través de su color, forma y textura, sean un lenguaje en sí mismas y aporten significado a los cuentos

- Letra de imprenta o script en tamaño grande
- Cubierta llamativa, que puede ser diseñada y pintada por los mismos niños.



Pueden encontrarse megalibros: [Aquí](#)



Franzese (2002) sugiere que los docentes utilicen las siguientes recomendaciones (figura 75) para leer en voz alta.

Figura 75. Recomendaciones para leer en voz alta a los niños



Elaborada con base en Franzese (2002).

Para la lectura en voz alta, además de megalibros, pueden leerse libros ilustrados, poemas y audiolibros. Ocasionalmente, pueden usarse otros materiales motivadores como títeres. Los títeres pueden facilitar el cambiar los tonos de voz para representar a los personajes de la historia.

Leer en voz alta es una buena actividad para realizar al inicio del día, inmediatamente después del saludo de la mañana o al entrar del recreo para lograr que los niños vuelvan a atender a su docente.



3.3.3 Conversar sobre la lectura



Para que los niños escuchen lecturas en casa, pueden utilizarse recursos como los audiolibros. También se puede pedir a un familiar que lea los libros en voz alta a los niños. La docente puede gestionar una rutina para que los niños lleven libros del aula a sus casas, por turnos.

Para motivar la lectura se puede orientar a los niños para que lleven un diario de lecturas en casa. En el diario de lecturas, los niños realizan un dibujo sobre la lectura que leyeron en clase y, luego, cuentan la historia a sus papás. Esto permite que los niños empiecen a verbalizar su comprensión lectora y oral sobre diferentes textos. Los diarios pueden llevarse en un cuaderno con hojas en blanco.



Pueden encontrarse audiolibros: [Aquí](#)



3.3.4 Teatro de megalibros

Cuando los niños dramatizan sus libros favoritos, practican fluidez y comprensión lectora (Diller, 2003). Además, desarrollan el lenguaje oral al representar a los personajes de las historias. Para este propósito se pueden usar **megalibros**, pues su estructura facilita la dramatización. En la siguiente figura se presentan los pasos sugeridos para realizar esta actividad.



MEGALIBRO

Es un libro de tamaño semejante al de un periódico, de cuatro a dieciséis páginas, aproximadamente, para ser leído con un grupo grande de estudiantes.

Figura 76. Pasos para practicar la dramatización de megalibros

Para realizar una dramatización de los megalibros se sugieren los siguientes pasos:

1. La maestra motiva a los niños a contar la historia con sus propias palabras primero.

2. Luego, los niños, en grupos pequeños, eligen un personaje y elaboran la máscara o el títere del personaje.



3. Finalmente, la maestra ayuda a los niños a organizar su pequeña dramatización del libro.

Esta actividad es una buena oportunidad para que los padres visiten la escuela y celebren las dramatizaciones de los niños.

3.3.5 Conversar en casa sobre las historias

Una actividad propicia para las conversaciones entre padres e hijos es contar anécdotas e historias familiares. Los maestros pueden entregar una lista de preguntas que los padres pueden hacer a sus hijos cuando regresan del centro educativo para propiciar una conversación. Por ejemplo:

- Cuéntame algo interesante que te ocurrió ayer.
- ¿De qué se trataba la historia que te leyó tu docente hoy?
- ¿Qué disfrutaste más del centro educativo hoy?

Algunas temas que pueden utilizarse para conversar son: acontecimientos recientes (lo que pasó el fin de semana, algún deporte, animales y sobre algo que escucharon), anécdotas e historias familiares, entre otros. Esta actividad también se puede realizar por teléfono. Es decir, los niños pueden llamar a la abuela y conversar sobre las preguntas anteriores o pueden observar fotografías y contar la historia de dicha fotografía.

Figura 77. Conversar con la familia aporta al aprendizaje de la lectura



3.3.6 Juegos con sonidos del lenguaje en el aula

Los juegos de conciencia fonológica facilitan la manipulación de sonidos del lenguaje para que los niños reconozcan que el lenguaje tiene diferentes formas de pronunciarse (Sulzby & Teale, 1996).

Los juegos con sonidos favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica.



Los juegos de conciencia fonológica se realizan en el aula con todo el grupo o en grupos pequeños. Estos juegos motivan a los niños a manipular sonidos de forma consciente. A continuación, se presenta una lista de actividades ilustrativas.

a. Onomatopeyas de animales y objetos comunes



Lea o invente un cuento en el que los personajes sean animales u objetos familiares para los niños. Por ejemplo: un perro, un carro, etc. Pídeles que, mientras usted narra o lee, ellos hagan el sonido correspondiente al personaje que mencione. Por eso, si usted menciona al perro, ellos dirán "guau guau". También puede dividir en dos la clase y darles ciertos sonidos a cada grupo, quienes deben estar atentos a la narración para participar con las onomatopeyas.

b. Jugamos a la radio

Léales un cuento en el que intervengan varios personajes y que se pueda dramatizar. Luego, asigne a cada uno un personaje y pida que lo cuenten como si estuvieran en una radio e imiten la voz del personaje asignado. Por ejemplo: si en el cuento aparece un anciano, deberán hablar como si fueran uno.



c. Pregoneros



En el tiempo de la Colonia no había radios ni internet. Para comunicar algo una persona debía salir y gritar su mensaje en cada esquina. A esta persona se le llamaba pregonero y a su mensaje, pregón. Explique esto a los estudiantes y pídales que jueguen a ser pregoneros de un sonido en particular; por ejemplo, si son pregoneros con palabras que empiecen con la letra "g", el maestro empezará diciendo: "*Se compoooooneeen guantes*", luego un niño dirá: *Se compoooooneeen garabatos*, otro dirá: *Se compoooooneeen guitarras*, y así sucesivamente.

d. Veo, veo...

Presente a los estudiantes una ilustración grande que muestre muchos objetos y personajes. Luego diga: "*Veo, veo... elementos cuyo nombre empiece con la letra s*", para que los niños digan todos los que estén en la ilustración. Cuando se agoten todas las palabras, diga: *y... "¿qué más podemos mencionar que inicie con la letra "s" y no se encuentre aquí?"* para que los estudiantes mencionen otros objetos que inicien con esta letra. Luego, invítelos a que inventen palabras que empiecen con la letra "s".



e. Digo, digo... el sonido con el que empieza

Presente a los estudiantes una ilustración grande que muestre muchos objetos y personajes. Luego, señale una imagen y pídales que digan el sonido con el que inicia. Después, puede decirles el sonido de una letra y pedirles que encuentren en el cartel los objetos que inician o terminan con este sonido.

f. Mi trabalenguas preferido

Cada semana, escriba en el pizarrón o pegue en la clase un cartel con un trabalenguas, léalo a los estudiantes cada mañana y pida que lo repitan. Puede motivarlos para que, mientras lo repiten, hagan la mímica que represente lo que dice el trabalenguas.

g. *Mi nombre suena*

Use el sonido inicial del nombre de los niños y relaciónelo con otras palabras referidas a objetos comunes o conocidos por los estudiantes. Por ejemplo, si un estudiante se llama Juan, comente que la palabra jugar empieza con el mismo sonido de su nombre, /j/. Diga: ¿qué otra palabra hay que tenga el mismo sonido? Si hay varios estudiantes cuyo nombre empiece con la misma letra inicial, puede relacionarlos a todos, o ir relacionando un día a unos y luego a otros.

h. *Mi nombre rima con...*

Elabore un títere con un calcetín viejo, también puede ser un muñeco. Luego juegue con el títere y motive a los niños a encontrar palabras que rimen con sus nombres. Por ejemplo: "Mi nombre es Ana. ¿Será que cama rima con Ana? ¿Será que la palabra barco rima con Ana? De esta manera, puede ir jugando con los nombres de los estudiantes y otras palabras buscando la rima.

3.3.7 Juegos con sonidos del lenguaje en casa

En casa, los niños pueden compartir rimas, canciones, trabalenguas con sus padres y familiares. Los centros educativos pueden involucrar a la familia si organizan concursos de trabalenguas, noches de juegos de sonidos u otras actividades.

Figura 78. Los niños pueden jugar con los sonidos en casa



3.3.8 La maestra escribe el plan diario en la pizarra

El plan del día consiste en que, al principio de la jornada escolar, la docente escribe en el pizarrón las principales actividades del día. Vea la siguiente figura que este plan se puede escribir en el pizarrón.

Figura 79. Plan del día



3.3.9 La maestra escribe el mensaje del día

El mensaje del día, o mensaje de hoy, es una actividad que consiste en que, al principio de la jornada escolar, la docente escribe en el pizarrón: El mensaje de hoy (fecha). Vea la siguiente figura que muestra un ejemplo.

Figura 80. Mensaje del día



Esta actividad le puede llevar menos de diez minutos y generar mucho aprendizaje para los niños. El mensaje debe surgir de un evento personal importante para un estudiante o para toda la clase. Por ejemplo, puede ser un cumpleaños, el nacimiento del hermano de alguno de los estudiantes o la llegada de una niña nueva a la clase. También pueden ser temas como la feria de la comunidad, sobre algún animal especial u otros, como contar qué pasó en la mañana, si la mañana es lluviosa, si vieron algo interesante en el camino a la escuela, etc.

El mensaje del día debe estar vinculado a un propósito de aprendizaje, por lo cual, la docente debe planificarlo. Por ejemplo, enfatizar en alguna letra, palabra específica o alguna destreza que quiera que los niños practiquen.



En la siguiente figura se anotan algunas ideas para usar “El mensaje de hoy”.

Figura 81. Ideas para usar “El mensaje de hoy”



3.3.10 Minilecciones para introducir el principio alfabético

En la etapa emergente, el principio alfabético se puede introducir a través de minilecciones sobre algunas letras del alfabeto, algunas palabras de uso frecuente, como el nombre propio, así como palabras con carga emocional, como “mamá”. En preescolar, las minilecciones deben estar enfocadas en que los estudiantes manipulen las letras y palabras por sus diferentes características. Por ejemplo: que clasifiquen las letras por su forma, que hagan letras con distintos materiales, que canten el abecedario, que armen rompecabezas del abecedario, que lean y lean libros del abecedario. Las letras y las palabras se pueden estudiar en tres vías que se explican en la siguiente figura.

Figura 82. Vías para estudiar las letras y las palabras



Visualmente. Los niños deben reconocer cómo se ven las letras y las palabras. Es decir, los niños deben entender aspectos de la letra ("líneas", "círculos", "puntos", curvas), además deben poder formar algunas letras y reconocerlas, deben diferenciar entre letras y palabras, deben familiarizarse con la forma y la longitud de palabras y reconocer algunas palabras de uso frecuente, por ejemplo, su nombre propio y el de algunos compañeros.



Fonéticamente. Los niños de preescolar también deben comprender cómo se escuchan las letras y palabras. Es decir, los niños deben reconocer que cada letra tiene un sonido o suena de determinada manera. Además, los niños deben identificar sonidos similares en las palabras, diferenciar entre sonidos iniciales, medios y finales, identificar algunas porciones de palabras. Escuchar sonidos etc.



Grafónico. Los niños deben comprender cómo se relacionan las letras y palabras tanto visualmente como fonéticamente. Dicho de otra forma, los niños deben ser capaces de corresponder entre sonidos y letras.

Para introducir algunas palabras, los estudiantes de preescolar pueden formar palabras, representar palabras con dibujos, encontrar palabras en diferentes formatos, ordenar palabras en orden alfabético y practicar juegos con las palabras.



La enseñanza del principio alfabético es la base de la enseñanza de la decodificación y la transcripción, sin embargo, esta no debe ser la única habilidad que se trabaje en un programa de lectoescritura emergente.

En la etapa emergente se pretende que los niños comprendan que las palabras están formadas por letras y aprendan algunas de estas. Por ejemplo, las vocales y algunas consonantes, como las que componen su nombre propio.

3.3.10.1 Aprender letras en el aula

Durante el año escolar, los docentes deben dosificar la enseñanza de letras en cada una de las semanas. En esta sección se describen dos rutinas semanales para este objetivo: la enseñanza de las letras y el estudio de palabras de uso frecuente.

Para aprender letras en el aula pueden usarse dos rutinas semanales: la enseñanza de las letras y el estudio de palabras de uso frecuente.



3.3.10.2 Introducir el nombre y sonido de las letras

Para introducir a los niños al principio alfabético es importante que el aula cuente con letras y palabras. Se sugiere que en la clase se encuentren, al menos, tres recursos de los anotados en la figura 83.

Figura 83. Recursos para introducir el principio alfabético



Además, el aula puede contar con otros recursos que permitan al niño explorar las letras. Por ejemplo, rompecabezas de letras, juegos del alfabeto, como dominós, entre otros. Es importante que el aula cuente con libros y poemas sobre el alfabeto.

Todos los días los niños deben recitar o cantar el alfabeto mientras la docente señala las letras del alfabeto. Algunos alfabetos tienen un dibujo cuyo nombre inicia con la letra que se muestra. La docente puede elegir algunas letras cada día para indicar: "Esta es la m de mango", o "esta es la j de jirafa".

Además de recitar o cantar el alfabeto todos los días durante el saludo, cada semana o cada mes puede seleccionarse una letra o vocal del alfabeto y darle un protagonismo especial. La docente

enseña el nombre de la letra y su sonido. Algunos materiales de la lista de recursos, incluida al principio de este capítulo, pueden ayudar a la docente a introducir cada letra. Por ejemplo, durante la semana la docente ayuda a los niños a encontrar palabras que inician con la letra o que terminan con ella. También pueden cantar canciones o leer poemas asociados a las letras.

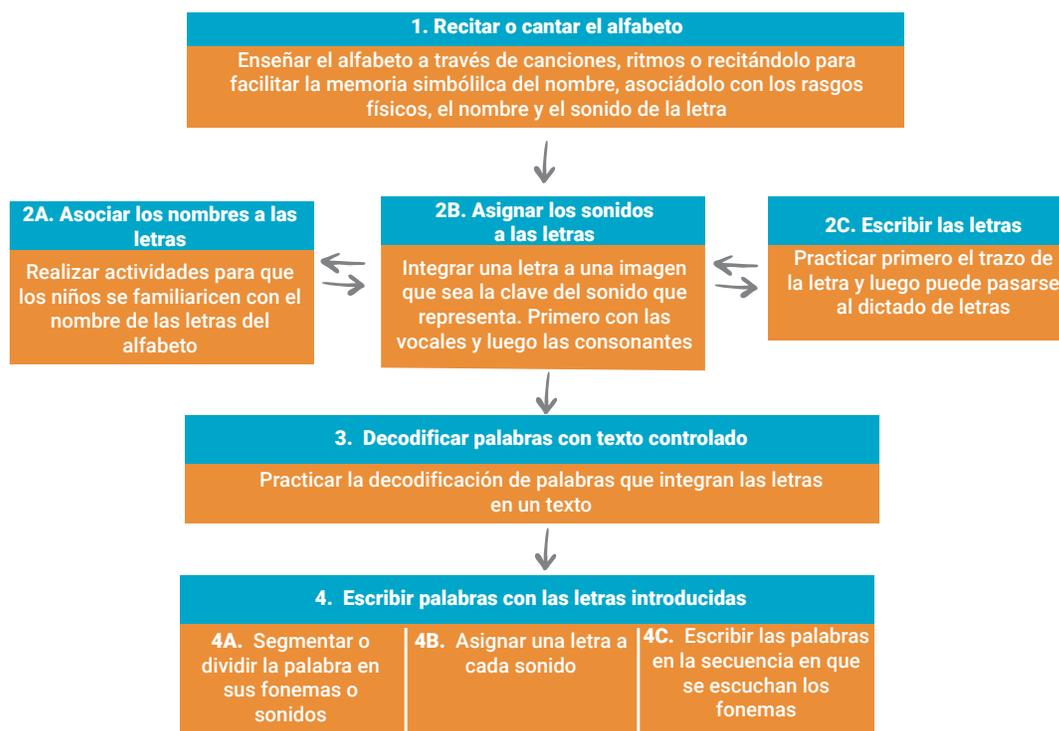
Durante la lectura en voz alta, también pueden leerse libros de cada letra. Durante la semana, pueden festejar a los niños cuyos nombres propios tienen la letra protagonista de la semana. En las estaciones, los niños pueden decorar la letra de la semana o del mes, encontrar la letra en textos, practicar cómo se escribe la letra, entre otras actividades.

Figura 84. Libro de la letra “A”



La docente debe motivar a los niños a practicar la escritura de las letras que van aprendiendo. También puede propiciar que experimenten con las combinaciones entre estas para formar palabras y enviar mensajes. Conforme los niños se apropien de las relaciones entre las letras, realizarán estas conexiones de manera independiente y, poco a poco, de manera automática. Barrero (2008) presenta una secuencia para el aprendizaje del principio alfabético que se explica en la figura 85.

Figura 85. Secuencia para el aprendizaje del principio alfabético



Tomada de libro *Aprendizaje de la lectoescritura* (2013, p. 61)

En la siguiente tabla se presentan algunas actividades para practicar el principio alfabético. Algunas de estas actividades pueden trabajarse en estaciones o con todo el grupo.

Tabla XI. Actividades sugeridas para enseñanza de las letras en el aula

Nombre	Materiales	Lo que los niños hacen	Grupo	Avanzado
La forma de las letras	En cartulinas separadas, dibuje y recorte las siguientes formas: una línea inclinada, un túnel, un gancho, una línea recta, un círculo, una línea curva y una línea recta e inclinada juntas.	Los niños tratan de formar las letras usando las piezas de cartón. Por ejemplo, la "o" es un círculo. La "f" es una línea inclinada con una línea recta horizontal que la atraviesa.	Grupos pequeños	Formar palabras
Decoro la letra de la semana	Letras con doble contorno	Los niños decoran la letra de la semana.	Todo el grupo o tarea	Los niños decoran con imágenes que inician con el sonido de la letra. Por ejemplo, la "a" la decoramos con árboles.
Clasificar letras por su forma	Caja con letras en cualquier versión (recortadas, magnéticas, madera, etc.). Deben ser varios alfabetos en una caja y debe tener MAYÚSCULAS y minúsculas.	Clasifica las letras por sus formas: líneas inclinadas, túnel, ganchos, líneas rectas, un círculo, líneas curvas, puntos, etc.	Grupos pequeños	Los niños clasifican mayúsculas y minúsculas por su forma.
Lotería del abecedario	Cartones de lotería con el alfabeto y tarjetas del alfabeto	Los niños eligen la letra que la maestra muestra y pronuncia.	Todo el grupo o grupos pequeños	La maestra dice el sonido y el nombre de la letra sin mostrarla. Los niños marcan en su cartón la letra que la maestra diga.

3.3.10.3 Práctica de las letras en casa

Los estudiantes pueden llevar a casa una tarea para mostrar a sus papás la letra que están aprendiendo. También pueden encontrar la letra en los nombres propios de sus familiares.



Como se mencionó, los estudiantes pueden llevar a casa alguna actividad que hayan realizado en las estaciones de lectoescritura de la semana anterior. Con esta actividad pueden consolidar el aprendizaje de algunas letras y los padres pueden verificar su progreso en el aprendizaje.

Figura 86. Los estudiantes pueden practicar las letras en casa



3.3.10.4 Minilecciones para introducir el nombre propio

A continuación, se presentan estrategias para introducir el principio alfabético a través del estudio de palabras de uso frecuente como el nombre propio. Para enseñar el nombre propio, en primera instancia se debe etiquetar con el nombre de cada niño sus materiales y espacios personales. Esto incluye la mesa de trabajo, los cuadernos de trabajo y otros objetos personales.

Además, es importante tener pequeñas paletas de helado con el nombre de los estudiantes para tomar turnos de participación y para tomar asistencia diaria. Una forma de tomar asistencia diariamente es que los estudiantes coloquen la paleta con su nombre en la canasta de asistencia.

Es necesario que la docente tome el tiempo específico con cada niño para mostrar cómo debe escribir su nombre. Cuando lo hace debe nombrar cada letra que conforma el nombre de cada niño. También es un buen momento para hacer notar que algunas letras son mayúsculas y que otras son minúsculas, pero que ambas tienen el mismo sonido.



Figura 87. Mostrar a cada niño cómo escribir su nombre



Es necesario que la docente apoye al niño para que practique todos los días a escribir su nombre en las hojas de trabajo que realiza. Además, que retroalimente al niño sobre la escritura de su nombre. La retroalimentación debe enfocarse en hacer notar si hace falta o no alguna letra en el nombre.



La docente puede sugerir alguna pauta para escribir el nombre propio. Por ejemplo:

Karla

La tabla XII contiene algunas actividades para practicar la escritura del nombre propio. Algunas de estas pueden trabajarse en estaciones o bien con todo el grupo.

Tabla XII. Actividades sugeridas para la enseñanza del nombre propio en el aula

Nombre	Materiales	Lo que los niños hacen	Grupo	Avanzado
Hago mi nombre	Caja con letras en cualquier versión (recortadas, magnéticas, madera, etc.). Deben ser varios alfabetos en una caja y deben haber MAYÚSCULAS y minúsculas.	Buscan las letras dentro de la caja para formar su propio nombre.	Grupos pequeños	Formar el nombre de alguno de sus compañeros
Encuentro palabras que inician con la letra de mi nombre	Revistas con imágenes	Buscar imágenes que representan palabras que inician con la letra de su nombre propio. Por ejemplo: jalea inicia con el mismo sonido que Joaquín.	Grupos pequeños o tareas.	Clasificar los nombres de los niños de la clase que inician con la misma letra.

3.3.10.5 Prácticas de escritura del nombre propio en casa

En casa, la familia puede reforzar la escritura del nombre de los estudiantes motivándolos para que escriban su nombre siempre que tengan oportunidad. Además, los padres pueden formar el nombre del niño con letras del periódico o pintando su nombre en algún lugar de la casa.



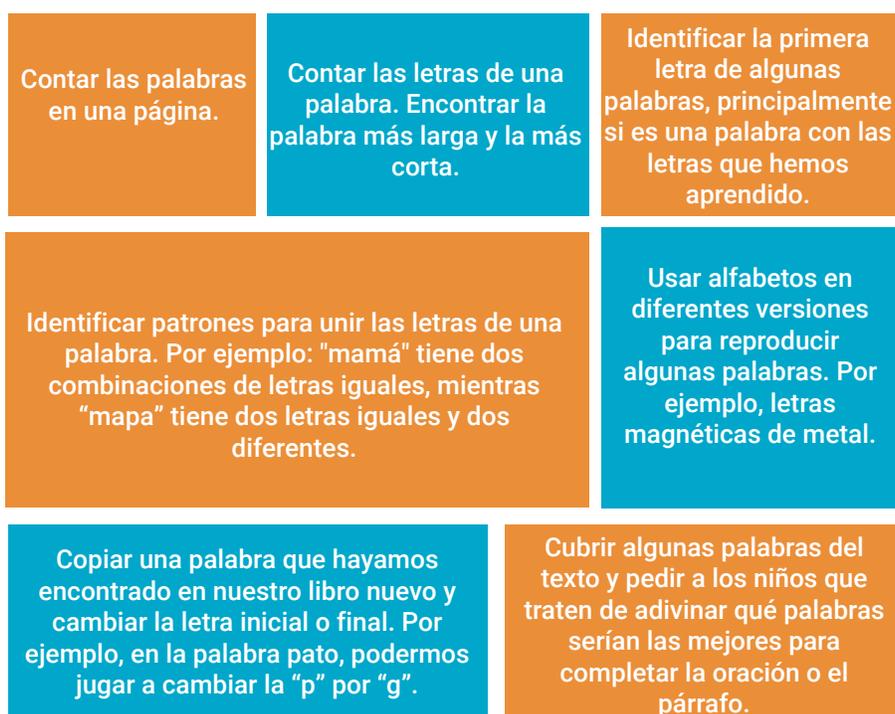
Figura 88. Niña formando su nombre con letras recortadas



3.3.11 Agregar palabras a la pared de palabras

El uso de la pared de palabra puede contribuir a que los estudiantes empiecen a identificar que los libros están formados por palabras, que estas tienen diferente longitud y están formadas por diferentes letras. En la pared de palabras pueden incluirse palabras altamente frecuentes. En la siguiente figura se presentan algunas estrategias para introducir palabras nuevas y de uso frecuente en el aula.

Figura 89. Estrategias para introducir palabras nuevas y de uso frecuente



Mediante la pared de palabras se puede desarrollar vocabulario. Para hacerlo se pueden introducir palabras nuevas e incluir las palabras que los estudiantes han usado durante la semana.



Para elaborar la pared de palabras, primero elija el espacio adecuado. Luego, pegue tiras de papel y cartulina en el lugar donde se colocarán las palabras nuevas. Asegúrese de escribir las palabras con letra grande para que todos los estudiantes las puedan ver. Pueden usarse colores para clasificar las palabras. Es necesario considerar la escritura correcta de la palabra. En la siguiente figura se muestra el ejemplo de una pared de palabras.

Figura 90. Ejemplo de pared de palabras



Tomada de *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*. (2020, p.113)

En la siguiente tabla se enumeran algunas actividades para practicar el estudio de palabras. Algunas de estas pueden trabajarse en estaciones o con todo el grupo.

Tabla XIII. Actividades para estudiar las palabras

Nombre	Materiales	Lo que los niños hacen	Grupo	Avanzado
Encuentra la palabra escondida	Tarjetas con palabras cortadas por el contorno. Tarjetas con los mismos contornos, pero sin la palabra escrita.	Los niños encuentran la palabra por su forma.	Grupos pequeños	Tarjetas de palabras sin estar cortadas por el contorno.
Memoria de palabras	Dos grupos idénticos de tarjetas con las palabras nuevas que están en la pared de palabras. Las tarjetas deben tener una imagen pequeña de la palabra.	Jugar memoria con las tarjetas. Los niños encuentran la pareja de cada palabra.	Grupos pequeños o como tarea.	Eliminar los dibujos de las tarjetas. Elaborar tarjetas con palabras que tienen la misma terminación o bien que riman. Por ejemplo: pato-gato, roto-moto.

Nombre	Materiales	Lo que los niños hacen	Grupo	Avanzado
Libros con patrones	Libros que tienen en la última página la misma sílaba o terminación. Esa página es más grande que el resto. El resto de las páginas tiene diferentes inicios de la palabra. Por ejemplo, puede usarse la terminación/patrón.	Los niños pasan las hojas y tratan de leer las palabras. Por ejemplo, con la terminación "una". Los niños pueden leer: cuna, luna, tuna.	Grupos pequeños	Los niños pueden copiar las palabras que formen.

3.3.12 Escritura compartida

Durante la escritura compartida, los niños y la docente crean un texto juntos. La docente escribe en un papelógrafo o en una pizarra blanca mientras los niños observan y proponen ideas.

Es importante que la docente piense en voz alta mientras escribe, demostrando el proceso de escribir y las estrategias para codificar palabras.



El tema para escribir el texto compartido puede surgir de diferentes fuentes. Por ejemplo, el tema de ciencias naturales, experiencias personales, experiencias del aula, conversaciones y eventos recientes. El mensaje del día es una actividad que puede contribuir a practicar la escritura compartida todos los días de forma rápida.

A continuación, se ofrecen algunas sugerencias para trabajar la escritura compartida en el aula.

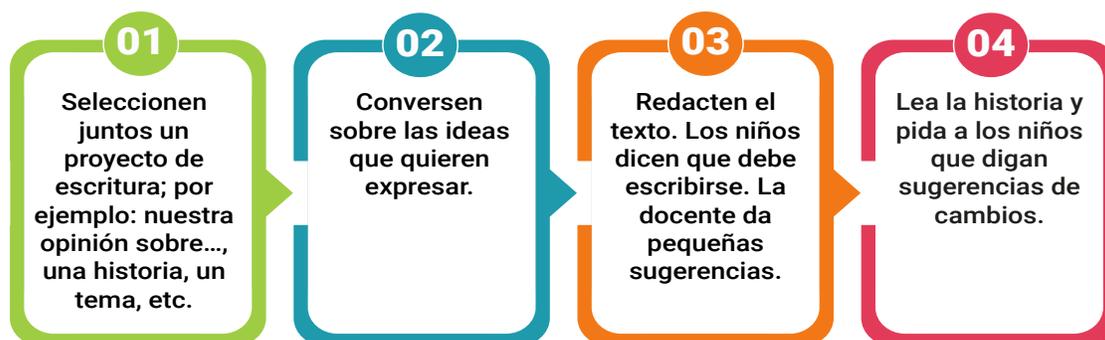
3.3.12.1 La escritura compartida de historias y opiniones

La escritura compartida ayuda a modelar la escritura. También a desarrollar conciencia sintáctica, pues la docente puede propiciar que los estudiantes construyan oraciones más complejas.



Para introducir la escritura compartida, la docente puede escribir una historia con los niños; también puede utilizar otros recursos para construir oraciones y modelar la complejidad sintáctica. Para la escritura compartida de historias y opiniones, puede seguir los pasos indicados en la siguiente figura.

Figura 91. Pasos para la escritura compartida con los niños



3.3.12.2 Escritura compartida en casa: contando la historia de la familia

Una forma de promover la escritura creativa es pedir a los padres que cuenten a los niños una historia familiar y que el estudiante cree los dibujos de la historia, para luego contarla a los demás. Esta actividad también promueve la cultura de la familia.

3.3.13 Construir oraciones a partir de dibujos

Otra forma de practicar la escritura compartida es escribir oraciones con base en secuencias de dibujos. Esta práctica ayuda a los estudiantes a progresar sintácticamente. Es decir, los estudiantes van comprendiendo que las oraciones pueden ser cada vez más complejas y que mientras mejor comunicamos nuestras ideas mejor comprenderán el mensaje.

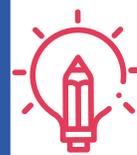
Figura 92. Ejemplo de secuencia de dibujos para escribir oraciones



3.3.14 Escritura creativa e independiente

Según Salmon (2001), la estrategia de escritura creativa e independiente permite que los niños creen sus propios escritos y desarrollen destrezas de escritura emergente.

Es necesario que la docente modele la escritura independiente en una minilección. En ella muestra cómo define el tema de la escritura, cómo empieza a escribir, cómo organiza las palabras en la oración; también, cómo son los materiales en los que los niños pueden escribir, así como los recursos que puede usar para hacerlo. Por eso, la rutina de escribir independientemente debe ser introducida desde el inicio del ciclo escolar tanto a los niños como a los padres de familia.



A continuación, se describen algunas actividades para desarrollar escritura creativa en las aulas de preescolar.

3.3.14.1 El diario del estudiante

Los estudiantes pueden llevar un diario en el que escriban todos los días. Para ello, pueden usar dibujos e insertar o escribir palabras. Para ayudar a los estudiantes, los docentes pueden poner en la pared las palabras comunes para los niños.

Conforme transcurre el año, los niños pueden escribir de forma más compleja. Al inicio, es posible que los niños solamente dibujen. Pero, conforme aprendan algunas palabras y letras, los niños, espontáneamente o con ayuda de la docente, pueden incluir algunas de estas.

Al inicio de la jornada, los estudiantes pueden escribir la fecha en la hoja del diario, tal como la docente la ha escrito en el mensaje del día. De esta forma los niños practican grafomotricidad, escritura de números y el concepto de fecha.

Figura 93. Ejemplo de diario del estudiante



Algunas sugerencias para el uso del diario en preprimaria (Salmon, 2004, p. 124) son las siguientes:

1. Es importante que la docente tenga claro y que comunique, a los niños y su familia, que el uso del diario tiene como propósito comunicarse y no como una manera de escribir o mejorar el trazo

de las letras. Es decir, el diario no es lo mismo que el cuaderno de trabajo de grafomotricidad. La retroalimentación de los maestros y familia debe dirigirse a las ideas y no al trazo de la letra.

2. Crear en el aula situaciones que generen temas para escribir. Estos pueden estar ligados a la clase de ciencias, por ejemplo.
3. El maestro debe modelar frente a sus estudiantes la escritura del diario.
4. El maestro debe responder a la escritura del niño. Puede ser a través de una idea o una conversación.
5. Si el calendario lo permite, puede invitar a algunos niños a compartir su diario de forma voluntaria con el grupo.

3.3.14.2 Reacción al cuento que escuché

Cuando en el aula la docente lea una historia en voz alta, los niños pueden escribir una palabras para expresar de qué trata o qué les parece la lectura. También pueden dictar una oración para expresarlo mientras que la docente la escribe en el pizarrón. Luego, los niños pueden copiarla en sus diarios de escritura. Esta actividad puede hacerse, algunos días de la semana, como una variante más dirigida del diario del estudiante.

3.3.15 Grafomotricidad y dibujo/ aprendizaje de trazos

Existen muchas formas de desarrollar la grafomotricidad. A continuación, se describen actividades para los aspectos indicados en la siguiente figura.

Figura 94. Actividades para el desarrollo de la grafomotricidad



3.3.15.1 Sugerencias para desarrollar las destrezas de las manos.

1. Tocar las palmas, primero libremente, después siguiendo un ritmo (canción, melodía, etc.) o aumentando la velocidad y ritmo progresivamente.
2. Llevar un objeto en equilibrio en la palma de la mano durante un recorrido. Sería recomendable realizar dicha actividad dos veces, una por cada mano.
3. Llevar uno o más objetos en equilibrio en la palma de la mano, primero en una mano, después en las dos en forma simultánea. También, se puede sostener el mismo objeto y luego trasladarlo de un lado a otro (como malabarista).
4. Hacer "caminos" libremente sobre la arena o sobre el agua.

Figura 95. Imitar movimientos de animales para desarrollar las destrezas de las manos



5. Realizar gestos con las manos, acompañando canciones infantiles.
6. Simular con las manos movimientos de objetos; por ejemplo, el movimiento de las ruedas de la bicicleta.
7. Girar las manos, primero con los puños, después con los dedos extendidos.
8. Abrir y cerrar las manos. Primero simultáneamente, después intercalando las manos, aumentando la velocidad de ejecución en forma progresiva.
9. Mover las dos manos simultáneamente en varias direcciones (hacia arriba, hacia abajo, de izquierda a derecha -y viceversa-, movimiento circular...).
10. Imitar con las manos movimientos de animales (león moviendo garras, pájaro volando...) o de objetos (aspas del molino, hélices de helicóptero).

3.3.15.2 Sugerencias para desarrollar las destrezas de los dedos.

1. Abrir y cerrar los dedos de la mano, primero simultáneamente, luego alternándolos. Ir aumentando la velocidad. También, puede ser primero libremente y después siguiendo una rutina o patrón.

2. Juntar y separar los dedos, primero libremente, después siguiendo las indicaciones del docente.
3. Tocar cada dedo con el pulgar de la mano correspondientemente, aumentando la velocidad.
4. Tocar cada dedo con el pulgar de la mano contraria, aumentando la velocidad.
5. Simular con los dedos el uso de instrumentos musicales; por ejemplo, una guitarra.
6. Simular con los dedos en una mesa que se teclea en una computadora, aumentando la velocidad progresivamente.
7. Con la mano cerrada, sacar los dedos uno seguido de otro, empezando por el meñique y terminando con el pulgar hasta que la palma se encuentre completamente abierta.
8. Con las dos manos sobre la mesa, levantar los dedos uno detrás de otro, empezando por los meñiques.

Figura 96. Simular el uso de instrumentos musicales para desarrollar destrezas con los dedos



3.3.15.3 Sugerencias para desarrollar la coordinación visomotora

1. Lanzar objetos, con una y otra mano, intentando dar en un blanco; por ejemplo, lanzar bolas de papel a una papelería o caja.
2. Enroscar y desenroscar tapas de botellas, botes, tuercas y otros similares.
3. Ensartar un cordón en planchas o bolas perforadas.
4. Abrochar y desabrochar botones.
5. Atar y desatar nudos de los zapatos, de lazos, etc.
6. Encajar y desencajar objetos.
7. Manipular objetos pequeños (bolitas, botones...).
8. Modelar con plastilina bolas, cilindros y otros.
9. Pasar las hojas de un libro, con los dedos, hacia adelante y hacia atrás.
10. Picar con punzón (perforado de dibujos).

11. Rasgar y recortar con los dedos.
12. Doblar papel y rasgar por el doblez.
13. Doblar una hoja por su mitad tantas veces como se pueda.
14. Recortar con tijeras.

Figura 97. Modelar con plastilina para desarrollar la coordinación visomanual



Cuando se han desarrollado las destrezas de manos, dedos y coordinación se puede iniciar el desarrollo de trazos. Estos se pueden realizar sobre diferentes superficies, como suelo, pliegos de papel, hojas, cuadernos con pauta; también con diferentes instrumentos, como témperas, marcadores, pinceles, lápices y lapiceros.

3.3.15.4 Sugerencias para ejercitar movimientos básicos

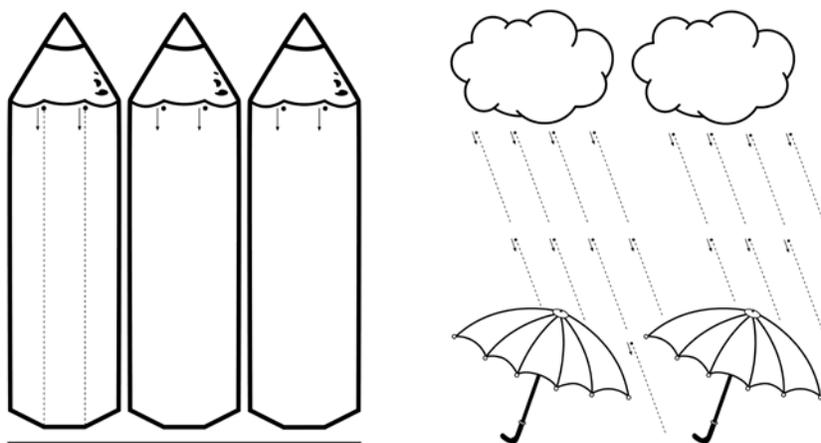
Los movimientos básicos que forman parte de los trazos grafomotores son rectilíneos y curvos. Cuando se practican, es recomendable realizar los trazos de izquierda a derecha. Primero, se ha de utilizar el plano vertical (aire, pizarra, papel continuo en la pared); después, horizontalmente (papel continuo, cartulinas, folios).

Para trazos rectos

1. Copiar en el pizarrón o papel cuadriculado: trazado de líneas verticales, horizontales y diagonales, cruces, aspas, paralelas, líneas quebradas, ángulos, figuras, etc.
2. Repasar líneas, trayectorias y dibujos.
3. Rellenar espacios y figuras.
4. Seguir pautas o caminos sin tocar paredes.
5. Trazar líneas entre dos rectas para entrenar el frenado.
6. Trazar líneas alternando presión fuerte y débil.
7. Realizar trazos:
 - a. Horizontales (mismo tamaño)

- b. Horizontales (distinto tamaño)
- c. Verticales (mismo tamaño)
- d. Verticales (distinto tamaño)
- e. Horizontales y verticales combinados (mismo tamaño)
- f. Horizontales y verticales combinados (distinto tamaño)
- g. Cruzados, como un laberinto de trazos horizontal y vertical
- h. Inclínados u oblicuos
- i. Inclínados u oblicuos combinados
- j. Horizontales e inclínados u oblicuos (mismo tamaño)
- k. Horizontales e inclínados u oblicuos (distinto tamaño)
- l. Verticales e inclínados u oblicuos
- m. Verticales e inclínados u oblicuos (sierra)
- n. En aspa (mismo tamaño)
- o. En aspa (distinto tamaño)
- p. En aspa combinados (grandes)
- q. En aspa combinados (pequeños)

Figura 98. Ejemplo de trazos rectos

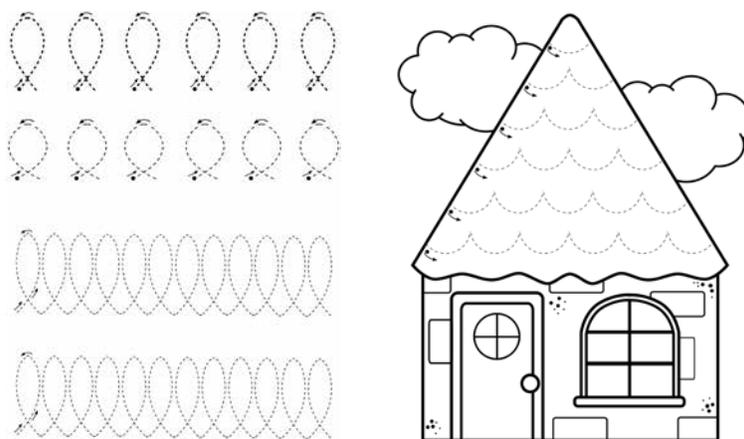


Ejemplos tomados del libro *Comunicación y lenguaje 1*. (Mineduc, 2010, pp. 19 y 24)

8. Trazar una línea en laberintos con orientación horizontal, vertical e inclínado u oblicuo. Sin tocar los bordes en el camino marcado.
 - a. Copiar en el pizarrón o papel cuadriculado: trazado de líneas curvas, bucles, círculos, etc.
 - b. Trazar ondas dentro de dos líneas, sobre ejes horizontales o inclínados, y también alternando tamaños.
 - c. Trazar bucles dentro de dos líneas, sobre una línea, bucles ascendentes, descendentes y combinados (ascendentes y descendentes).
 - d. Hacer trazos circulares, de copia y repasado, realizados en sentido contrario a las agujas del reloj.

- e. Realizar líneas curvas en forma de serpentina sobre una línea recta.
- f. Copiar diseños curvos; por ejemplo, de una pelota.
- g. Realizar trazos.
 - i. Curvos combinados (mismo tamaño)
 - ii. Curvos combinados (distinto tamaño)
 - iii. Horizontales y curvos combinados (mismo tamaño)
 - iv. Horizontales y curvos combinados (distinto tamaño)
 - v. En ondas T
 - vi. En ondas combinados (mismo tamaño)
 - vii. En ondas combinados (distinto tamaño)
 - viii. En semicírculo
 - ix. En enlaces o conectores
 - x. En bucles ascendentes
 - xi. En bucles descendentes
 - xii. En bucles ascendentes combinados (mismo tamaño)
 - xiii. En bucles ascendentes combinados (distinto tamaño)
- h. Trazar una línea de laberintos de trazos curvos.
 - i. Realizar trazos combinados mediante simulaciones.
 - j. Realizar seriaciones de dos elementos alternos con modelo.

Figura 99. Ejemplos de trazos curvos



Ejemplos tomados del libro *Comunicación y lenguaje 1*. (Mineduc, 2010, pp. 31 y 35)

Los ejercicios propuestos fueron adaptados de las siguientes fuentes:

• [Portal de educación infantil y primaria](#)

• ["La grafomotricidad en la educación infantil"](#). Revista digital para profesionales de la enseñanza. España, núm. 16, septiembre de 2011. Federación de enseñanza de Andalucía.

• Molinero, Vicente. [Manual básico de grafomotricidad](#).

3.3.16 Estaciones de lectura y escritura en el programa

Las estaciones de lectura son una rutina para consolidar los aprendizajes que se han introducido a través de minilecciones durante la semana y que pueden abarcar todas las habilidades de lectura y escritura emergente.

Los estudiantes realizan actividades de forma independiente o con un grupo de compañeros en las estaciones de lectura y escritura. Allí también practican de forma lúdica alguna destreza o concepto nuevo (Franzese, 2002).



La principal ventaja del uso de estaciones es que brindan la oportunidad de organizar a los estudiantes según sus necesidades de aprendizaje. De esta manera, la docente puede trabajar las habilidades específicas que cada uno necesita fortalecer. Mientras tanto, los otros estudiantes pueden trabajar de forma independiente. Por ejemplo, puede agruparse a los niños que necesitan practicar discriminación de sonidos o los niños que necesitan verbalizar su comprensión lectora oral, o practicar vocabulario en el caso de las aulas bilingües mientras el resto trabaja independientemente.

Figura 100. Ejemplos de organización de estaciones de lectoescritura



3.3.16.1 La hora de las estaciones de lectura y escritura

Para implementar esta estrategia, las estaciones y los materiales correspondientes a cada una de ellas se deben preparar con anticipación. Además, al inicio del ciclo escolar, debe dedicarse una semana para preparar a los estudiantes para trabajar, de forma independiente, en las estaciones. Es decir, los niños deben saber dónde encontrar los materiales, dónde verificar qué estación le toca cada día, dónde colocar sus trabajos terminados, qué hacer si terminan y aún queda tiempo disponible, etc.

3.3.16.2 Preparación de las estaciones

Es ideal que en el aula se tengan entre 4 y 5 estaciones. Las estaciones pueden usarse para todas las materias escolares, no solo para la enseñanza de la lectoescritura. Por ejemplo, se puede aprovechar esta actividad para consolidar aprendizajes de matemática, entre otros.

Figura 101. Organización de estaciones en el aula



El propósito de las estaciones es consolidar los aprendizajes, por lo cual deben corresponder al “contenido” de la semana previa y no al nuevo contenido.



Cada estación tendrá un ícono que la representa. Este ícono puede estar relacionado con lo que usualmente practicarán en la estación, por ejemplo, trazos o dibujos; también pueden ser íconos diferentes, como animales o personajes. Los íconos deben ser colocados en el lugar del aula a donde el niño debe dirigirse para trabajar en su estación. En la siguiente figura se puede ver a los niños trabajando por estaciones, cada una identificada con un ícono.

Figura 102. Estaciones identificadas mediante íconos



Además, cada estación debe tener una caja o canasta con los materiales necesarios para jugar o practicar que esté identificada con el mismo ícono.

Figura 103. Materiales para trabajar en una estación



En el aula también debe haber un cartel dinámico que contenga los íconos de las estaciones y los nombres de los niños que trabajarán en cada una. Ver la siguiente figura.

Figura 104. Cartel dinámico que contenga íconos de estaciones y los nombres de los niños

ESTACIONES DE LECTURA			
	Rafael	Jimena	Mario
	José	Juan	Daniela
	Antonio	María	Jairo
	Mariluz	Lucía	Sandra
	Karla	Ana	Claudia

Es necesario rotar los íconos en el cartel mientras que el grupo de estudiantes permanece igual, pues estos han sido organizados según sus necesidades educativas.



Los materiales en la estación se colocan en una caja o canasta identificada con el ícono correspondiente. Por ejemplo, las hojas que se usarán, los crayones y un modelo para que el niño pueda seguir y realizarlo por sí mismo. En la siguiente figura se ilustra esta organización.

Figura 105. Materiales organizados en canastas identificadas con íconos



Es importante incluir estaciones para trabajar grafomotricidad, escritura, principio alfabético, lenguaje oral y vocabulario.



3.3.16.3 Entrenamiento de los niños para trabajar independientemente

Es conveniente preparar cada una de las estaciones antes de iniciar cada semana. Cada estación debe promover que los niños practiquen, de forma lúdica, alguna habilidad desarrollada durante la semana anterior. Es necesario que las estaciones propicien que los niños jueguen durante todo el tiempo que se planificó para trabajo en la estación; se pueden incluir hojas de trabajo, siempre que propongan actividades lúdicas para desarrollar la habilidad.

Como una excepción, en la primera semana del ciclo escolar, las estaciones pueden ser actividades que no representen un conocimiento previo, para que aprendan a trabajar independientemente en las estaciones.

3.3.16.4 Gestión para implementar una rutina de las estaciones en el aula

Cada lunes, la docente introduce las estaciones de la semana y explica brevemente la tarea que los estudiantes deben realizar en cada una. Ese mismo lunes, los niños pueden trabajar en una estación.

Cada día de la semana, los niños completen una estación según lo indicado en el cartel de estaciones. Además, las estaciones se realizan en el mismo horario todos los días, para trabajar en ellas de 20 a 30 minutos. Las actividades deben calcularse según el tiempo disponible para que dé tiempo suficiente para terminar.



Es necesario que los niños sepan qué hacer antes y después del tiempo de trabajo en las estaciones desde la primera semana del ciclo escolar. Por ejemplo, esperar la señal (campana, pandereta, etc.) para volver a sus lugares después de terminar. Esto facilitará el manejo del aula y los estudiantes podrán aprovechar mejor este momento.

3.3.16.5 Estaciones en casa

Las actividades de las estaciones de lectura pueden convertirse en las tareas que los niños lleven a casa una semana después de haberlas practicado en clase. Esta práctica da una nueva oportunidad a los estudiantes para practicar. También, permite que trabajen independientemente en sus tareas y que no requieran tanto acompañamiento de los padres.

Los niños deben tener una sola tarea por cada estación para llevar a casa. La docente elegirá una por semana.



Si las estaciones incluyen juegos de mesa, los niños que jugaron con sus amigos en una estación pueden llevarlos a casa para jugar con su familia. Algunos juegos que promueven la lectoescritura pueden ser los siguientes:

- Para promover el desarrollo del vocabulario: juego caricaturas, mímica, adivina qué dibujé, *pictionary* y lotería)
- Para practicar el procesamiento visual y la memoria fonológica (UNO, lupa, memoria, lotería de onomatopeyas).

Figura 106. Juegos de mesa para estaciones



En resumen

- Un programa de lectoescritura emergente debe basarse en rutinas cognitivas y rutinas didácticas que brinden oportunidades a los niños para desarrollar habilidades de lectura y escritura emergentes.
- El programa debe contener actividades que se repiten de forma frecuente, pero que progresan conforme los niños van avanzando en sus destrezas.
- Algunas actividades del programa de lectoescritura en un aula de preescolar son: saludar todas las mañanas, escribir el plan diario en el pizarrón, jugar con sonidos, escribir el nombre propio, leer y escribir juntos, ejercicios de grafomotricidad, estaciones de lectura, escribir historias en familia y aprender algunas letras.



Lectura y la escritura en la etapa inicial. Las habilidades que las unen



Lenguaje oral

Vocabulario

Conciencia fonológica

Principio alfabético y concepto de impresión



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA EN LA ETAPA INICIAL

En los primeros grados de la primaria, los niños aprenden la lectura y la escritura. Aprenden tanto a comprender un texto que leen como a redactar un texto para comunicarse por escrito. En estos aprendizajes hay habilidades en común y específicas de cada área. A continuación, se explica esa relación.

1.1 La lectura inicial

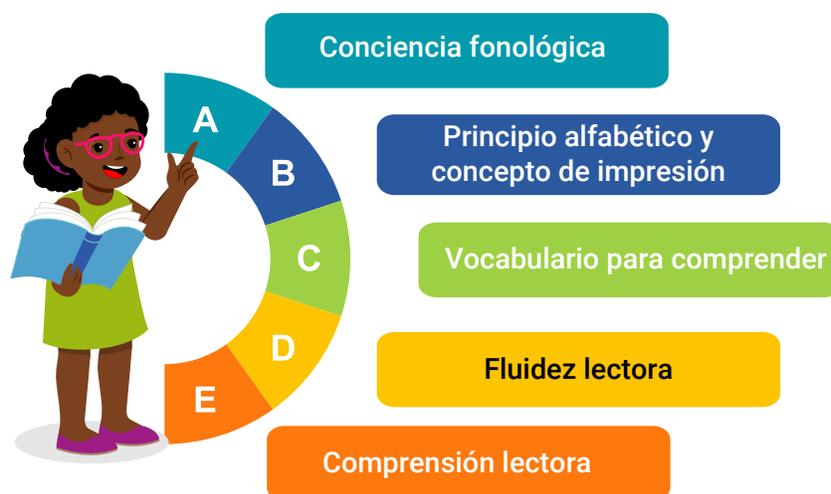
El National Reading Panel (Panel Nacional de Lectura) de los Estados Unidos, compuesto por investigadores y expertos en el tema, publicó en el 2000 un estudio en el que se identificaban las mejores prácticas en desarrollo de la lectura.

El Panel Nacional de Lectura identificó las siguientes habilidades relacionadas con la lectura: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y manejo de las estrategias de comprensión lectora que inician a partir de la escucha de textos que le son leídos y avanza a la comprensión de textos leídos por sí mismos.



En la figura 107 se enumeran las habilidades de la lectura inicial.

Figura 107. Habilidades de la lectura inicial



1.2 La escritura inicial

En cuanto al aprendizaje de la escritura, se espera que los estudiantes produzcan textos de diversos tipos para comunicarse mediante la palabra escrita. Para lograrlo, es necesario desarrollar la conciencia fonológica, el principio alfabético y el vocabulario; también aprender a transcribir con legibilidad y fluidez; además, a desarrollar la sintaxis de su idioma. Para alcanzar la legibilidad también se requiere del desarrollo de la grafomotricidad. En la figura 108 se enumeran las habilidades que se trabajan en la enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Figura 108. Habilidades de la escritura inicial



1.3 Lectura y escritura inicial

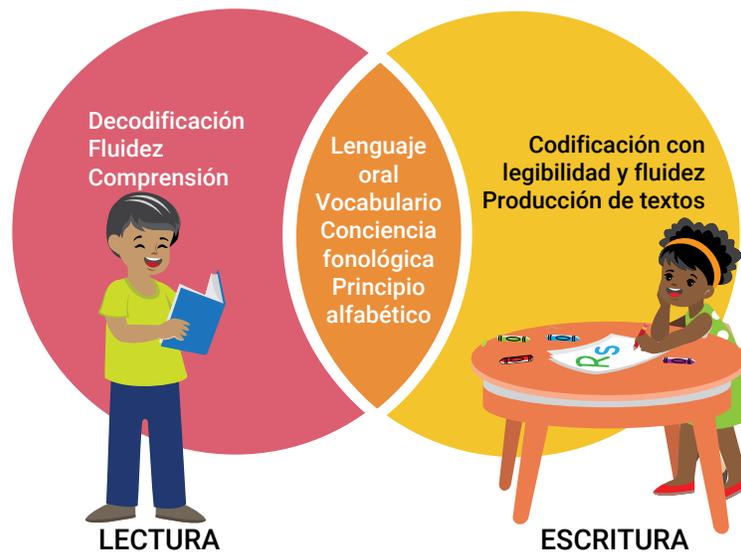
La lectura y la escritura se van desarrollando en forma paralela a lo largo de los primeros años de la primaria. Como se observa en la figura 110, tanto la lectura como la escritura requieren del desarrollo de la conciencia fonológica y del principio alfabético. Luego, con base en ellos, se desarrolla la decodificación, la cual se convierte en el punto de partida para la lectura comprensiva. Además, se aprende la codificación o transcripción necesaria para la producción de textos. Estas habilidades tienen en el vocabulario un elemento transversal y, para desarrollarlas, se parte del lenguaje oral.

El desarrollo del lenguaje oral es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura.



En la figura 109 se expone la relación entre los elementos comunes a la enseñanza de la lectura y la escritura inicial. También se indican cuáles son los específicos de la lectura y la escritura.

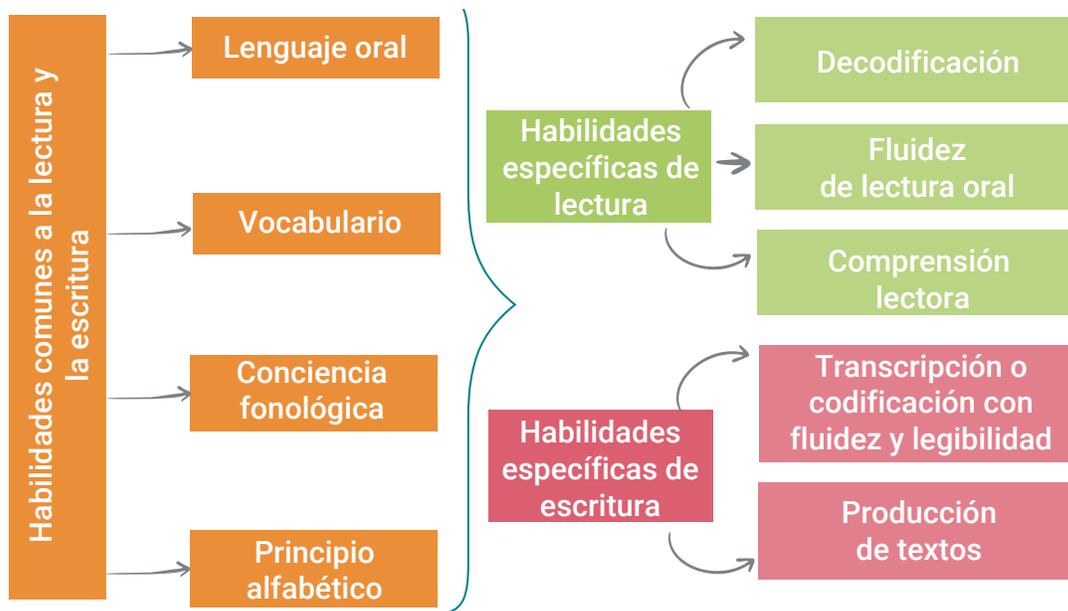
Figura 109. Del lenguaje oral a la lectura y escritura



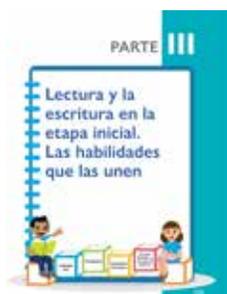
1.3.1 Habilidades de la lectura y la escritura inicial

Como puede verse en la ilustración 109, tanto la lectura como la escritura tienen en común el lenguaje oral de los estudiantes, la conciencia fonológica, el principio alfabético y el vocabulario, como se explica en la figura 110.

Figura 110. Habilidades de la lectura y la escritura inicial



Por lo expuesto en la figura anterior, en este libro, el abordaje de la lectoescritura inicial se estructura como se explica a continuación:



LECTOESCRITURA INICIAL. Abarca las habilidades comunes a la lectura y escritura. Aquí se abordará el desarrollo del lenguaje oral (incluyendo comprensión y expresión oral), el vocabulario, la conciencia fonológica y el principio alfabético. Estas habilidades se trabajarían al inicio del primer grado de primaria ([Parte III](#)).



HABILIDADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA. En este apartado se tratará lo relativo al aprendizaje, práctica y evaluación de la decodificación y el desarrollo de la fluidez de lectura en voz alta. También al desarrollo de la comprensión lectora ([Parte IV](#)).



HABILIDADES ESPECÍFICAS DE LA ESCRITURA. En esta parte se abordará la transcripción con fluidez y legibilidad; además, la producción de textos usando la sintaxis y la ortografía. En este apartado no se abordará la enseñanza y evaluación de la ortografía que puede ser parte de un material adicional ([Parte V](#)).

1.3.2 Las habilidades de la lectura y la escritura inicial, según el grado

El tiempo que se invierte en la enseñanza de las habilidades de la lectura y la escritura depende del grado que cursan los estudiantes; también de las habilidades prioritarias en cada grado. Por ejemplo, el principio alfabético es prioritario en primero. En segundo, un componente prioritario es el desarrollo de la fluidez.

El desarrollo de las habilidades de lectura requiere del tiempo en aula para su enseñanza.



En la tabla XIV se expone el grado en el que se recomienda trabajar cada una de las habilidades, tomando en cuenta la prioridad con que deben abordarse según el grado; por ejemplo, en primero se trabaja fluidez, pero es prioritaria la correcta decodificación; en segundo, la fluidez es prioritaria. La enseñanza de las habilidades mencionadas en la tabla debe desarrollarse en forma integrada y progresiva.

Tabla XIV. De la transcripción a la producción de textos



Componente	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lenguaje oral	✓		
Conciencia fonológica	✓		
Principio alfabético incluyendo el conocimiento del material impreso	✓	✓	✓
Grafomotricidad	✓		
Vocabulario	✓	✓	✓
Codificación	✓		
Fluidez de lectura en voz alta	✓	✓	✓
Comprensión de lectura	✓	✓	✓
Transcripción con fluidez y legibilidad (incluyendo grafomotricidad)	✓	✓	
Producción de textos	✓	✓	✓

En primer grado se dedica mayor tiempo al lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético y vocabulario; además al aprendizaje de la transcripción y decodificación. Cuando los niños aún no saben leer y escribir, puede trabajarse la comprensión de los textos que les son leídos. También pueden practicar la escritura compartida para producir textos.

En segundo y tercero primaria puede trabajarse con más ahínco en el desarrollo de la fluidez de lectura en voz alta, el aprendizaje de estrategias de comprensión, y en la producción de textos de diversos tipos.

En cada grado se trabajan las habilidades críticas, es decir, aquellas que son prioritarias para el aprendizaje en cada grado. Si no se logra el aprendizaje en ese grado, es necesario seguir trabajando durante el año siguiente para asegurar que lo desarrollen con éxito.



1.3.3 Tiempo en clase para desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura inicial

En cada país se cuenta con criterios y orientaciones para la enseñanza de la lectura y la escritura; también con recomendaciones para el tiempo destinado a la enseñanza de estas. Algunas veces, estos tiempos no son suficientes. En este marco, es importante considerar tiempo destinado a la enseñanza y a la evaluación en el aula. Es importante recordar que la prioridad es que los estudiantes logren desarrollar las habilidades de lectura y escritura.



La lectura y la escritura son aprendizajes prioritarios en los primeros grados de la primaria porque son herramientas valiosas para adquirir aprendizajes de todas las materias.



A continuación, se presenta una propuesta de distribución de tiempo para los tres primeros grados de la primaria. Se proponen jornadas de trabajo de dos horas, que pueden trabajarse consecutivamente o distribuidas en la jornada escolar.

Esta tabla tiene como propósito orientar en la distribución del tiempo destinado a la lectura y escritura para que los docentes puedan adaptarla al tiempo que tienen disponible.

Tabla XV. Propuesta de distribución del tiempo en clase para desarrollar las habilidades de la lectura y la escritura inicial

Habilidades	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Animación a la lectura y a la escritura: lectura y escritura libre ¹	30 min	30 min	30 min
Lenguaje oral (expresión y comprensión oral)	20 min	20 min	20 min
Conciencia fonológica Reconocimiento	10 min		
Principio alfabético <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de impresión y del lenguaje escrito • Reconocimiento de letras y sonidos • Reconocimiento de palabras 	20 min ²		
Fluidez de lectura en voz alta <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de lectura fluida de palabras, oraciones y textos (pueden usarse libros decodificables y gradados). Este aspecto se explica en el apartado de fluidez. 	10 min	10 min	10 min
Lectura de textos <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario (también puede requerirse de un tiempo adicional para trabajar enseñanza explícita de vocabulario) • Aplicación de estrategias de comprensión (Se requiere la enseñanza directa de cada estrategia antes de aplicarla en un texto. Además, cuando los estudiantes no han aprendido a leer pueden introducirse las estrategias en los textos que les son leídos). 	30 min	40 min	50 min
Escritura legible y fluida Prácticas de escritura legible y fluida	10 min	10 min	
Escritura. <ul style="list-style-type: none"> • Producción de textos • Redacción de palabras, oraciones, párrafos y textos Hay que considerar que se requiere la enseñanza específica de algunos aspectos de escritura como la enseñanza del uso de nexos, la estructura de una narración y muchos otros. Estos se pueden alternar con la redacción de textos. Cuando no saben escribir, puede introducirse la escritura compartida.	20 min	40 min	40 min
Total de tiempo	2 horas	2 horas	2 horas

También es importante usar la lectura y la escritura en todas las materias.

¹ Se recomienda incluir media hora de lectura libre. Además de media hora para escribir diversos tipos de texto a elección de los estudiantes.

² Los estudiantes que no logren el aprendizaje del principio alfabético en primer grado continuarán su aprendizaje en segundo grado.

1.3.4 Sugerencias para seleccionar los materiales de lectura para los estudiantes



Para aprender a leer y a escribir, los estudiantes necesitan diversos materiales de lectura. Al usarlos, pueden conocer la estructura de los textos y, especialmente, disfrutar de leer.

Cuando los niños están empezando su formación, requieren de libros especiales para avanzar hacia la autonomía en la lectura. Estos deben reunir características que se adapten al nivel de avance de los estudiantes.

Para aprender a leer y a escribir, los estudiantes requieren de diversos materiales de lectura; tanto literarios como informativos. Estos le permitirán practicar y disfrutar de la lectura.



A continuación, se presentan algunas orientaciones que no pretenden ser exhaustivas, pero pueden ser útiles para que el docente seleccione los materiales para prácticas de lectura y para la lectura en voz alta.

Tabla XVI. Características de los textos para los estudiantes

Grado	Tipo de texto	Extensión	Vocabulario	Ilustraciones
Primero	Decodificable Megalibros	Textos cortos, de entre 15 y 60 palabras por página. Preferentemente, oraciones de 5 palabras, en promedio.	Lenguaje familiar para el estudiante (como el que se habla en casa). Además, palabras de una o dos sílabas, en promedio.	Ocupan la mayor parte de la página.
Segundo	Nivelados Narraciones, descripciones, y libros informativos.	Textos cortos, de entre 30 y 120 palabras por página. Preferentemente, oraciones de 5 palabras, en promedio.	Lenguaje familiar combinado con palabras referidas a situaciones lejanas al estudiante. Además, palabras de una o dos sílabas, en promedio.	Ocupan la mayor parte de la página.
Tercero	Nivelados Narraciones, descripciones, libros sobre las cosas y otros.	Textos de entre 100 y 200 palabras por página. Preferentemente, oraciones de 6 palabras, en promedio.	Lenguaje familiar combinado con palabras referidas a situaciones lejanas al estudiante; se recomienda que se introduzcan entre 2 y 4 palabras nuevas por página. Incluyendo palabras de dos o tres sílabas, en promedio.	Ocupan la mitad, o menos, de cada página.

A continuación se explican brevemente los tipos de textos sugeridos.

1.3.4.1 Megalibros

El megalibro es un libro de tamaño mayor al de un periódico, de cuatro a dieciséis páginas, con impresión lo suficientemente grande como para ser leída por un grupo de estudiantes sentados a distancia en el aula.

Algunas características de los megalibros son las siguientes:



- Interesante.
- Fácil de predecir.
- Auténtico (no escritos para enseñar la lectoescritura; pues son escritos para el placer de los estudiantes).
- Gracioso, si es posible.
- Repetitivo. Para esto, muchas veces se usan estribillos (elementos que se repiten, como refranes o retahilas).
- El uso de rimas es frecuente.

Los megalibros se pueden usar en primero primaria con los siguientes propósitos:

- Comprender el concepto de palabra
- Comprender el concepto de impresión
- Motivar la lectura
- Leer en voz alta a los niños
- Desarrollar la conciencia fonológica y el principio alfabético
- Desarrollo de vocabulario



Puede descargar algunos megalibros: [Aquí](#)

También puede acceder a audiolibros de estos megalibros: [Aquí](#)



1.3.4.2 Los libros decodificables

Los libros decodificables son textos simples y cortos que los estudiantes utilizan para practicar la decodificación en forma progresiva según van avanzando en su aprendizaje. Mediante su uso, los estudiantes pueden desarrollar confianza y autonomía como lectores.

Figura 111. Portada de un libro decodificable

Los libros decodificables pueden usarse como material de práctica de lectura cuando los niños ya saben algunas letras, pero no han terminado el proceso de aprender a leer.



Los libros decodificables suelen ser cortos, de 6 a 10 páginas, según el nivel. Además, tienen una oración y una ilustración por página y cada oración tiene 5 o 6 palabras. Estas características hacen que los estudiantes puedan practicar la lectura fluida.

Para elaborar libros decodificables y gradados de acuerdo con el avance de sus estudiantes, puede descargar la aplicación [Bloom](#). La aplicación permite descargar libros de diversos tipos. Estos se incluyen en la Biblioteca de Bloom. Esta biblioteca alberga y ofrece libros que provienen de diferentes países, y que están listos para su traducción a cualquier idioma. Los libros prediseñados pueden ser descargados para su uso sin necesidad de una conexión a internet. Además, tiene una sección donde el usuario puede crear libros de varios tipos.

Figura 112. Ejemplo de libro decodificable



También puede utilizar este programa para que los estudiantes escriban sus propios libros y los imprimen en una impresora personal. Puede ser usado en casa para que los estudiantes y su familia redacten sus libros.

Este es un ejemplo de una página de un libro decodificable. Como puede notarse solo se usan vocales y las consonantes: l, s, n, m. En estos libros se usan solo las letras que los niños ya conocen en el momento de su lectura.

Para leer libros decodificables y gradados puede ingresar a la biblioteca de Bloom de Guatemala: [Aquí](#)
De diversos países: [Aquí](#)
En República Dominicana: [Aquí](#)

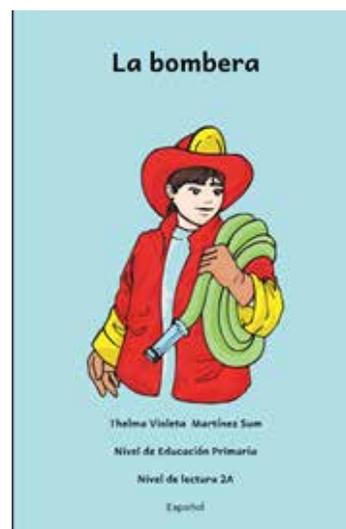


1.3.4.3 Los libros nivelados

Los libros nivelados o gradados son elaborados para facilitar la práctica y aprendizaje de la lectura. Estos libros usan vocabulario frecuente y estructuras sintácticas simples, oraciones cortas y otras características que favorezcan la práctica de la decodificación con fluidez en los estudiantes de los primeros grados.

Los libros nivelados se usan en segundo y tercer grado primaria para practicar la lectura según el avance de los estudiantes. Es decir, son libros de práctica lectora, esto quiere decir que están adaptados a la competencia que los lectores están desarrollando en ese momento. Si los estudiantes practican con estos libros que están adaptados a su nivel de aprendizaje, tienen la posibilidad de ganar confianza y sentirse motivados a seguir leyendo.

Figura 113. Portada de libro nivelado



La diferencia entre los libros de un nivel y otro está dada por la cantidad de texto y la cantidad de ilustraciones que tiene cada página, la cantidad de palabras por oración y por página, la cantidad de párrafos por página y la cantidad de páginas en los libros.

Los libros nivelados son libros que sirven para la práctica lectura y se adecuan al nivel de avance de los estudiantes.



Sobre los libros nivelados en República Dominicana: [Aquí](#)



1.3.4.4 Libros infantiles con ilustraciones táctiles

Los libros con ilustraciones táctiles son creados para niños con ceguera; aunque los niños videntes también los pueden usar. En estos libros, el texto se apoya en una secuencia de ilustraciones que pueden tocarse y que van contando una historia. De esta manera, los niños van por el libro en una “secuencia de formas y texturas que les permiten imaginar y sentir la historia con los dedos”. (Tactus Colombia, <https://tactuscolombia.wordpress.com>).

Para crear libros táctiles, es importante considerar que la historia sea interesante para los niños según su grado (ver parte I de este libro).

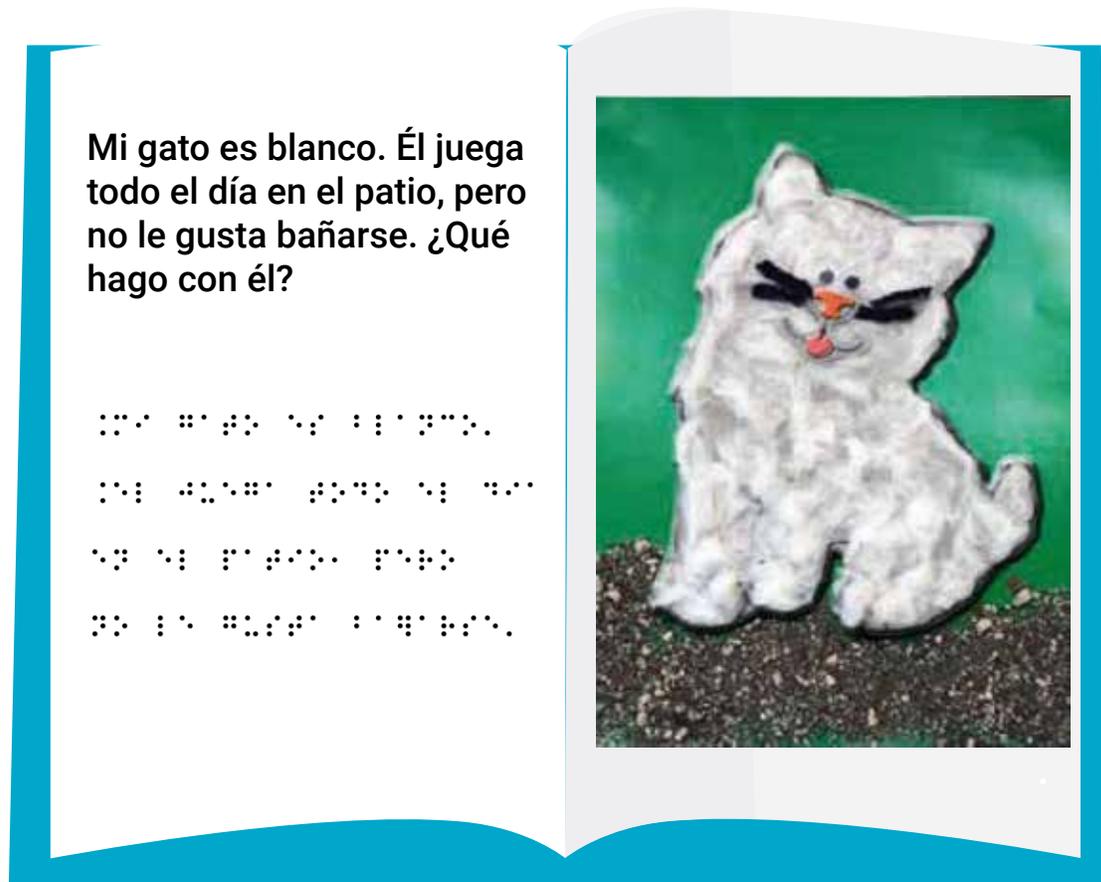
Respecto a las ilustraciones, Tactus Colombia recomienda las siguientes características:

- Ser interesantes para todos los niños, ya sea con visión limitada o videntes; para que puedan usarse con toda la clase.
- Relacionarse con la historia contada con palabras.
- Propiciar la manipulación y permitir la interacción.
- Conservar las mismas características táctiles cuando la ilustración se presente varias veces en el mismo libro; por ejemplo, si se presenta un gato elaborado con algodón, siempre debe usarse el mismo material.
- Evitar demasiados detalles en la página.
- Evitar el uso de perspectiva.
- Ser sencillas, especialmente si se hacen con puntos de relieve.



A continuación se muestran dos ejemplos de ilustraciones táctiles.

Figura 114. Ejemplo de ilustración táctil con texturas





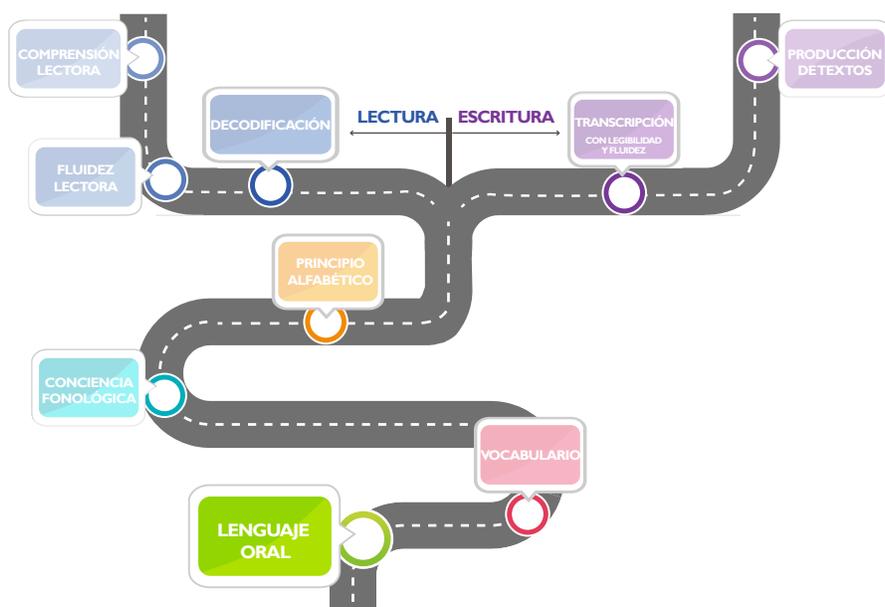
En resumen

- Aprender a leer y a escribir es un proceso necesario y requiere enseñanza, materiales apropiados y práctica del estudiante.
- El aprendizaje de la lectura y la escritura pasa por tres etapas: emergente, inicial y establecida. En todas sus etapas se requiere de la enseñanza directa y la práctica de todas las habilidades de lectura y escritura.
- El lenguaje oral, la conciencia fonológica, el vocabulario, el concepto de impresión y el principio alfabético son habilidades fundamentales imprescindibles para el aprendizaje de la lectura y escritura en la etapa inicial. La práctica de la decodificación, la fluidez de lectura en voz alta y la comprensión son específicas de la lectura. La codificación, la grafomotricidad, la legibilidad y la fluidez de la escritura a mano, además de la producción de textos, son habilidades específicas de la escritura. La intensidad y profundidad con las que se tratan estas habilidades es diferente en cada grado. Eso sí, es conveniente integrarlas y no enseñarlas de manera aislada.
- En la etapa inicial es importante destinar tiempo y dar oportunidades para leer y escribir libremente a diario. También deben contar con los materiales apropiados para la lectura independiente y para la práctica de lectura; esto incluye megalibros, libros decodificables y nivelados. Los niños con discapacidad visual requerirán de libros táctiles.

CAPÍTULO 2. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL LENGUAJE ORAL

Como ya se indicó, el aprendizaje de la lectura y la escritura tienen algunas habilidades en común. Estas son: lenguaje oral, vocabulario, conciencia fonológica y principio alfabético.

Figura 115. El lenguaje oral como componente de la enseñanza de la lectura y escritura



A continuación se abordará cómo se enseña el lenguaje oral.

2.1 El lenguaje oral



El lenguaje oral es fundamental para todas las personas. Tal como lo menciona Valdivieso (2016), refiriéndose a los postulados de Vigotsky, cuando los niños aprenden a hablar desarrollan una red semántica que es consecuencia de la interacción de la audición con la articulación, lo que les permite integrarse en un contexto social de conocimientos, ideas y pensamiento. De esta manera el desarrollo del lenguaje oral refleja el pensamiento de los niños y es tan importante que, afirma este autor, del lenguaje -oral y escrito- nació la cultura.

El lenguaje oral se aprende desde los primeros años, cuando los niños interactúan con miembros de la familia y la comunidad. Por ejemplo, cuando conversan en la sobremesa, siguen instrucciones o escuchan las historias que les cuentan sus mayores.

El lenguaje oral se usa como instrumento para comunicarse y aprender, tanto dentro como fuera del centro educativo. Por esto, los docentes pueden ofrecer oportunidades para que los niños hablen con sus compañeros y con adultos. También para que participen en discusiones, planteen y respondan preguntas, expresen sus sentimientos y sus ideas. En estos casos, es importante la retroalimentación que el docente brinde sobre la articulación de las palabras, el vocabulario y la organización de las ideas al hablar.

La comunicación oral debe ser desarrollada en todas las materias, pues se habla, se escucha y se sostienen intercambios orales en todas ellas. Allí se puede propiciar que los estudiantes expongan, cuenten, describan, conversen, argumenten, etc. (Moreno, 2014, p. 167).



2.2 El lenguaje oral como parte del aprendizaje de la lectura y escritura

Hace dos décadas, el Consejo Nacional de Literacidad Emergente (National Early Literacy Panel – NELP, por sus siglas en inglés–) publicó un estudio que identificó las habilidades que más influyen en la adquisición de lectura en la primaria (Cunningham, 2001); una de estas es el lenguaje oral. Por esto, es importante desarrollarlo en los niños de primero primaria.

El lenguaje oral contribuye al aprendizaje de la lectura porque este se usa para pensar y expresar información, pensamientos y sentimientos. Los niños que saben muchas palabras y varias maneras de construir **enunciados** pueden comprender mejor los textos que quienes los han desarrollado menos.



ENUNCIADO

Es una unidad mínima de comunicación. Tiene sentido completo y entonación propia.

Eysaguirre y Fontaine (2008) confirman lo dicho cuando afirman: “Los niños que han desarrollado la capacidad de seguir y comprender el discurso hablado, que han adquirido un vocabulario amplio y que han aprendido a manejar oralmente estructuras sintácticas complejas tienden a comprender mejor lo que leen. Se sabe que en los primeros años de educación básica el nivel máximo de

comprensión de lectura de un niño está determinado por su nivel de comprensión oral" (p 114).



Figura 116. Aspectos del desarrollo del lenguaje oral que puede preparar a los niños para leer y escribir

Aprenden el significado de las palabras y la forma de pronunciarlas. Además, cuando las usan para expresarse y para entender los mensajes que otros les dicen.



Aprenden a articular claramente sus palabras y a expresar sus pensamientos mediante enunciados; es decir, que el lenguaje tiene una estructura y comunica un significado.

Son motivados a usar el lenguaje con diversos propósitos, como comunicarse oralmente o por escrito.

Conocen aspectos culturales que les permiten comprender lo que leen.

Adaptado de *Material interactivo de lenguaje oral*

2.3 Lenguaje oral para integrar otras habilidades de la lectura y la escritura

En el desarrollo del lenguaje oral debe tenerse en consideración el vocabulario, el lenguaje académico, la conciencia fonológica, entre otros. En este sentido, Zwiers (2010) afirma que las canciones ofrecen muchas oportunidades para jugar con los sonidos. Esto puede lograrse cuando se pide a los niños que diferencien sonidos semejantes, identifiquen palabras con un sonido o

combinen sonidos para formar palabras. Además, cuando los niños cantan juntos una canción, la repiten varias veces o escogen una palabra interesante para identificar su significado.

A propósito del vocabulario, lo aprenden en el lenguaje oral que usan a diario, en las conversaciones cotidianas dentro y fuera del aula. También cuando escuchan textos que les leen en voz alta; mediante estos, los niños aprenden palabras que no son comunes en el lenguaje cotidiano.



La enseñanza del vocabulario puede ser directa o implícita e indirecta o incidental. Armbruster, Lehr y Osborn (2001, p. 35) señalan que los niños aprenden indirectamente el significado de las palabras cuando las escuchan a diario en el lenguaje oral. Más adelante, en esta parte del libro, se profundizará en este tema. Los niños pequeños aprenden el significado de las palabras a través de conversaciones con otras personas, especialmente con adultos. A medida que se involucran en esas conversaciones, los niños escuchan a los adultos repetir las palabras varias veces. Cuantas más experiencias de lenguaje oral tienen los niños, más significados de palabras adquieren.

En cuanto a la **sintaxis**, un niño que usa varias maneras de construir enunciados puede comprender mejor los textos que los niños con un lenguaje oral menos desarrollado. Por esto, debe propiciarse que los estudiantes se expresen con enunciados completos en discusiones, conversaciones, exposiciones, etc. Como parte del desarrollo del lenguaje oral, también se puede tener en cuenta el lenguaje académico que, según Jeff Zwiers, citado en el libro *Enseñanza de la comprensión lectora*, abarca el "uso de palabras, la sintaxis (estructura de la oración) y el discurso (organización) para describir, comprender y crear ideas complejas, usar destrezas cognitivas y comprender conceptos abstractos que se encuentran en los textos, las tareas y los exámenes escolares." (Cotto, et. al., 2017, p. 52).



SINTAXIS

Estudia la forma de combinación de las palabras en una oración. Cada idioma tiene su propia estructura sintáctica.

Figura 117. Actividades para integrar varias habilidades de la lectura y escritura en el

lenguaje oral

Escuchen cuentos, vuelvan a contar cuentos, conversen con sus compañeros y con sus docentes, describan, expresen ideas u opiniones y razones, discutan y argumenten, participen en conversaciones formales e informales. (Expresión y comprensión oral).

Aprendan significados de palabras al escuchar a otros, usen las palabras aprendidas, utilicen palabras de la comunidad y las historias contadas en la comunidad. (Vocabulario).

Diferencien entre sonidos distintos en las palabras e identifiquen palabras con sonidos dados. (Conciencia fonológica).

Formen enunciados completos. (Sintaxis).

Usen los términos precisos y enunciados completos para hablar en todas las materias. (Lenguaje académico).

2.4 Uso del lenguaje oral para el aprendizaje de la

lectura y escritura

Para desarrollar el lenguaje oral vinculado al aprendizaje de la lectura, el docente puede contar historias o leerlas en voz alta a los niños; cuando lo haga puede tomar en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Pregunte a sus estudiantes sobre qué podría pasar en la lectura (predicción), antes de leérselas.
- Deténgase de cuando en cuando para hacer preguntas sobre la historia (detalles, vocabulario, idea principal, inferencias, distinguir hechos de opiniones).
- Después de leer, pida a los estudiantes que recuerden lo que escucharon o lo vuelvan a contar con sus palabras (comprensión literal, inferencial y crítica).

Figura 118. Leer en voz alta a los niños



Si los docentes les leen a los niños pueden enseñarles que las historias tienen inicio, nudo y desenlace; también pueden enseñar el significado de nuevas palabras. Luego, cuando los estudiantes aprendan a leer, podrán usar estos conocimientos en sus propias lecturas.

El desarrollo del lenguaje oral es fundamental en el aprendizaje de los niños en los primeros grados. Como parte del desarrollo de la lectura y la escritura, se puede promover la expresión oral del estudiante, la creación oral de historias y exposiciones orales.



En la etapa inicial, es muy importante que los estudiantes sostengan conversaciones formales e informales sobre diversos temas. Además, que puedan expresar historias en forma oral. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo puede promoverse la conversación en los primeros

grados de primaria con el apoyo de dibujos. También que aborden historias y conversaciones sobre diversos temas de todas las materias; por ejemplo: la respiración, los servidores públicos, la lluvia y otros.

En el *Material interactivo del lenguaje oral (2018)* puede encontrar 20 lecciones para trabajar lenguaje oral durante el primer grado. Cada lección se puede trabajar durante una semana de clases.

Material interactivo del lenguaje oral: [Aquí](#)



DEL LIBRO AL AULA: ejemplo de cómo trabajar lenguaje oral en el aula



A continuación se presentan algunas sugerencias de actividades y estrategias para abordar el lenguaje oral en el aula de los primeros grados de primaria.

a. Discusión sobre un tema

Para esta actividad puede recurrir a dibujos para propiciar la conversación sobre un tema, como se ejemplifica a continuación.



1. Muestre el siguiente dibujo y pídale a los estudiantes que lo observen.
 - a.



- b.** Pídales que relacionen la siguiente historia con el dibujo.

La maestra dice: “Una institución nos ha dado dinero y nos dijo que podíamos tener una fiesta con un tema de animales en peligro de extinción, o podíamos donar el dinero a una institución que trabaje para la conservación de animales como el jaguar”.

- c.** Luego, pregunte a los estudiantes: ¿Cuáles son las ventajas de usar el dinero para tener una fiesta?

- d.** Muestre el dibujo de abajo y pídale que lo observen. Dígales: Aquí, los niños están hablando; uno, dice: “Nos gusta cantar”; otro, afirma: “Me gusta jugar juegos”. Una niña dice: “Podemos hacer dibujos de animales”.

- e.** Pida a los estudiantes que conversen con su compañero sobre qué harían si estuvieran en el lugar de los niños de esa clase. Además, sobre cuáles son las ventajas de donar el dinero a los esfuerzos de conservar a los animales. Dé un tiempo para que respondan.



- f.** Presente el siguiente dibujo y pídale que lo vean. Explique que allí se ve que algunos niños que opinan: Un niño dice que hay personas que cortan los árboles del bosque. Otro, que hay cazadores ilegales. Una niña afirma que los jaguares son muy bonitos. Otra niña dice que, si desaparecen, nunca regresarán. Pídales que conversen con su compañero sobre qué otras opiniones podrían darse.



- g.** Presente el siguiente dibujo y pídeles que hablen con su compañero sobre lo que ven allí.
- h.** Pida que alguno de los estudiantes explique el significado de la balanza en este dibujo. Luego, dé la oportunidad para que los estudiantes se expresen. La respuesta debe girar en torno a que los niños tuvieron que decidir en qué iban a gastar el dinero: ¿La fiesta o la conservación?

Sugerencia para la evaluación y retroalimentación: durante la clase, observe qué estudiantes participan y quiénes no lo hacen. Observe las interacciones en parejas para conocer sus habilidades en la formación de enunciados completos y para pronunciar bien las palabras. Motive la participación de todos; cuide que participen tanto los niños como las niñas.

Adaptada de Material Interactivo de lenguaje oral. Guía del docente, español. (2018, p. 88 y 89).

b. Cada vez más fuerte y claro

Mediante esta actividad los estudiantes pueden conversar sobre diversos temas con base en preguntas. Se propicia que se profundice en las respuestas de los estudiantes.

- a. Pregunte a toda la clase: ¿Por qué es importante cuidar el agua? Escriba o dibuje las ideas en el pizarrón. También las pueden representar con una actuación.
- b. Coloque a los estudiantes en dos filas, A y B, de manera que cada estudiante quede en frente de un compañero o compañera. Si no hay pares, el docente puede participar.
- c. Informe a los niños que van a tener tres oportunidades para hablar con un compañero distinto cada vez. En cada oportunidad deben mejorar las ideas que expresan. Para lograrlo, cada vez deben hablar con más palabras, más enunciados y con más seguridad. Con la segunda y tercera pareja, cada niño debe usar las ideas y palabras que usaron sus compañeros anteriores. Pueden empezar usando las ideas ya escritas en el pizarrón. Para evitar anticipaciones, tape las ideas anotadas.
- d. Pregunte: ¿Por qué es importante cuidar el agua? Luego, pídale a un estudiante de la fila B que empiece a decir sus ideas.

- e. Después de un minuto, más o menos, pídale a los estudiantes de la fila A que se muevan un sitio, con lo cual cada estudiante tendrá una pareja distinta. El último estudiante de la fila se debe mover hasta el inicio de la fila. Pregunte por segunda vez: ¿Por qué es importante cuidar el agua? Recuérdeles que esta vez deben fortalecer sus ideas hablando con más palabras, enunciados, etc.
- f. Haga otro cambio de parejas (la tercera pareja) y explíqueles que ahora su idea debe ser mejor. Pregunte por tercera vez: ¿Por qué es importante cuidar el agua?
- g. Pida que algunos estudiantes compartan sus ideas finales con toda la clase. Seleccione a los estudiantes que normalmente no levantan la mano en la clase. Recuerde que muchos se sienten más seguros de sí mismos después de haber hablado tres veces con otros.

Sugerencia para la evaluación y retroalimentación: siga a un estudiante para observar cómo cambian sus ideas con cada pareja. Después de cada pareja, elógielo por sus ideas y por su forma de expresarse.

Adaptada de *Material interactivo de lenguaje oral. Guía del docente*, español. (2018, p. 15).

2.5 Evaluación del lenguaje oral

La evaluación del lenguaje oral para la escritura requiere de la observación y seguimiento de los siguientes aspectos:

- Aprendizaje de significados de palabras al escuchar a otros, uso de las palabras aprendidas, uso de palabras de la comunidad y las historias contadas en la comunidad. (Vocabulario).
- Diferenciación entre sonidos distintos en las palabras e identificación de palabras con sonidos dados. (Conciencia fonológica).
- Formación de enunciados completos. (Sintaxis).

Algunas actividades que puede realizar para evaluar el lenguaje oral son:

- Observación durante las actividades de lenguaje oral
- Observación de las interacciones de los estudiantes para conocer sus habilidades en la formación de enunciados completos y para pronunciar bien las palabras y otras.
- Uso de rúbricas según el aspecto enseñado.



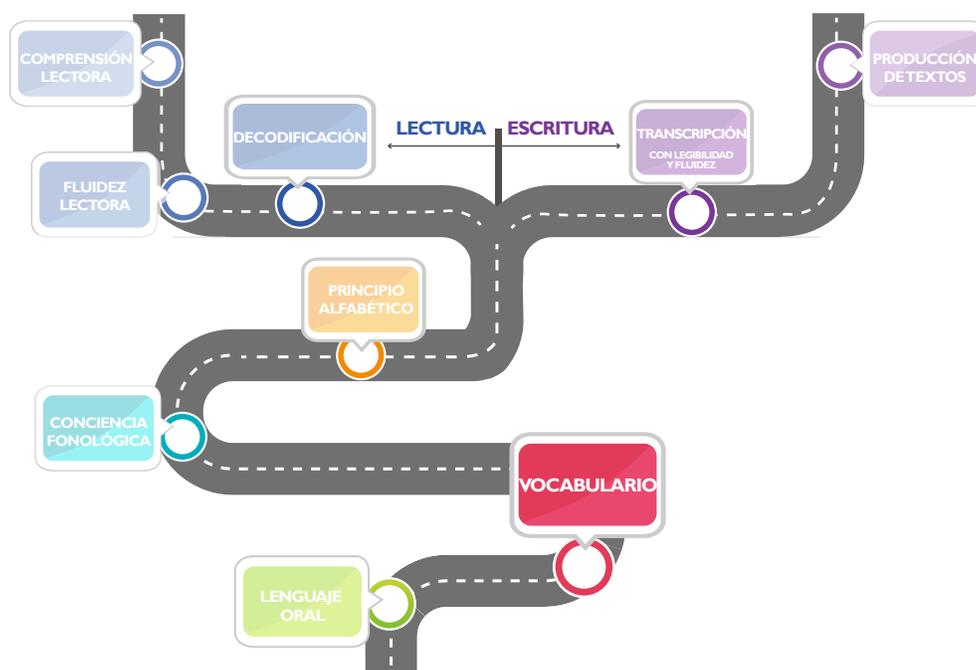
En resumen

- El lenguaje oral influye fuertemente en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Esto es así porque usamos el lenguaje oral para expresar pensamientos, sentimientos, información y más. Cuando hablamos, usamos enunciados y esto nos permite construir la sintaxis que luego nos ayudará a comprender o escribir textos. También, mediante el lenguaje oral, construimos los fundamentos para la comprensión lectora.
- En el aprendizaje de la lectura y escritura, puede utilizarse el lenguaje oral para integrar progresivamente algunas habilidades fundamentales del aprendizaje de la lectoescritura; estos son: sintaxis, conciencia fonológica, vocabulario, comprensión de los textos que les son leídos.
- En el aula, se puede desarrollar el lenguaje oral a partir de una lectura, conversación con los estudiantes o a partir de ilustraciones, entre otras actividades.
- Para evaluar el avance de los estudiantes en su desarrollo del lenguaje oral pueden utilizarse diferentes recursos, entre ellos la observación y las rúbricas.

CAPÍTULO 3. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL DESARROLLO DEL VOCABULARIO

El desarrollo del vocabulario es necesario tanto para la lectura como para la escritura. Además, es transversal a lo largo de la formación de los estudiantes.

Figura 119. El vocabulario como componente de la enseñanza de la lectura y escritura



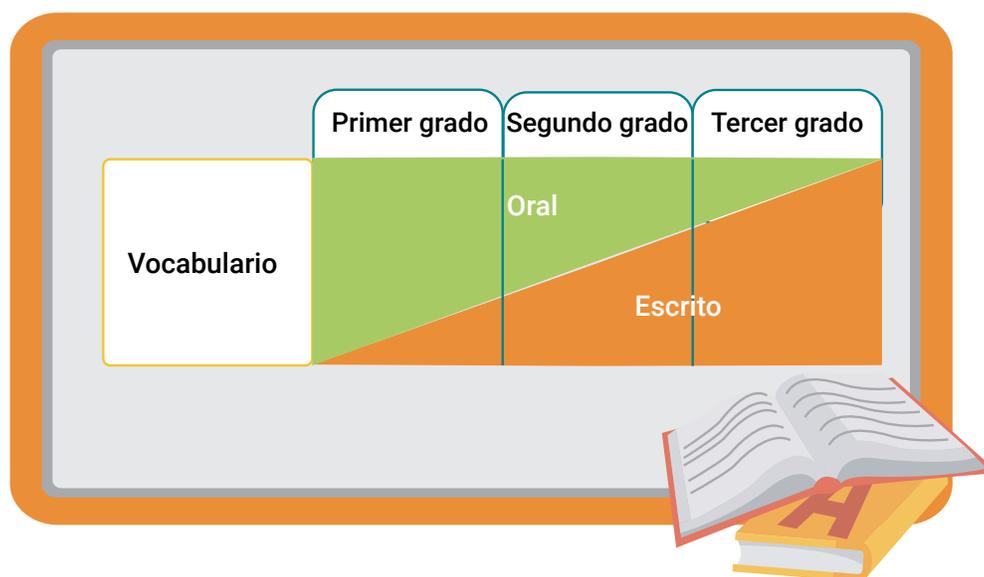
El *Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación* define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo.” (2002:120, versión en español).

Los estudiantes comienzan el desarrollo de esta competencia en su entorno cercano, con su familia y amigos. Luego, lo continúan al interactuar con otras personas y, así, van desarrollando su vocabulario oral. Este vocabulario sirve como punto de partida para la lectura y para la escritura. Cuando interactúan con textos escritos, van a encontrarse con palabras que aún no conocen, por lo tanto, se hace necesaria la enseñanza del vocabulario como parte de su comprensión lectora. También necesitan vocabulario para expresarse por escrito.

De acuerdo con lo anterior, podemos afirmar que cuando los niños ingresan a la escuela ya poseen un bagaje de conocimiento de vocabulario, según sus experiencias. La escuela se suma a este aprendizaje y el estudiante sigue aprendiendo vocabulario en su contexto.

La intensidad y el tipo de vocabulario se desarrolla a nivel oral o escrito según el grado, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 120. Intensidad y tipo de vocabulario por grado



Elaborada con base en Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. (2019, p. 185).

La enseñanza del vocabulario influye directamente en la comprensión lectora y en la expresión escrita.



La importancia del vocabulario radica en que si el lector reconoce inmediatamente el significado de las palabras que lee, puede concentrarse en la comprensión del texto, pues “para interpretar el significado de un texto es necesario conocer alrededor del 90% a 95% de las palabras del mismo” (Nagy W.E. & J Scott, 2000). Esta es una relación de doble vía, porque para comprender se requiere el conocimiento del vocabulario y mediante la lectura, este se incrementa. Por otra parte, cuanto más vocabulario conoce mayor vocabulario tiene para su expresión escrita.

Por lo anterior, el estudiante debe reconocer al instante la mayoría de las palabras o expresiones de un texto para comprenderlo y debe tener un amplio vocabulario para expresarse. Debe conocer los

diferentes significados de la misma palabra o expresión y saber el significado común de palabras distintas.

3.1 El vocabulario receptivo y expresivo

En la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, es necesario considerar que el estudiante usa el vocabulario receptivo (para la lectura) y expresivo (para la escritura) y que su desarrollo puede ser diferente.

El vocabulario puede ser receptivo y expresivo (Santiago Campión, 2005):

- Receptivo es el que los estudiantes comprenden al escucharlo o al leerlo. Se empieza a desarrollar antes de que el niño aprenda a hablar.
- Expresivo es el que los estudiantes pueden usar al hablar y al escribir.



En la figura 121 se muestra a una niña hablando (usando vocabulario de habla) y un niño escribiendo (usando vocabulario de escritura); ellos usan el vocabulario expresivo. También se presenta una niña leyendo (vocabulario de lectura) y a un niño escuchando (vocabulario de escucha); ellos usan el vocabulario receptivo.

Figura 121. Tipos de vocabulario



3.2 Enseñanza del vocabulario

La enseñanza del vocabulario puede ser implícita o incidental y explícita o intencional.

Según Beck, Feldman, Kinsella y otros, la mayor cantidad de vocabulario se aprende incidentalmente. El 10% del vocabulario se puede o debe enseñar en forma directa y explícita. El 90% del vocabulario se aprende indirectamente.



El aprendizaje indirecto del vocabulario proviene de la lectura amplia y profunda, por lo que los estudiantes tienen que leer muchísimo y sobre diversos temas. La siguiente figura resume los tipos de enseñanza de vocabulario.

Figura 122. Formas de enseñanza del vocabulario

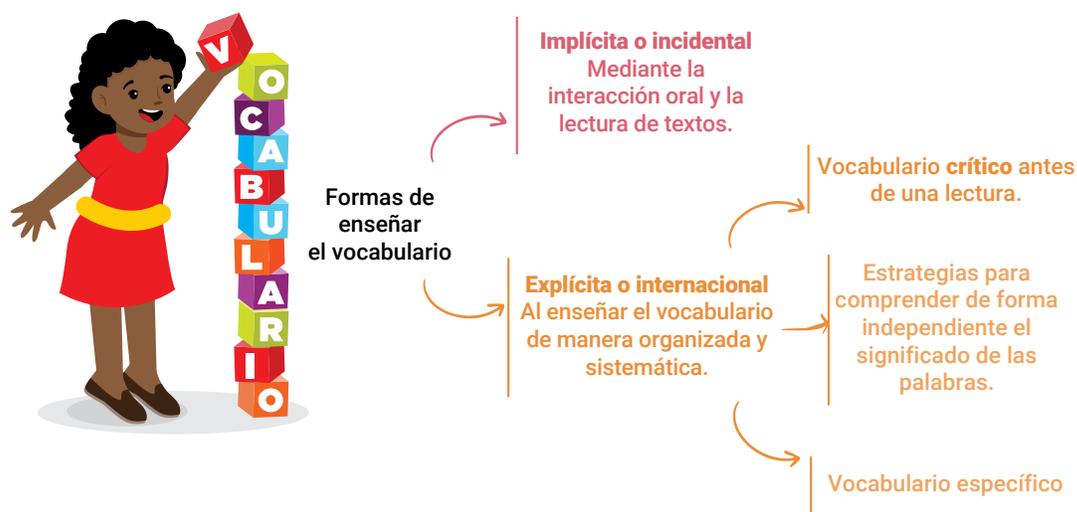


Figura 123. Propósitos de la enseñanza del vocabulario

Ayudar al estudiante a acumular una reserva de palabras que pueda reconocer, entender y relacionar de manera simultánea con la información general de que dispone. Para esto, debe tener muchas oportunidades para emplearlas en diversos contextos.

Fijar y consolidar las palabras que ya conoce, con el propósito de que las emplee en su comunicación oral y escrita.

Conseguir que los estudiantes desarrollen el interés y la capacidad para aprender el significado de las palabras sin necesidad de ayuda, es decir, que el estudiante se convierta en un aprendiz independiente de palabras.

Enseñar a los estudiantes habilidades y estrategias para que descubran, de forma autónoma, el significado que las palabras leídas, escritas o escuchadas tienen en los contextos en que los son empleadas.

Elaborada con base en Hernández (1996, p. 242)

Algunas recomendaciones al enseñar el vocabulario en la etapa inicial son las siguientes:

- Empiece por palabras referidas a objetos concretos, como silla, escritorio, piedra (en español). Después, puede introducir palabras con referentes abstractos, como amor, paz, solidaridad (en español).
- Empiece por palabras de contenido (porque tienen significado por sí mismas), como sustantivos (casa), adjetivos (grande) y verbos (corre).
- Después, enseñe palabras funcionales; es decir, las que relacionan unas palabras con otras o amplían el significado de las palabras de contenido; por ejemplo: artículos (el, la, los, un, unas, etc.), pronombres (yo, tú, ellas, etc.), preposiciones (de, a, con, etc.), conjunciones (y, o, ni, etc.).



En las siguientes páginas se abordará de manera más amplia formas de enseñar el vocabulario.

3.3 Enseñanza implícita o incidental del vocabulario



El uso diario del lenguaje oral facilita el desarrollo del vocabulario, porque los niños aprenden muchas palabras durante conversaciones e interacciones diarias. Otra actividad que incrementa el vocabulario de los estudiantes es escuchar los textos leídos en voz alta. Los textos, aun los de los primeros grados, aportan palabras académicas que no son comunes en el lenguaje diario.

El aprendizaje implícito del vocabulario se da cuando se aprenden palabras como producto de otra actividad, como leer o escuchar y usar las palabras. Requiere que el docente ofrezca muchas oportunidades para leer y escuchar. Si la palabra se presenta solo una vez, es poco probable que la aprendan. Es necesario que los estudiantes lean o escuchen las palabras de 9 a 12 veces en diferentes textos, canciones o conversaciones, para que la aprendan de manera incidental.



Para desarrollar el vocabulario implícito, la lectura de textos debe ser abundante y debe ir de la mano con discusiones extensas y continuas sobre el contenido de este. Además, es importante

volverlas a usar en distintos momentos del año, pues con el paso del tiempo pueden olvidarse por desuso.

3.4 Enseñanza explícita del vocabulario

Es necesario enseñar intencionalmente palabras nuevas en todas las áreas curriculares, para comenzar, se deben seleccionar las palabras que se enseñarán de forma explícita.

3.4.1 Seleccionar el vocabulario adecuado

Para la enseñanza del vocabulario es importante saber elegir el vocabulario que se va a enseñar. En su selección es recomendable que participe tanto el docente como los estudiantes. Para seleccionarlo, Beck y Mckeonwn (1985), citados por Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 158) propusieron un sistema de tres niveles que se explica en la siguiente figura.

Figura 124. Niveles para la enseñanza del vocabulario



Adaptado de Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. "Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica", en *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. (2019, p. 158).

De estos tres niveles, se recomienda enseñar las palabras del nivel 2, pues estas suelen ser las palabras poco conocidas por el estudiante. Las palabras del nivel 1 tienen una alta probabilidad de ser conocidas por los estudiantes porque son básicas y suelen aprenderse de manera implícita. Las del nivel 3 se pueden seleccionar cuando aparecen en un texto que los estudiantes leerán.



Para saber qué palabras son del nivel 2 Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 158) proponen hacerse las siguientes preguntas:

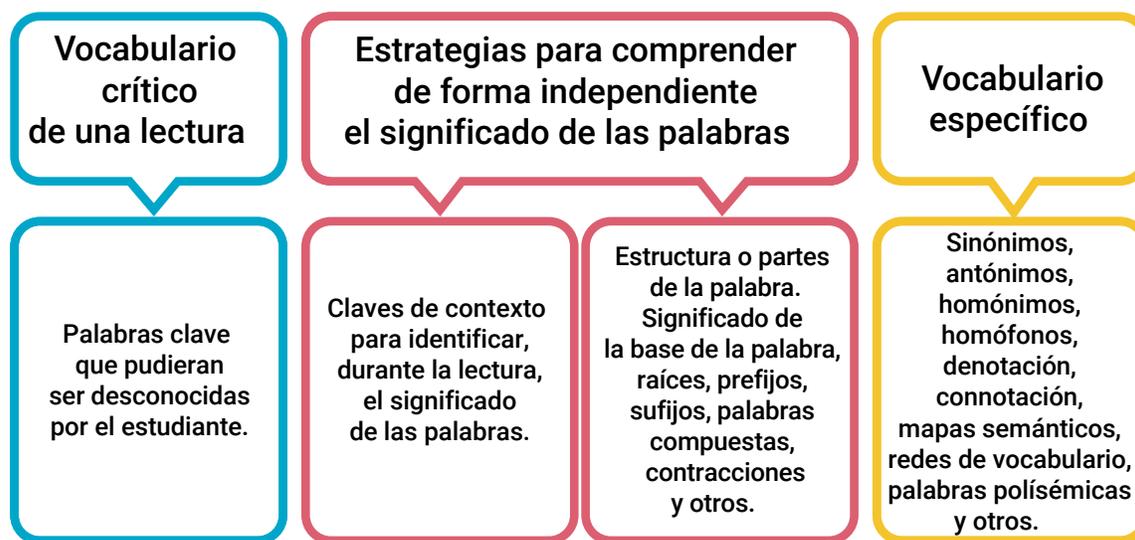
- ¿Es una palabra que posiblemente los estudiantes no conozcan de forma adecuada?
- ¿Es una palabra que se emplea con frecuencia en los textos y, por lo tanto, sería útil conocer?
- ¿Podemos explicar su significado con palabras cotidianas, usando conceptos familiares para los alumnos?
- ¿Es necesario conocer su significado para la comprensión de los textos que leemos con los alumnos?



3.4.2 Formas de enseñar el vocabulario explícito

El vocabulario puede enseñarse explícitamente, es decir, de forma intencional. Se proponen tres formas de abordarlo en clase: vocabulario crítico antes de la lectura, estrategias para que los estudiantes aprendan el significado de forma independiente y aprendizaje de vocabulario específico. Ver la ilustración de abajo.

Figura 125. Enseñanza explícita o intencional del vocabulario



En los siguientes apartados de este capítulo se explicarán las formas para la enseñanza intencional del vocabulario.

Como punto de partida del vocabulario explícito, es importante que los estudiantes reconozcan una palabra escrita y una palabra hablada.



Para que los estudiantes reconozcan las palabras habladas y escritas puede hacer ejercicios de conteo de palabras habladas. También, puede darles un texto (aunque no sepan leer) para que recorten las palabras tomando en cuenta que una palabra siempre está entre dos espacios en blanco. Este conocimiento es útil para desarrollar varios aspectos de lectura y escritura, como la conciencia fonética que inicia por identificar las palabras habladas.

3.4.2.1 Enseñanza del vocabulario crítico de una lectura

En la mayoría de los textos que leen los estudiantes, encontrarán una o más palabras nuevas o desconocidas, aunque los textos estén adecuadamente contextualizados. Si solamente leen textos con palabras conocidas, no aumentarán su vocabulario.

Cuando se enseña el vocabulario crítico antes de leer, los estudiantes reconocen al instante las palabras y desarrollan un sentimiento de posesión sobre ellas, a través de la práctica reiterada y la aplicación de lo aprendido en la lectura. Para este aprendizaje previo, puede considerarse la estructura de las palabras y las claves de contexto. Cuando han aprendido estas palabras también las pueden usar en su expresión escrita.

¿Para qué sirve?

Cooper (1986, p. 163) afirma que la enseñanza previa del vocabulario sirve para que los estudiantes aprendan las palabras que requiere la lectura del texto seleccionado y les ayuda a desarrollar una parte de la información previa para comprenderlo. Para el efecto, el docente lo identifica y lo enseña antes de la lectura del texto.

¿Para qué se enseña?

Enseñar el vocabulario crítico antes de leer el texto permite que los estudiantes (Cooper, 1990):

1. Aprendan el significado de las palabras más relevantes del texto.
2. Se familiaricen con las palabras que leerán en el texto, especialmente las que sean difíciles de leer.
3. Aumenten su vocabulario.

Pautas para seleccionar las palabras que se enseñarán antes de la lectura

Para seleccionar qué palabras enseñará en el aula, use las siguientes pautas (Cooper, 1990; Santiago Campión, 2005).

- **Antes de leer el texto, enseñe solo el vocabulario crítico:** si luego de examinar el texto se encuentra que hay muchas palabras que es necesario enseñar para que los estudiantes comprendan, quiere decir que esa lectura es muy compleja para ellos. Significa que el contenido está muy alejado de los conocimientos previos de sus estudiantes.
- **Incluya palabras de contenido:** verbos, nombres, adjetivos y adverbios; necesarios para comunicarse en el aula y la comunidad. Preséntelas acompañadas de palabras funcionales (artículos, pronombres, etc.). Por ejemplo: la cascada. "La" es una palabra funcional y "cascada" es una palabra de contenido".
- **Prefiera palabras de uso frecuente.**

En el banco de palabras de la Real Academia Española encontrará las 1000 palabras más frecuentes del español, consúltelo: [Aquí](#)
1000 palabras básicas del español: [Aquí](#)



Pasos para enseñar el vocabulario crítico

1. Identifique el vocabulario crítico y haga una lista. Le pueden servir las siguientes preguntas (Hernández, 1996):
 - ¿Qué palabras tienen las más altas probabilidades de ser desconocidas por los estudiantes?
 - ¿Cuáles de las palabras identificadas son conceptos clave en el texto seleccionado?
 - ¿Cuáles de las palabras identificadas pueden ser comprendidas por el contexto?
 - ¿Cuáles de las palabras pueden ser definidas, si los estudiantes analizan su estructura? Es decir, mediante prefijos, sufijos, raíces, etc.
2. Diseñe actividades de manera que los estudiantes puedan emplear las palabras en contextos afines al uso dado en la lectura.
3. Enseñe las palabras seleccionadas, una a una. Para ello, presente la palabra, analice el significado y muestre varios ejemplos. Puede utilizar el análisis de la palabra o claves de contexto para enseñarlas.

4. Cuando los estudiantes ya han asimilado el significado de cada palabra, promueva la utilización en frases escritas

Puede usar la "pared de palabras" como recurso para desarrollar vocabulario y el aprendizaje de vocabulario crítico antes de leer un texto o escribir.

¿Cómo enseñar el vocabulario crítico de una lectura a niños sordos? Para esto es necesario que niños y docentes conozcan lenguaje de señas. De esta manera, los estudiantes pueden acceder a las explicaciones, ejemplos y ejercicios. Además, es necesario que se usen textos con personajes sordos o situaciones que puede vivir un niño con dificultades de audición, como las visitas al médico y el uso de lenguaje de señas (Fundación CNSE, 2017, p. 36).

3.4.2.2 Enseñanza de estrategias para comprender el significado de las palabras de forma independiente

Si se enseñan las palabras críticas antes de la lectura, el estudiante va adquiriendo vocabulario. Sumado a esto, es necesario que el docente le enseñe a identificar, de forma independiente, el significado de las palabras. Para conseguirlo, puede aplicar dos estrategias: uso de claves de contexto y análisis de las partes de la palabra, como se muestra en la siguiente figura y se explica en las siguientes páginas.

Figura 126. Estrategias para comprender el significado de las palabras, de forma independiente



3.4.2.2.1 Enseñanza de claves de contexto o pistas contextuales

El significado de una palabra se puede deducir usando pistas en el **contexto**. Lo que viene antes y después de una nueva palabra puede enseñar su estructura, uso y significado. Estas estrategias pueden ayudar a estudiantes a aprender palabras nuevas y utilizarlas en otros contextos (PowerUp What Works, n.d.). En la figura se muestra un ejemplo de clave de contexto. Luego, se presentan las estrategias para identificar el significado de las palabras por las claves de contexto.



CONTEXTO

Entorno del lenguaje del cual depende el sentido de una palabra o frase seleccionada.

Figura 127. Ejemplo de claves de contexto



Adaptado de *Uso de claves de contexto*. Tercero primaria. 3ª. ed. Serie de cuadernillos pedagógicos de la Evaluación a la acción. Guatemala, Digeduca

Tabla XVII. Estrategias para usar pistas contextuales o claves de contexto

Tipo	Definición	Ejemplo
Pistas de definición / explicación:	Se puede encontrar el significado de la palabra explicado en la oración.	"Un horno es una herramienta de cocina con forma de caja con puerta, que se utiliza para cocinar, hornear o calentar alimentos".
Pistas de repetición / sinónimo:	Puede encontrarse el significado de una palabra porque se explica con otras palabras dentro de la misma oración o en algún otro lugar del texto.	"El hombre era tan corpulento que su médico lo declaró con sobrepeso". La palabra "corpulento" significa ser pesado, por lo que se puede ver en la oración que la palabra corpulento se define cuando dicen que "el doctor lo declaró con exceso de peso".
Pistas de contraste / antónimo	Puede encontrarse el significado de una palabra, porque hay una palabra en la oración que es lo contrario a la palabra desconocida.	"El profesor nos da trabajo difícil la mayor parte del tiempo, pero los viernes nos da ejercicios más fáciles". En la oración anterior, la palabra difícil se define como lo opuesto a "más fácil".
Inferencia / contexto general	Puede haber suficientes pistas en la oración o historia para que los estudiantes adivinen el significado de la palabra.	"Nunca más voy a salir con esa amiga. Ella era muy aburrida y no me divertí mucho hablando con ella. La conversación era muy insípida".

Elaborada con base en *Guía No. 4. Vocabulario. Lectura repetida e instrucción directa de vocabulario*. Programa EnseñaLEES. p.. 26

Pasos para enseñar a usar la clave de contexto (Cooper, 1990; Hunt & Beglar, 2013)

1. Modele el uso de la estrategia:

- a. Explique qué es clave de contexto, los pasos para identificar el significado de una palabra por su contexto y para qué se usa.
- b. Modele el uso de la estrategia, para eso escriba un párrafo en el pizarrón. Identifique una palabra de la que quiere saber el significado por el contexto. Diga en voz alta cómo llega al significado por las palabras del párrafo. Escriba la palabra y circúlela. Dibuje flechas que apunten hacia las pistas sobre su significado (vea los ejemplos de abajo).
- c. Modele el uso de la estrategia en un texto más largo.
- d. Proporcione ejercicios para que los estudiantes practiquen hasta que comprendan cómo identificar el significado de las palabras por clave de contexto. Compruebe si el significado es correcto.

Ejemplos para el inciso b

Vamos a buscar pistas para saber el significado de una palabra que no conocemos. Por ejemplo:

El caballo corrió raudo por la pradera. Era muy veloz y agitaba sus crines.

Quiero saber el significado de la palabra raudo. Sé que tiene que ver con correr y en la siguiente oración, dice que era veloz. Por lo tanto, raudo quiere decir rápido o veloz.

Ahora lea las siguientes oraciones:

A mi primo le gusta usar chaleco. Él dice que lo mantiene calentito en el pecho y fresco en los brazos. Quiero saber qué significa chaleco.

Subrayo las pistas. Sé que es algo que se usa, es una prenda de vestir. Además, sé que calienta el pecho, pero no los brazos. Entonces, puedo predecir que es una prenda de vestir sin mangas.

Lea el cuadernillo De la evaluación a la acción. Comunicación y lenguaje. Vocabulario: claves de contexto. Tercero primaria: [Aquí](#)



3.4.2.2 Enseñar el significado de las palabras por el análisis de sus partes

La ciencia ha avanzado mucho en investigaciones que permiten determinar qué es efectivo y qué no en la enseñanza de la lectura y la escritura. Uno de los estudiosos dedicados a investigar el cerebro y aportar los resultados a la enseñanza de la lectura es el científico francés Stanislas Dehaene quien, en el 2015 publicó los libros *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula* y *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*.

Dehaene señala que “comprender la morfología de las palabras es un aspecto importante en lectura. Las raíces de las palabras, sus prefijos y sus sufijos forman un juego de construcción fascinante para el niño, que le permite establecer relaciones, comprender y construir palabras nuevas” (2015, p. 85).

Los estudiantes pueden utilizar las partes de las palabras para inferir el significado que desconocen. Las partes que pueden usar las palabras son: base, prefijos, sufijos, raíces y terminaciones inflexivas.



En la siguiente tabla se explican estos elementos de la palabra.

Tabla XVIII. Partes de las palabras para inferir el significado

Parte de la palabra	Definición	Ejemplos		
Prefijo	Unidad que se puede agregar al inicio de una palabra de base para cambiar su significado. Esta unidad no tiene significado por sí sola.	El prefijo "re" significa otra vez	reventa	Significa: se vende otra vez
		El prefijo "in" significa no	infeliz	Significa: no es feliz
Palabra de base	Unidad que tiene significado por sí misma.	venta, feliz, perro, actor, quitar, mancha		
Sufijo	Unidad que se puede agregar al final de una palabra de base y cambia su significado.	Diminutivo: ito - ita	cachorrito, cachorrito	cachorro/a pequeño/a
		Aumentativo: ote-ota	gatote, gatota	gato/a grande
Terminaciones inflexivas	Fragmento de una palabra que se agrega al final para modificar su género, número, tiempo o forma.	Indica género femenino	iz	actriz
		Indica que es plural	s, es	gatos, felices
		Indica que es tiempo pretérito	aba	quitaba
		Indica forma o manera	ísimo	felicísimo

Tabla XIX. Ejemplos de los prefijos y sufijos más usados en español

Prefijo	Significados	Ejemplo	Sufijos	Significados	Ejemplo
Bi-	Dos o dos veces	bisiesto	-ito/-ita	Diminutivo	casita
Ex-	Fue y ha dejado de serlo	excompañero	-azo	Valor despectivo	manaza
Extra-	Fuera de	extraordinario	-ísimo	Grado más alto (adj.)	Larguísimo
Multi-	Muchos	multirestaurante	-oso	Abundancia (en adj.)	grandioso
Pre-	Anterioridad de tiempo	preinscripción	-cracia	gobierno	democracia

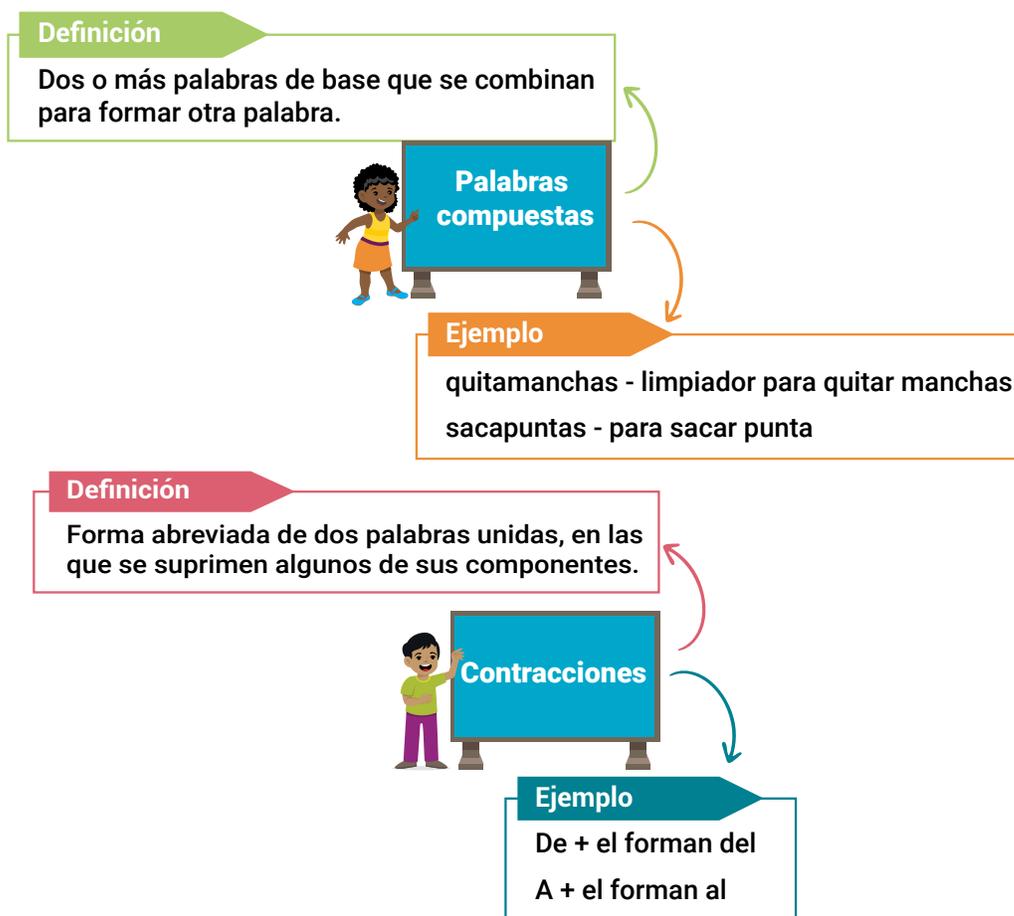
Prefijo	Significados	Ejemplo
Ultra-	Más allá de	Ultramar
Pluri-	Multitud o número grande de...	Pluricultural
Anti -	Opuesto	antisistema
Archi-	Superioridad	archienemigo
Auto-	Propio o por uno mismo	Autolavado
Hipo-	Debajo de	Hipotermia

Conocer las palabras compuestas y las contracciones también apoya al estudiante en la identificación del significado de las palabras.



En la siguiente figura se explican las palabras compuestas y las contracciones.

Figura 128. Palabras compuestas y contracciones



¿Cómo se usa? (Cooper, 1990).

1. Enseñe a qué se refiere la estrategia de identificar el significado de las palabras por las partes que la forman.
2. Modele el uso de la estrategia:
 - a. Escriba una palabra que los estudiantes conozcan. Pida que la lean y que digan qué significa.
 - b. Explíqueles que va a agregar un (prefijo, sufijo, terminación inflexiva) y este va a cambiar el significado de esa palabra.
 - c. Explique qué significa el prefijo, sufijo o terminación inflexiva y lean la nueva palabra.
 - d. Infieran el significado de la nueva palabra.
 - e. Escriba una oración o frase usando la nueva palabra.
3. Comprueben si el significado es correcto.
4. Promueva que practiquen la estrategia de forma independiente.

Ejemplo

1. Diga: Vamos a practicar una estrategia para averiguar el significado de las palabras. Para hacerlo, vamos a estudiar las partes que tiene una palabra.
 - a. Escriba: seguro. Pregunte: qué quiere decir esta palabra. Ayúdelos a concluir que se refiere a alguien que tiene confianza.
 - b. Diga: ahora voy a agregar el prefijo "in" y esto va a cambiar el significado de la palabra.
 - c. Escriba: inseguro.
 - d. Explique: "in" quiere decir no. Pregunte qué querrá decir la nueva palabra.
 - e. Concluyan que quiere decir no seguro, es decir, lo opuesto de seguro: alguien que no tiene confianza.
 - f. Escriba: Era la primera vez que el doctor realizaba una operación, por eso se sentía inseguro.
 - g. Comenten el significado de la frase.
 - h. Proporcione a sus estudiantes una lista de palabras y de prefijos y pídale que las combinen y comenten sus significados.

Para enseñar la identificación de la raíz y los afijos, puede elaborar tarjetas donde se incluyen prefijos, sufijos y raíces como las mostradas en las ilustraciones. Luego, pida a los estudiantes que combinen las fichas para formar palabras; por ejemplo: si junta el prefijo sub- con la palabra director obtendrá la palabra subdirector.

Figura 129. Ejemplo de material para practicar la identificación del significado por la estructura de la palabra



3.4.2.3 Enseñanza de vocabulario específico

El docente enseña a sus estudiantes a incrementar su vocabulario y a ser más conscientes del significado de las palabras. Lo hace enseñando sinónimos, antónimos, mapas semánticos, analogías y palabras polisémicas, entre otras.

Para enseñar el vocabulario específico, se usan los mismos pasos de la enseñanza de las estrategias.



A continuación, se presentan ejemplos o pasos para presentar las palabras.

3.4.2.3.1 Sinónimos y antónimos

- a. De ejemplos de frases u oraciones que contengan las parejas de palabras que quiere enseñar. Subraye esas palabras. Como en los ejemplos de la figura 130.

Figura 130. Sinónimos y antónimos



- Proporcione oraciones y frases con palabras subrayadas, léanlas en voz alta comenten el significado de las palabras subrayadas.
- Diga el nombre del término. Ayúdeles a definir el término según se ha usado en las oraciones o frases que leyeron.
- Una vez que han comprendido los conceptos que enseñó, dé suficientes oportunidades de practicarlos usando, entre otras, las actividades sugeridas.

Ejemplo de los pasos indicados en los incisos del b al d.

-Pida que lean las siguientes oraciones:

Ella se sentía alegre. Fue al parque con su familia y eso la puso contenta.

- Pregunte qué significan las palabras subrayadas. La respuesta es: feliz.
- Pregunte ¿qué tienen en común las palabras que están subrayadas? La respuesta debe ser que significan lo mismo.

El conductor era inexperto y estaba nervioso. De pronto, empezó a llover y se salió de la carretera. Eso sucede cuando contratan pilotos novatos -dijo una pasajera.

- Repita el procedimiento, preguntando qué significan las palabras subrayadas y qué tienen en común.
- Explique que a estas palabras se les llama sinónimos. Pregúnteles qué piensan que es un sinónimo.
- Ayúdeles a concluir que son palabras que significan lo mismo, aunque se escriben diferente.
- Una vez que han comprendido, realicen un juego para asociar palabras, por ejemplo, memoria.

3.4.2.3.2 Mapas semánticos

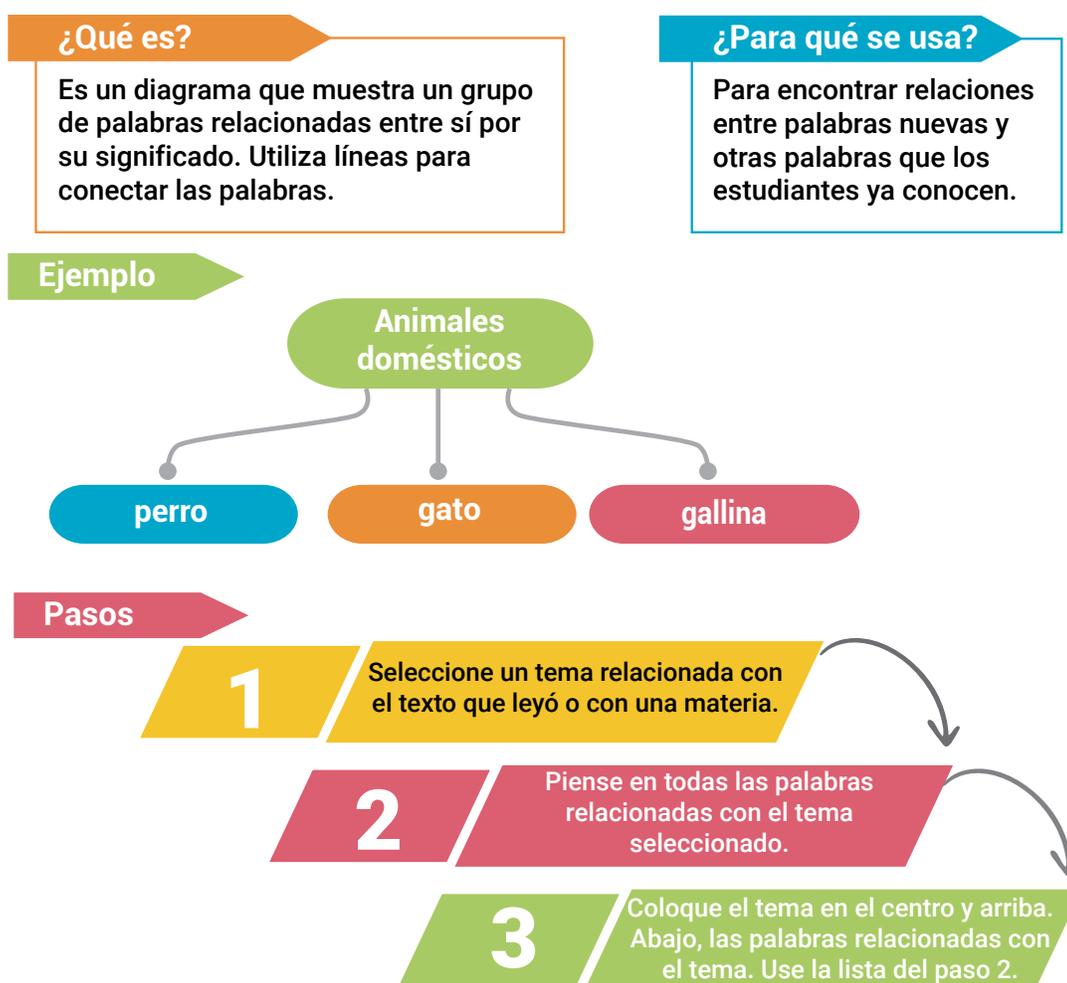
Los mapas semánticos muestran los conceptos en categorías. También ilustran cómo se relacionan esas palabras.

Usando mapas semánticos, los estudiantes pueden ver cómo las palabras nuevas se relacionan con otras que ya conocen (Johnson y Pearson, 1984; citados en Cooper, 1990).



Para elaborar un mapa semántico, siga los pasos explicados en la figura.

Figura 131. Mapa semántico



Cuando los estudiantes elaboren mapas semánticos pueden compartirlos con sus compañeros y explicar por qué incluyeron esas palabras.

3.5 Los diccionarios escolares



Los diccionarios escolares suelen elaborarse para estudiantes de diversos niveles educativos. Los hay para estudiantes de preprimaria, primaria, secundaria y otros. Algunos son impresos y otros, digitales.

Los diccionarios incluyen palabras o expresiones del idioma al que corresponden. Generalmente, son vocablos en uso durante la época de su publicación. La selección de las voces incluidas puede estar definida por la frecuencia de las palabras en bancos de palabras o textos escolares, estudios de palabras disponibles por los niños o de análisis de diccionarios

generales de lengua de los cuales se extrae el vocabulario básico o esencial.

Según el propósito y nivel de los usuarios de los diccionarios escolares, se puede definir la palabra o ilustrarla. Por ejemplo, para preprimaria o primero primaria, se suele elaborar vocabularios o diccionarios infantiles en los que se prefiere anotar la palabra y colocar una ilustración que muestre el significado.

En muchos diccionarios, después de las palabras seleccionadas se incluyen algunas indicaciones gramaticales, ortográficas, de uso y otros, según los usuarios y el propósito.

En estos enlaces pueden consultarse algunos diccionarios escolares: [Aquí](#)



DEL LIBRO AL AULA: actividades para el desarrollo del vocabulario.



a. Pared de palabras

Elija una pared del salón de clases y nómbrala "Pared de las palabras". Decórela de una manera agradable, sin recargarla. Luego, pegue tiras de papel y cartulina en las que serán colocadas palabras nuevas. Asegúrese de escribir las palabras con letra grande para que sean visibles para

todos en la clase. Puede usar colores para diferenciar tipos de palabras. Asegúrese de usar la ortografía correcta para cada palabra.

Ejemplo de pared de palabras

Promueva actividades en clase a partir de las palabras de la pared, por ejemplo:



- Presente cada palabra antes de pegarla en la pared. Haga que los estudiantes la digan, la copien o la escriban al dictado, dibujen su significado, digan una oración con ella y hagan otras actividades para que se familiaricen con cada palabra nueva.
- Seleccione palabras referidas a animales y deletréelas o explique qué significan.
- Seleccione palabras con b y escriba una frase.
- Escriba palabras que sirven para decir cómo es algo.
- Seleccione 3 palabras y escriba un párrafo.
- Juegue adivinanzas con las palabras de la pared.
- Puede agregar otras ideas para la pared de las palabras.
- Incluya palabras en las que detecte letras difíciles o aquellas en las que los estudiantes muestran alguna dificultad.
- Promueva el uso de las palabras para describir o contar algo.
- Estimule la comparación entre palabras semejantes u opuestas. Por ejemplo: ¿Se parecen los significados "pequeño" y "grande"?

Una variación

Puede cubrir una de las paredes con papel. Use un color para la mitad asignada para palabras nuevas. La otra mitad, de un color distinto, para palabras que sirven para iniciar frases, nexos o conectores. En otra pared coloque palabras de ciencia, ciencias sociales y otras.

b. Práctica para aprender nuevas palabras

En la Guía no. 4 de EnseñaLEES dedicada al vocabulario se propone la lectura repetida e instrucción directa de vocabulario (Schwartz, 2021, p.29). También recomienda que en los primeros años:

1. Proporcione una definición sencilla, apta para los niños, de la palabra nueva. *Enorme significa que algo es grande.* (puede buscar diccionarios escolares adecuados para niños de primaria)
2. De un ejemplo sencillo, que tenga sentido en su contexto cotidiano.
¿Recuerdas esa sandía realmente grande que compramos en el mercado? ¡Esa era una sandía enorme!
3. Anime a los estudiantes a que creen su propio ejemplo.
¿En qué cosa enorme puedes pensar? ¿Puedes pensar en algo realmente grande que hayas visto hoy? ¡Correcto, el buldócer cerca del parque era enorme! Esas llantas eran enormes.
4. Motive el uso de la palabra en diversas situaciones.

c. Mi diccionario personal

Para elaborar y usar un diccionario personal, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

1. Pida a los niños que elijan un cuaderno sin líneas y lo nombren "Mi diccionario personal". Además, que escriban su nombre en la pasta o portada. También, se puede usar un fólder con hojas en blanco y sostenidas con un gancho, engrapadas o cosidas.
2. Solicite a los estudiantes que asignen las letras del alfabeto en pestañas para diferenciar el espacio de cada letra.
3. En cada caso, pida que escriban la palabra y qué creen que significa. Además, que lo ilustren. También, pueden escribir una oración usando la palabra.
4. Cada día, los estudiantes pueden escoger una o dos palabras que no conozcan, averiguar su significado e incluirlo en su diccionario personal.
5. Cuando los niños lean un cuento, pida que escriban las palabras nuevas en su diccionario personal. Cada semana, puede pedir a algunos niños que cuenten a los demás qué palabras han incorporado en su diccionario personal.
6. Pedir que incluyan palabras de la pared en su diccionario, así combinan ambas actividades, por ejemplo:



APIO

d. Dibujar y usar, con los niños, palabras por campos semánticos o temas

Esta actividad se usa para reflexionar sobre la relación entre las palabras, por el tema, y para ampliar el vocabulario. Un campo semántico está formado por un grupo de palabras cuyo

significado tiene relación. Por ejemplo, el campo semántico de los animales domésticos está formado por pollos, patos, loros, conejos, etc. Según el grado, pueden elaborar la lista con dibujos o palabras.

1. Pídeles que nombren o dibujen todas las frutas que conozcan. Luego, hagan una lista. Si alguno no conoce alguna fruta, los otros le explican cuál es.



2. Pídeles que escriban los nombres de todos los animales que recuerden. Luego se escribe una lista con todos los nombres que escribieron los niños.

3. Promueva el uso de estas palabras en la clase.

Cuando los niños escriban sobre un tema, por ejemplo, sobre la feria de su pueblo, seleccione 4 o 6 palabras de este tema. Luego, realice diversas actividades para que aprendan su significado. Después, pida que escriban un texto usando esas palabras.

Ejemplo de palabras relacionadas con la feria: churros, lotería, feria, baile.

e. El conejo de las palabras

- Elabore una caja con el dibujo de un conejo, como la que se muestra más adelante.
- Haga dos compartimientos en la caja. Coloque adelante las palabras que quiere enseñar. Enseñe las palabras de forma explícita en clase. Conforme las vayan aprendiendo, páselas al otro compartimiento. Recuerde, cuanto más usen las palabras mejor las aprenderán.



f. Canción para dramatizar significados

Diga a sus estudiantes: Vamos a cantar una canción. Yo voy a cantar una línea y ustedes la repiten. Usen gestos para acompañar la canción. Listos, empezamos...

El maestro dice y los estudiantes repiten	Gestos sugeridos
Soy un huevo en una hoja,	Hacer un huevo con las dos manos.
pero quiero volar entre todas las rosas.	Mover los brazos para volar.
Por fin, nazco, pero no tengo alas.	Abrir las manos y pegar los brazos a los lados.
Soy una oruga y solo tengo patas.	Agacharse y caminar con las manos y pies lentamente.
Luego, me envolví en un capullo lindo.	Mover los brazos alrededor del cuerpo, agacharse y simular estar apretado en un capullo invisible.
y poco a poco, me transformo mucho.	Moverse un poco en el capullo invisible.
Salgo del capullo con nuevas alas de colores.	Abrir los brazos como alas y mirarlas con admiración.
Soy una mariposa y puedo volar.	Empezar a volar por el aula.

Pregunte a los estudiantes: ¿Qué es volar? ¿Qué quiere decir transformar?
¿Qué necesita una oruga para transformarse en mariposa?

Tomado de *Material Interactivo de lenguaje oral. Guía del docente*, español. (2018, pp. 34 y 35).

3.6 Evaluación del vocabulario

Para evaluar el vocabulario se puede medir el conocimiento léxico por separado o como parte de la expresión, comprensión oral, comprensión lectora o escritura. En cualquiera de los casos mencionados, puede optarse por evaluar el vocabulario aislado sin contexto o enmarcado en una oración o texto. La evaluación del vocabulario toma en consideración diversos tipos de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos y otros); también debe considerarse el nivel del vocabulario.

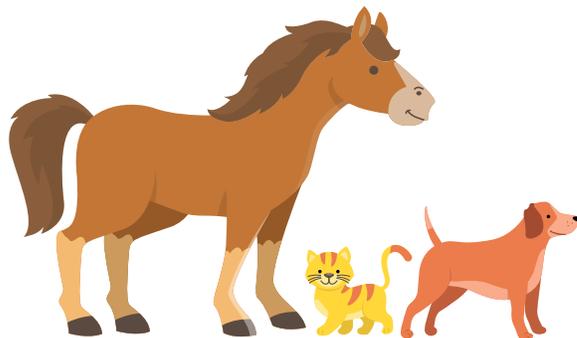
Para identificar la amplitud de vocabulario, se utilizan ítems como los siguientes que son tomados o adaptados del instrumento Perfil lingüístico (Usaid Leer y Aprender y Mineduc, 2016).

Ejemplos para evaluación del vocabulario en forma oral

Instrucciones. Diga al estudiante: “Le voy a decir una palabra; señale con su dedo cuál de los dibujos la representa”. Luego, diga cada una de las palabras y anote si el estudiante identifica o no el dibujo correspondiente. Esta evaluación es útil par determinar el conocimiento de las palabras concretas al inicio del aprendizaje de los estudiantes.

Diga: perro

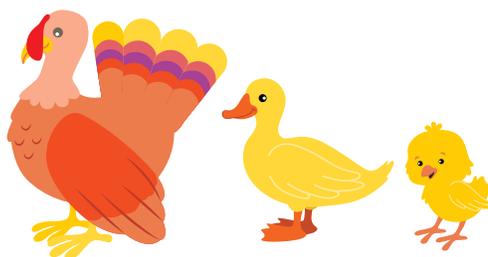
Muestre el cartel o ficha



Si el estudiante señala al perro, la respuesta es correcta.

Diga: pato

Muestre el cartel o ficha



Si el estudiante señala al pato, la respuesta es correcta.

3.6.1 Evaluación de la profundidad y del vocabulario productivo

Instrucciones. Diga al estudiante: le voy a mostrar varios dibujos; "dígame qué es cada uno". Luego, señale el dibujo y, si dice correctamente los nombres, dé por buena la respuesta. Se considera correcto cuando el niño o niña dice solo la palabra o si dice la palabra y le agrega el artículo, por ejemplo: el perro. También se puede pedir que diga una oración en la que incluya la palabra.

Muestre la figura.



Si el estudiante dice casa, la casa o una casa, la respuesta es correcta.

3.6.2 Test de cloze para evaluar claves de contexto

Esta prueba se puede utilizar para evaluar la habilidad del estudiante, usar claves de contexto y para identificar el significado del vocabulario. Tiene la ventaja de presentar las palabras enmarcadas en un contexto

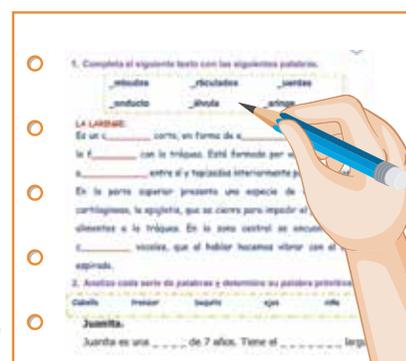
¿Qué es?

Según Condemarín, M., & Milicic, N. (1988), consiste en presentar un texto en el que se han omitido palabras, de acuerdo con un criterio previamente establecido. Estas son reemplazadas por espacios en blanco, ocupados por una línea. El estudiante completa la palabra usando las claves disponibles en el texto.

¿Para qué se usa?

Con este instrumento se pueden evaluar las habilidades de los estudiantes, la utilización de claves semánticas y sintácticas en los textos, así como determinar el significado del vocabulario.

EL TEST CLOZE



Características

- Es elaborado por el docente.
- Puede elaborarse con base en los textos usados por los estudiantes.
- Se puede aplicar en forma individual, en pareja o grupal. Debe incluir la discusión y el acuerdo, en los casos cuando se trabaja en grupo o en pareja.
- Se recomienda no omitir nombres propios ni referentes numéricos.
- Cada texto debe tener sentido completo.
- Las líneas que reemplazan las palabras omitidas deben tener la misma extensión.
- Se pueden omitir palabras según el contenido evaluado.

Fuente: Roxana Larios. Rendimiento, reto del ajonjolí guatemalteco. Prensa Libre. 11 de noviembre de 2014.

Ejemplo

El ajonjolí ___ una semilla. Es de color blanco. Algunos le ___ sésamo. Se usa en grano. También se ___ en aceite. Se usa encima del pan. Además, se utiliza para ___ comidas. Se cosecha una vez al año. De agosto a diciembre. Se vende en otros países. Por ejemplo, en Japón.

Fuente: Roxana Larios. Rendimiento, reto del ajonjolí guatemalteco. Prensa Libre. 11 de noviembre de 2014.

En el texto se suprimieron los cuatro verbos (palabras que indican acción), que el estudiante debe escribir en los espacios en blanco: es, llaman, usa, preparar.

Pasos para aplicarlo

1

Seleccionar un texto, según la extensión recomendada por grado.

2

Seleccionar el texto omitido (de tres palabras en adelante según el grado y propósito de la evaluación) y sustituirlas por líneas de la misma extensión, para no dar una clave para la respuesta.

3

Revisar que las respuestas puedan responderse con las claves que da el texto.



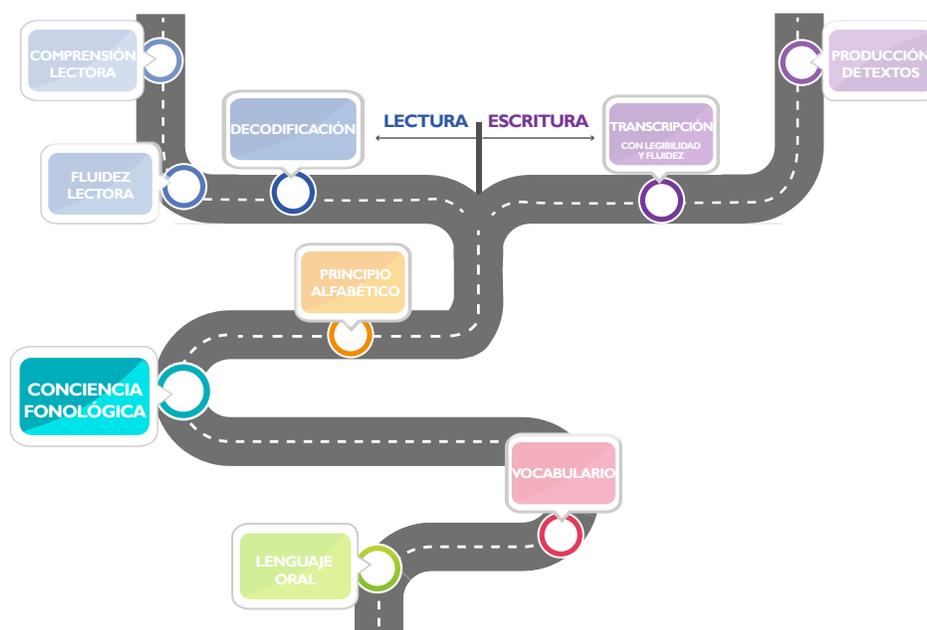
En resumen

- La ampliación del vocabulario es un componente crítico en el aprendizaje de la lectura y la escritura. En los primeros años, se trabaja con mayor intensidad en el aprendizaje de este componente en el lenguaje oral y, progresivamente, se va introduciendo en el lenguaje escrito para comprender los textos y tener palabras disponibles para escribir.
- El vocabulario usado por los estudiantes en cuanto a lectoescritura es receptivo cuando lee; es decir, comprende qué significa. Es expresivo cuando se usa para producir un texto escrito, porque para hacerlo necesita tener vocabulario disponible para comunicarse mediante la palabra escrita.
- Al enseñar el vocabulario, una decisión clave es qué vocabulario enseñar, en esta situación, se puede elegir palabras del vocabulario de uso frecuente. El vocabulario básico tiene mucha posibilidad de ser conocido por el estudiante, mientras que el vocabulario de baja frecuencia, generalmente es usado en textos específicos de diversas áreas.
- La enseñanza del vocabulario puede ser implícita o explícita. Es implícita cuando usa las palabras en diversas situaciones, como conversaciones e interacciones con otros niños o con los adultos. En estos casos, es necesario que los estudiantes lean o escuchen las palabras de 9 a 12 veces en diferentes textos, canciones o conversaciones.
- La enseñanza explícita del vocabulario puede darse mediante el aprendizaje del vocabulario crítico de un texto, antes de leerlo. También enseñar a los estudiantes cómo identificar el significado de las palabras de manera independiente. Para saber el significado de las palabras los estudiantes pueden utilizar varias estrategias, como el uso de claves de contexto o identificar los prefijos y sufijos en una palabra para llegar al significado (la estructura de la palabra). Además, los estudiantes pueden recurrir al uso de diccionarios escolares, elaborados especialmente para estudiantes de primaria.
- La enseñanza explícita del vocabulario también se refiere a la enseñanza de vocabulario específico de diferentes áreas como matemáticas, ciencias sociales y otros.
- En cuanto a la evaluación del vocabulario, este se puede medir por separado o como parte de la expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora o escritura. También debe considerarse si se evaluará el vocabulario sin o con un contexto. Una forma de evaluarlo es mostrar a los estudiantes un dibujo para que digan la palabra que se usa para nombrarlo. Esta forma puede usarse, principalmente, al inicio de primer grado primaria. Otra forma es usar el test de cloze.

CAPÍTULO 4. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

La conciencia fonológica también constituye un componente fundamental de la enseñanza de la lectura y escritura. En la siguiente figura se muestra cómo es parte este aprendizaje.

Figura 132. La conciencia fonológica como componente de la enseñanza de la lectura y escritura



Cuando nos expresamos oralmente, identificamos las palabras, pero no centramos nuestra atención en los sonidos que las componen. Sin embargo, comprender que las palabras están compuestas por sonidos es fundamental para el aprendizaje de la lectura y la escritura, pues establece una base fundacional para que los niños eventualmente puedan identificar patrones en los sonidos de combinaciones de letras o decodificar las palabras y empezar a leer con fluidez (Gillon, 2004). Luis Bravo Valdivieso, Malva Villalón y Eugenia Orellana (2006) señalan que “los niños que identifican y aíslan los fonemas, tienen mejor base cognitiva para asociar los sonidos de las palabras escritas con su grafía” (2009, p. 11). Además, afirman que la capacidad de identificar y aislar los fonemas de una palabra es el nivel que mejor predice el aprendizaje de la lectura y escritura hasta el tercer año de escolaridad, de allí la importancia de su enseñanza sistemática.

El desarrollo de la conciencia fonológica es relevante en la enseñanza de la lectura en la primaria.



4.1 Una definición de conciencia fonológica

La conciencia fonológica debe ser enseñada, como lo señala Dehaene en su libro *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*: "Tomar conciencia de que las palabras de una lengua hablada están compuestas por fonemas no es algo obvio, porque nada indica claramente su presencia en el habla continua. La conciencia fonológica no es evidente: es una de las consecuencias esenciales del aprendizaje de la lectura" (2015, p. 43). Jiménez coincide con Dehaene al afirmar que la "formación de representaciones fonológicas no se da por el mero hecho de estar expuestos a la lengua oral" (2009, p. 19).

El desarrollo de la conciencia fonológica es aprendido.



Según los estudios de José Morais, el descubrimiento de los **fonemas** no es automático y debe dedicarse tiempo en aula para enseñarse porque es un predictor importante de la lectura y la escritura. Gil y Jiménez señalan que los alumnos "deben aprender las reglas de conversión fonema-grafema por lo que la adquisición de la conciencia fonológica se considera primordial en los primeros años de escolaridad." (2019, p. 211).



FONEMA

Es la unidad mínima de sonido de un idioma.

La enseñanza de la conciencia fonológica consiste en enseñar a los niños a segmentar el lenguaje oral en fonemas, sin contar con el apoyo de las letras del alfabeto.



Por otra parte, Dehaene hace hincapié en que en los primeros años de enseñanza de la lectura la conciencia fonológica es clave y consiste en "el descubrimiento de que el habla está compuesta de (...) fonemas que pueden recombinarse y lo harán para crear nuevas palabras." (2014, p. 243). Por su parte Juan Jiménez la define como "la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral" (2009, p. 23).

La intensidad de la enseñanza del desarrollo de la conciencia fonológica es más intenso en primer grado y menor en los grados sucesivos, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 133. Intensidad y conciencia fonológica por grado

	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Conciencia fonológica			



Elaborada con base en Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. (2019. p. 185).

Se puede decir que un niño ha desarrollado la conciencia fonológica si, por ejemplo, con la palabra casa:

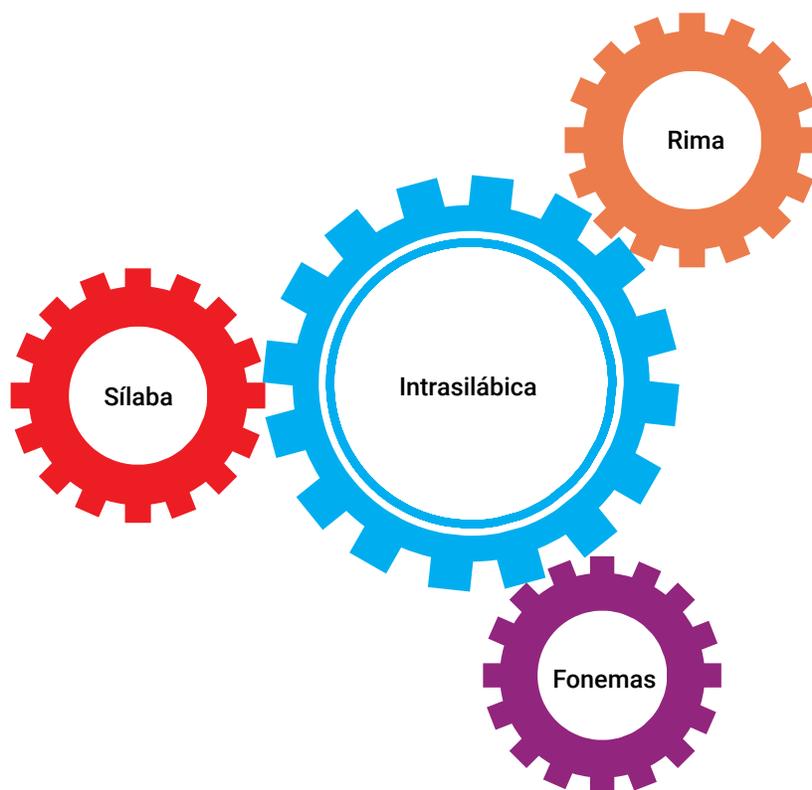
- Identifica los fonemas que la componen: /c/ /a/ /s/ /a/
- Identifica el fonema inicial: /c/
- Puede nombrar otras palabras con el fonema inicial: cama, carro, cántaro
- Si puede sustituir el fonema inicial por otro y darle un nuevo significado a la palabra: /m/ /a/ /s/ /a/.



4.2 Niveles de la conciencia fonológica

En cuanto a conciencia fonológica, según Dehaene, (2015. p. 42), para aprender a leer, los niños deben manejar las palabras en tres niveles: sílaba, rimas y fonemas, como se explica en la siguiente figura. En esta se resalta con mayor tamaño la conciencia fonémica porque esta se trabaja con mayor intensidad en primero primaria.

Figura 134. Niveles de para desarrollar la conciencia fonológica



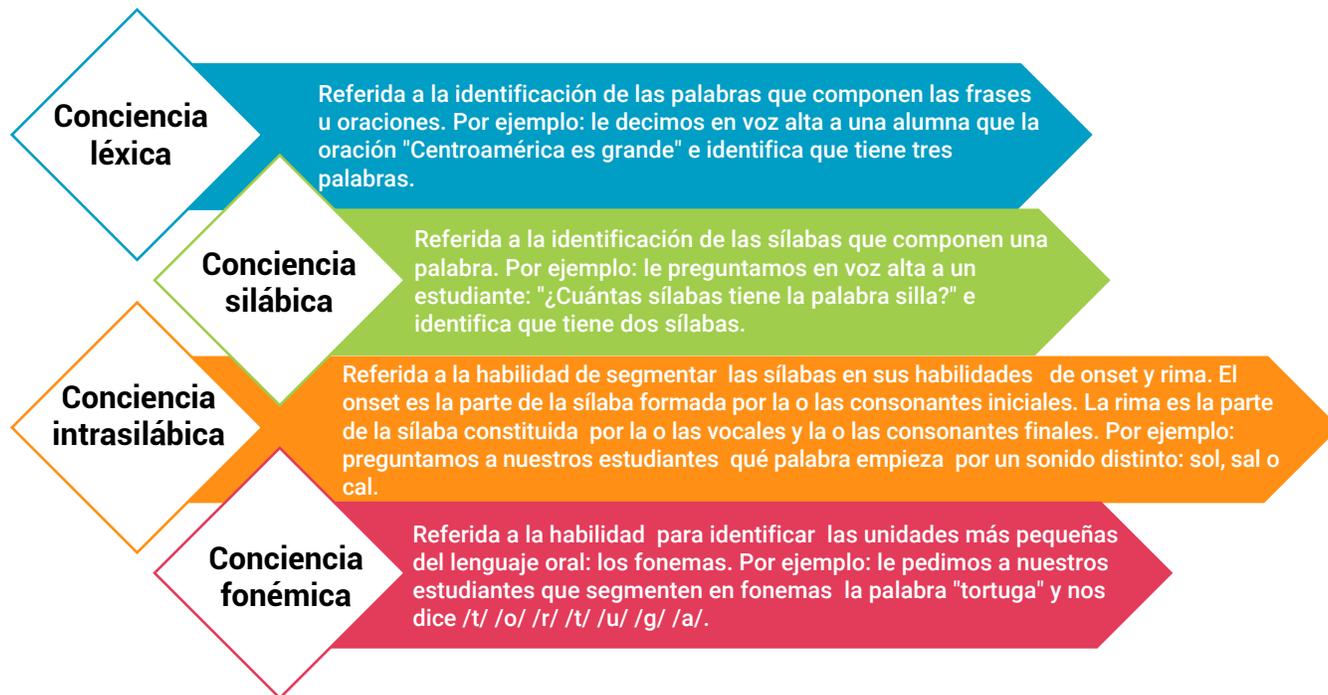
Al inicio, los niños deben aprender a identificar las sílabas de una palabra, por lo cual también es importante que identifiquen las palabras en el lenguaje hablado. Además, deben aprender que cada una de las sílabas de las palabras tienen un elemento base y una rima. Por ejemplo: br (a) z(o) tr (es). Cada uno de estos segmentos de la sílaba y palabra se puede separar en sonidos.

La combinación y recombinación de los sonidos de una palabra implica la habilidad para discriminar, contar, combinar, segmentar y manipular identificar, de forma intencional, las sílabas, las unidades intrasilábicas (rimas) y los fonemas.



Jiménez (2009, p. 19 y 20) ha realizado estudios con niños españoles en los que ha encontrado que estos tienen cierto grado de conciencia de las unidades fonológicas antes de aprender a leer, especialmente de las sílabas. En cambio, detectar el primer sonido de las palabras lleva un mayor nivel de conciencia segmental. Además, la conciencia de las unidades intrasilábicas (rima) aparece antes que la de los fonemas, ya que implica detectar partes de la sílaba. En la siguiente figura se muestran los diversos niveles en los que se puede desarrollar la conciencia fonológica.

Figura 135. Niveles de la conciencia fonológica



Adaptado de Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. "Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana", en *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. (2019. p. 117).

La conciencia fonológica se desarrolla en forma gradual y por etapas. Inicialmente para el niño es más fácil identificar la similitud entre los sonidos finales de una palabra, por lo que se sugiere iniciar con las palabras que riman. Cuando el niño ya domina esta primera etapa, podrá identificar sílabas y finalmente los fonemas individuales que constituyen las palabras.



A continuación, se abordará la conciencia de las sílabas y los sonidos.

4.2.1 Las sílabas y la conciencia fonológica

En la enseñanza de la conciencia fonológica debe tomarse en cuenta que cada idioma tiene combinaciones de sonidos aceptadas, posibles o permitidas. A estas combinaciones se les llama legales. Por ejemplo, en español es posible la combinación "bla", pero no "blna". Es decir, la combinación "bla" es legal; mientras que "blna", no lo es. La fonotáctica estudia estas combinaciones.



Por ejemplo, en español puede enseñar la vocal "a" y la consonante "m". Con estas puede formar palabras legales en español o palabras inventadas. Por ejemplo: mama, mam, ma. Luego, enseña otra vocal, por ejemplo, la vocal "e". Ahora podría formar las siguientes palabras: mama, meme, mam, ama, eme, mema, meme, y palabras inventadas como mem, mimu, emum, umim.

También es conveniente considerar las combinaciones de letras para formar sílabas. En la siguiente tabla se muestran las combinaciones de vocales y consonantes que pueden formar una sílaba en español. Nótese que la "y" se considera un sonido vocálico y que la tabla está ordenada por la cantidad de vocales en cada sílaba.

Tabla XX. Sílabas en español

sílaba	Ejemplo	sílaba	Ejemplo
V	A-la	CCVV	Plei-to
CV	Pa-la	CVV	Tie-rra
VC	As-ta	CVVC	Bien
CVC	Cal	CVVC	Vein-te
CCV	Pla-ta	CCVVC	Claus-tro
VCC	Ins-truc-tor	CVV	Voy
CCVC	Tram-pa	VVC	Hues-ped
CVCC	Cons-tan-cia	VV	Hie-lo / hay
CCVCC	Trans-por-tar	CVVVC	Cam-biáis
VVC	Aus-tra-lia	CVVV	Buey

Lista adaptada de *Nueva gramática de la lengua española*. Fonología y fonética, pp 293 y 294.

4.2.1.1 Las sílabas más frecuentes en español

Cuando se enseña la transcripción y la decodificación es necesario considerar las estructuras de sílabas más frecuentes en español. Algunos investigadores ya se han adentrado en el estudio de este tema. Por ejemplo, Guerra (1983) citado por Quillis (1993) encontró que las cinco estructuras más usadas o frecuentes en español son CV, CVC, V, VC, CCV. Estas corresponden al 98% del total. En 2006, Antonio Moreno y otros investigadores, coinciden en que estas son las estructuras de sílabas más usadas en el español oral y escrito. A continuación se presenta la tabla de frecuencias basada en la información obtenida por Rafael Guerra (1983) con base en recuentos realizados sobre la lengua hablada.

Tabla XXI. Frecuencias para las estructuras silábicas en español

	Estructura silábica	Porcentaje	Ejemplos
1.	CV	55.81	pa-la
2.	CVC	21.61	cal
3.	V	9.91	ala
4.	VC	8.39	as-ta
5.	CCV	3.14	pla-ta
6.	CCVC	0.98	tram-pa
7.	VCC	0.13	ins-truc-tor
8.	CVCC	0.02	cons-tan-cia
9.	CCVCC	0.01	trans-por-tar

Elaborada con base en Guerra, R. (1983) citado por Quillis (1993) en *Tratado de fonología y fonética española* (1993) y Hualde (2005) *The Sounds of Spanish*.

Lea un estudio sobre frecuencia de fonemas y sílabas en español. En este estudio también se refiere la frecuencia de sílabas en español. El autor encuentra datos semejantes a los incluidos en la tabla de frecuencia de estructuras silábicas. Enlace: [Aquí](#)



4.2.2 La conciencia fonémica

La adecuada enseñanza de la conciencia fonémica se relaciona con el manejo eficiente de los fonemas, la correcta decodificación de las palabras y la comprensión lectora (NPR, 2000).

Los niños que ingresan a primero primaria y han pasado por preescolar ya han trabajado la conciencia fonológica, por lo que en primero primaria se enfatiza en la conciencia fonémica. Si los estudiantes que ingresan a primero no han pasado por preescolar, la conciencia fonológica debe desarrollarse en todos sus niveles.



Según Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 167) algunas prácticas efectivas para la enseñanza de la conciencia fonémica son:

1. Debe trabajarse diariamente.
2. El maestro modela y da múltiples oportunidades para que los estudiantes respondan de forma oral.
3. Es mejor trabajar en orden de dificultad; primero las más fáciles. Además, comenzar con palabras cortas (tres o cuatro fonemas) e incluir progresivamente palabras más largas y estructuras fonológicas más complejas (combinaciones de consonantes).
4. Es mejor trabajar por grupos pequeños.
5. Emplear objetos concretos del aula.
6. En una clase, no alternar más de dos tipos de habilidades, pero siempre se incluye segmentación y síntesis.

Tabla XXII. Tareas de conciencia fonémica ordenadas de menor a mayor dificultad

	Tarea	Descripción	Ejemplo
	Aislar	Aislar el primer sonido, el último y el que se encuentra en medio de la palabra. Debemos comenzar aislando el primer sonido, ya que es una tarea más sencilla.	¿Cuál es el primer sonido de la palabra "sala"? (/s/) ¿Cuál es el último sonido de la palabra "cohete"? (/e/) ¿Qué sonido está en medio de la palabra "sol"? (/o/)
	Identificar	Comparar los sonidos de las palabras para identificar cuál empieza o acaba por un mismo sonido (o diferente)	¿Cuál de estas palabras empieza con el mismo sonido que perro: lobo, pizza, mapa? (pizza)
	Categorizar	Ofrecer al estudiante varias palabras (tres o cuatro) para que identifique cuál empieza por un sonido diferente.	¿Qué palabra empieza por un sonido diferente: jaula, nave, joya? (nave).
	Sintetizar	Ofrecer al estudiante los sonidos que tiene una palabra para que nos diga la palabra completa.	¿Qué palabra está formada por los sonidos /o/ /r/ /o/? (oro).
	Segmentar	Ofrecer al estudiante una palabra para que identifique todos los sonidos que la componen.	¿Qué sonidos tiene la palabra mantel? /m/ /a/ /n/ /t/ /e/ /l/.

Tarea	Descripción	Ejemplo
Eliminación	Pedir al estudiante que nos diga la nueva palabra o pseudopalabra que se forma al eliminar un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si le quitamos el sonido /m/ a mojo? (ojo).
Adición	Pedir al estudiante que nos diga la nueva palabra o pseudopalabra que se forma al añadir un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si añadimos el sonido /m/ al inicio de la palabra arco? (marco).
Sustitución	Pedir al estudiante que nos diga la nueva palabra o pseudopalabra que se forma al cambiar un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si cambiamos el sonido /c/ por el sonido /t/ en la palabra cazo? (tazo).

Adaptado de Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. "Modelo de respuesta a la intervención y lectura: estrategias instruccionales basadas en la evidencia científica", en *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. (2019. p. 168).

4.3 La enseñanza y evaluación de la conciencia fonológica

Jiménez (2009, pp. 20 y 21) se refiere a algunas consideraciones vinculadas a la enseñanza y la evaluación de la conciencia fonológica en idioma español

- Las palabras monosílabas presentan un mayor nivel de dificultad que las bisílabas y trisílabas; por eso, cuanto menor es el número de sílabas, tanto peor es la ejecución.
- Las palabras bisílabas y trisílabas, que son las más frecuentes en español, son más fáciles de **segmentar** si la estructura silábica inicial es de CV (consonante-vocal), que si está conformada por una única vocal.
- La estructura silábica más frecuente en español es CV, por eso, la mayor familiaridad de los niños con esta estructura influye en su identificación.



SEGMENTAR

Partir algo en segmentos. Por ejemplo, una palabra en sus sonidos.

Jiménez y Haro (1995) encontraron que los niños prelectores tienen dificultades para manipular fonemas que aparecen en grupos consonánticos (por ejemplo, sílabas con una estructura consonante).

En la siguiente tabla se enumeran algunas actividades que se pueden utilizar para la enseñanza de sonidos, sílabas y palabras.

Tabla XXIII. Actividades para la enseñanza de sonidos, sílabas y palabras

	Actividad	Ejemplo
Discriminación de sonidos	Los estudiantes escuchan las palabras para determinar si dos palabras empiezan o terminan con el mismo sonido.	casa - masa mama - mapa lino - pino
Conteo de palabras, sílabas y sonidos	Los estudiantes dan un aplauso por cada palabra en la oración.	Sara sale al patio. Sara (aplauaso) sale (aplauaso) al (aplauaso) patio (aplauaso)
	Los estudiantes dan un aplauso por cada sílaba en la palabra.	Camino /ca/ (aplauaso) /mi/ (aplauaso) /no/ (aplauaso)
	Los estudiantes dan un aplauso por cada sonido en la palabra.	Mesa /m/ (aplauaso) /e/ (aplauaso) /s/ (aplauaso) /a/ (aplauaso)
Combinación de sonidos	Los estudiantes repiten las posibles combinaciones con las palabras dadas por el maestro.	Con los sonidos de la palabra casa se pueden formar asa , saca .
Segmentación de sílabas y sonidos	Los estudiantes dicen la palabra completa, las sílabas y los sonidos que la forman.	Sapo /sa/ /po/ /s/ /a/ /p/ /o/
Manipulación de sonidos	Los estudiantes escuchan las palabras y las repiten sin el primer sonido (eliminación).	nido /ido/ piso /iso/
	Los estudiantes escuchan las palabras y las repiten agregando sonidos (agregación).	lana - plana ama - mama
	Los estudiantes escuchan las palabras y las repiten sustituyendo sonidos (sustitución).	papa pana lima lisa



Para que los niños aprendan esto pueden usarse juegos del lenguaje que incluyen rimas, canciones, adivinanzas y otros.

Boca rima con **moto** o con **bata**.

Cama rima con **rama** o con **café**.

Gato rima con **mesa** o con **plato**.

Perro rima con **carro** o con **risa**.

Tortuga rima con **lechero** o con **fuga**.

Riman estas palabras:

vaso caso

lazo cazo

mesa hoyo

pelota colochó

sol casa

- La o el docente muestra un objeto (colocarlo a la vista, por ejemplo, árbol) y luego nombra todos los sonidos que conforman la palabra árbol, ejemplo: /a/-/r/-/b/-/o/-/l/.
- Repite la actividad con varios objetos hasta que los niños y niñas comprendan cómo hacerlo.
- La o el docente repite el paso anterior mostrando uno o varios objetos, y acompaña a los niños y niñas para que identifiquen y nombren uno a uno todos los sonidos que conforman el nombre del objeto que se ha mostrado.
- La o el docente anima a los niños y niñas para que, de manera individual, identifiquen y nombren uno a uno todos los sonidos que conforman el nombre del objeto que se ha mostrado.

Tomado de Santisteban, Tania. (S.F) Guía No. 2. *Conciencia fonológica: ¡Esto me me suena a...!* Colección EnseñaLEES, p. 14

1. Juegos con rimas

2. Estrategia para segmentar sonidos de una palabra usando objetos

a. La o el docente muestra dos objetos o dibujos de objetos que comienzan con sonidos diferentes (colocar los objetos a la vista, por ejemplo, un árbol y un elefante) y los nombra:

Este es un árbol y acá tenemos un elefante.

b. La o el docente pronuncia un sonido específico, por ejemplo /e/, indicando que uno de los dos objetos (árbol o elefante) inicia con ese sonido.

c. Para ayudar a los niños y niñas, la o el docente dice:

- *Este objeto se llama árbol, ¿con qué sonido empieza 'árbol'? ¿Empieza con el sonido /e/)?*

- *¡Exacto! Árbol no empieza con el sonido /e/. Al pronunciarlo se escucha que el primer sonido es /a/, porque si fuera /e/ se escucharía erbol.*

- *Elefante, ¿con qué sonido empieza? ¡Exacto! Elefante empieza con el sonido /e/.*

d. Posteriormente, la o el docente pide a los niños y niñas que hagan los mismos pasos en grupo, asignándoles objetos que comienzan con dos letras diferentes a cada grupo.

e. Para finalizar, la o el docente pronuncia un sonido, por ejemplo /o/ y pide a los niños y niñas que individualmente identifiquen el objeto que comienza con el sonido mencionado, preguntándoles:

Este animal se llama oso, ¿con qué sonido empieza 'oso'?

e. Una vez que el niño o la niña lo identifica dice:

¡Exacto! oso empieza con el sonido /o/.

3. Estrategia para la identificación del sonido inicial de una palabra

- a. Identifique uno o dos sonidos que puedan ser confundidos por los estudiantes. Por ejemplo, el sonido /r/, como en Marte, mirada, Mercurio, martes; y /rr/, como en extraterrestre, aburrido, carro, carreta, corredor, derretir.
- b. Diga a los estudiantes: Vamos a jugar a encontrar las palabras con /r/ y /rr/ en el cuento. Nos anotaremos un punto por cada sonido /r/, y dos por cada sonido /rr/.
- c. Diga a los estudiantes: Cuando lea el cuento, levanten la mano mostrando un dedo cuando diga una palabra con /r/, y dos dedos cuando diga una palabra con /rr/. Cuando alguien levante la mano, nos vamos a detener y todos vamos a decir si está bien. Yo voy a anotar los puntos en el pizarrón.
- d. Lea el cuento (tiene marcadas las palabras con r y rr para facilitar la tarea):

José estaba aburrido y triste. Cada día miraba los mismos volcanes, flores y árboles. Todos los días, su abuela le leía interesantes historias; sin embargo, él tenía un sueño: quería ir a otro planeta.

Un día, sucedió algo extraordinario: llegó un extraterrestre llamado Zed. Zed era rojo y tenía un ojo más grande que el otro. José le pidió a Zed que lo llevara a su planeta y él accedió, pero le dijo que, primero, quería ver las cosas de la Tierra. Zed observó a su alrededor y le preguntó: ¿Qué son esas cosas amarillas? Son flores, respondió José. No las tenemos en mi planeta, afirmó Zed".

Zed siguió preguntando: ¿Y qué son esas cosas verdes y altas? Árboles... ¿no los tienen en tu planeta?, preguntó José. No. Ninguna planta, dijo Zed. Además, todo es rojo. ¿Y qué son esas cosas grandes de color café?, volvió a preguntar Zed. José respondió: son volcanes. Los veo cada día y estoy aburrido. Zed le contó a José que en su planeta no tienen volcanes y que todo es muy plano. Tú eres muy afortunado porque tienes flores, árboles y volcanes. Luego, le preguntó: ¿estás listo para irte a mi planeta?

José lo pensó un poco y decidió no irse. Después, recogió un ramo de flores y se lo regaló a su abuela. Se sentó a escuchar el cuento que ella le leía. Al mismo tiempo, admiraba las flores, los árboles y los volcanes. ¡Estaba muy alegre!".

- e. Diga: Ahora, revisemos qué palabras encontramos en el cuento (lea las del pizarrón) y digamos otras palabras del aula o de la vida, por ejemplo, escritorio. (Anótelas en el pizarrón).

Tomado de *Material Interactivo de lenguaje oral. Guía del docente, español*. (2018, pp. 108 y 109).

4. Cazador de sonidos. Estrategia para identificar sonidos

Para evaluar y retroalimentar, observe si los estudiantes están participando y produciendo sonidos. Retroalimente cuando sea necesario.

4.4 Evaluación de la conciencia fonológica

Los “niños que identifican y aíslan los fonemas, tienen mejor base cognitiva para asociar los sonidos de las palabras escritas con su grafía” (Bravo Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006 p. 11).

La evaluación de la conciencia fonológica en el aula puede hacerse mediante la solicitud de tareas que involucren el reconocimiento de sílabas, rimas o sonidos de una palabra. En estas se puede requerir que sustituyan cuenten, eliminen, etc.

Ejemplos

¿Cuál es el primer/último sonido de la palabra...?

sala cartón

¿Cuál palabra inicia con un sonido diferente?

Limpia cambio carta

¿Cuál palabra inicia con el mismo sonido

Lana cambia lima

Diga los sonidos de la siguiente palabra

pato

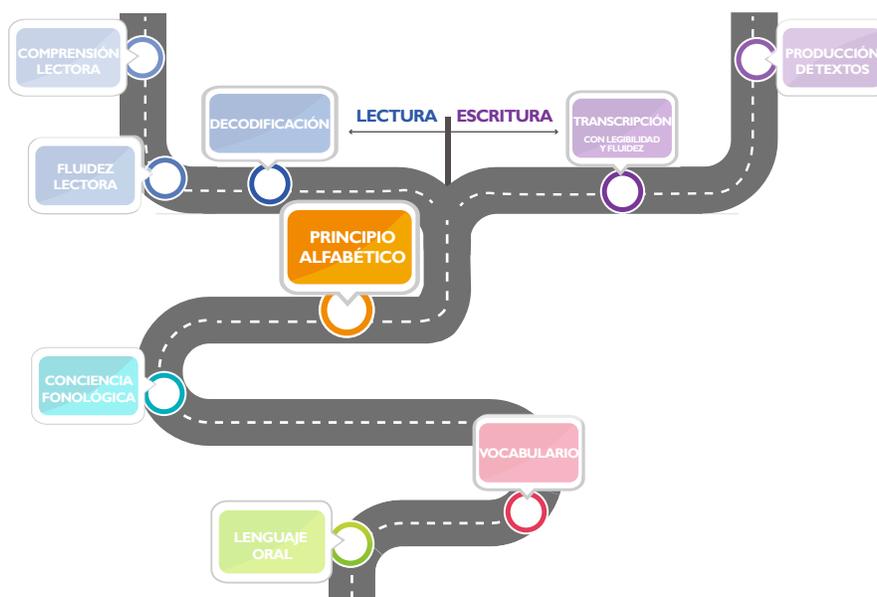


En resumen

- La conciencia fonológica debe ser aprendida. La enseñanza de la conciencia fonológica consiste en enseñar a los niños a segmentar el lenguaje oral en fonemas, sin contar con el apoyo de las letras del alfabeto. Su aprendizaje debe ser más intenso en primero primaria.
- Los niveles de la conciencia fonológica son: conciencia léxica, silábica, intrasilábica, fonémica. Esta última es la que se aborda con mayor intensidad en primero primaria. Para la enseñanza de la conciencia fonológica es importante considerar las sílabas y sonidos más frecuentes en español.
- Para el manejo de sonidos, sílabas y palabras los estudiantes pueden: discriminar sonidos; contar palabras, sílabas y sonidos; combinar sonidos; segmentar sílabas y sonidos; manipular sonidos.
- Según el Panel Nacional de Lectura, la adecuada enseñanza de la conciencia fonémica se relaciona con el manejo eficiente de los fonemas, la correcta decodificación de las palabras y la comprensión lectora. Para desarrollarla debe trabajarse en ella diariamente; avanzar progresivamente de los sonidos más fáciles a los difíciles y utilizar objetos concretos del aula, entre otras.
- El desarrollo de la conciencia fonémica requiere (en orden de dificultad de menor a mayor): aislar, identificar, categorizar, sintetizar, segmentar, eliminar, adicionar y sustituir sonidos.
- Para la evaluación de la conciencia fonológica se requiere que los estudiantes reconozcan sílabas, rimas y sonidos de una palabra.
- Tanto para la enseñanza como para la evaluación es necesario considerar que la capacidad de identificar y aislar los fonemas de una palabra es el nivel que mejor predice el aprendizaje de la lectura y escritura hasta el tercer año de escolaridad.

CAPÍTULO 5. HABILIDADES COMUNES A LECTURA Y ESCRITURA: EL CONOCIMIENTO DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO

Figura 136. El conocimiento del principio alfabético como componente de la enseñanza de la lectura y la escritura



El español, el inglés, el francés y otros idiomas basan su escritura en un alfabeto; es decir, su sistema de escritura es alfabético. En español, el alfabeto está compuesto por letras. La correspondencia entre sonidos y letras es altamente transparente; es decir, en la mayoría de los casos a una letra le corresponde un sonido, como en el caso de la d, f, i, k, l y otras. Hay algunas excepciones, como en el caso de las letras x, c, g y otras letras que pueden representar varios sonidos.

5.1 Una definición de principio alfabético

Aprender a leer en un idioma con un sistema alfabético consiste en la adquisición de las correspondencias entre las grafías y los fonemas. Cuando se aprenden las reglas de la correspondencia entre grafía y fonema se puede leer cualquier palabra, por lo menos en los idiomas que tienen regularidad o transparencia entre la grafía y la letra, como ocurre en español. Por esto la enseñanza de la correspondencia o relación entre letras y su correspondiente sonido debe ser explícita, sistemática y temprana.

Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana (2006) coincide con Jiménez (2009) en que el conocimiento de las letras del alfabeto, antes de su enseñanza formal es un excelente predictor del aprendizaje de la lectura, a corto y a largo plazo. Este aprendizaje formal se lleva a cabo en el primer grado de la primaria.

Para decodificar sílabas y palabras con las letras introducidas, puede consultarse la [parte IV](#) en el capítulo Prácticas para la decodificación.



Para saber cómo enseñar el trazo de la letra y la escritura con palabras aprendidas, ir a la parte IV. Enseñanza de la escritura.

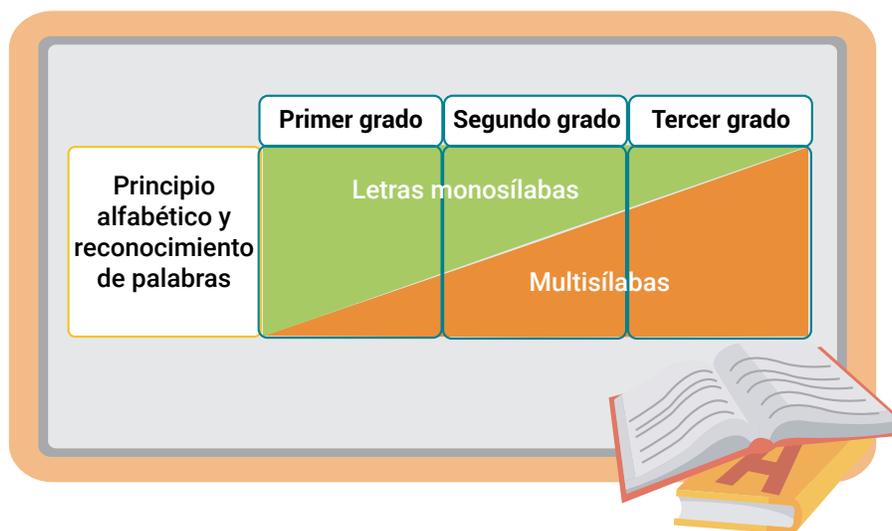
5.2 Enseñanza del principio alfabético

Basado en sus investigaciones, Dehaene (2015) afirma que la enseñanza del código o principio alfabético debe ser explícita. Según este autor, debe enseñarse:

1. Una a una la correspondencia entre letra y sonido tomando en cuenta que algunas letras pueden tener varios sonidos. Primero deben enseñarse las vocales y, luego, las consonantes, como se indica en el inciso 2.
2. A comprender cómo se combinan los grafemas entre ellos para formar sílabas. Por eso, es necesario introducir cada nuevo grafema (ma, me, mi, mo, mu) y cómo se combina con las vocales y también que una vocal puede combinarse con diversas consonantes (ma, la, sa).
3. La movilidad de las letras para combinarse con otras letras. Pueden usarse alfabetos móviles o tarjetas para mostrar que cada letra puede formar diferentes sílabas con un solo cambio de orden (pa o ap).
4. El orden espacial de la escritura y el orden al hablar. Para eso es necesario alternar el uso de sílabas formadas por consonante-vocal y vocal- consonante y que se pronuncian de manera diferente; por ejemplo, "ma" no es lo mismo que "am". Para enseñar este aspecto se puede usar una tarjeta con una ventana que vaya pasando por las sílabas de una palabra de izquierda a derecha. También se puede usar un lápiz o un puntero para ir señalando de izquierda a derecha.
5. De forma explícita a diferenciar las letras en espejo "p" - "q" y "b" - "d".

La intensidad y el tipo de tarea que se trabaja como parte del componente de conocimiento alfabético y las prácticas de decodificación varían según el grado, como se muestra en la siguiente figura. Al inicio se trabaja con una sola letra, se aborda la decodificación de palabras monosilábicas, bisílabas y finalmente, con sílabas multisilábicas.

Figura 137. Intensidad y tipo del principio alfabético por grado

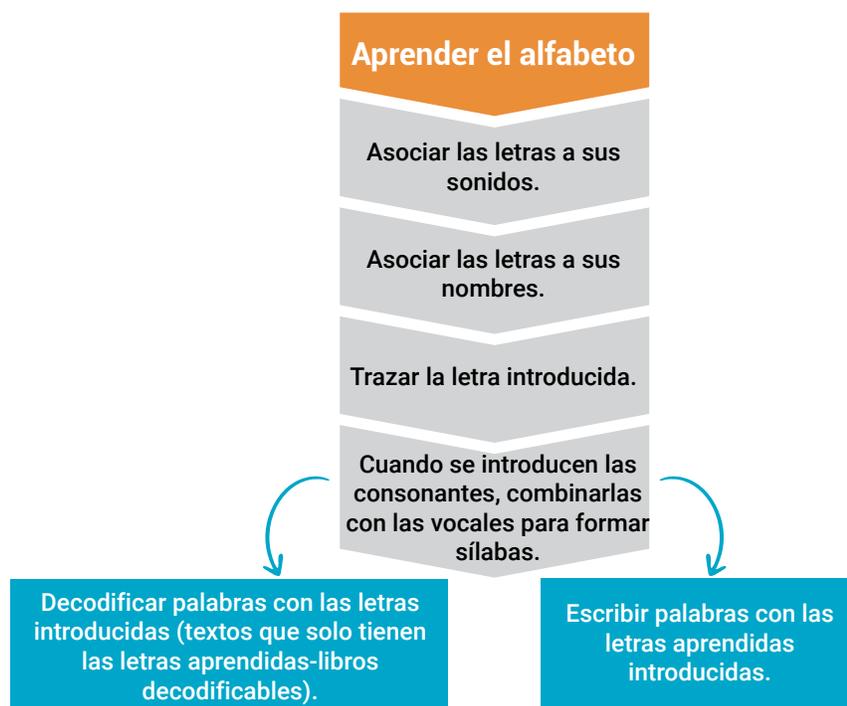


Elaborada con base en Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. (2019. p. 185).

5.2.1 Secuencia para la enseñanza del principio alfabético

Con base en las ideas de Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana (2006), Jiménez (2009) y Dehaene (2015) se propone la siguiente secuencia para la enseñanza del código alfabético.

Figura 138. Secuencia para la enseñanza del principio alfabético



En esta parte III se abordarán los tres primeros aspectos anotados en la figura anterior: aprender el alfabeto, asociar las letras a sus sonidos y asociar las letras a sus nombres. También se incluye una propuesta para la introducción de letras y sonidos.

Para decodificar palabras con las letras introducidas ir a la parte IV de este libro.

Para el trazo de la letra y escribir palabras con las letras introducidas, ir a la parte V de este libro.

5.2.1.1 Aprender el alfabeto

El alfabeto es la serie ordenada de letras de un idioma; estas representan los sonidos del idioma, tanto de las vocales como de las consonantes. El español usa un alfabeto porque su sistema de escritura es alfabético, como se explica en la primera parte de este libro.

Para el niño es importante aprender el abecedario porque le ayudará saber qué letras lo forman al identificar los sonidos en el lenguaje oral (Dehaene, 2015)



El alfabeto en español está formado por 27 letras, las cuales se identifican abajo.

Figura 139. Alfabeto del idioma español

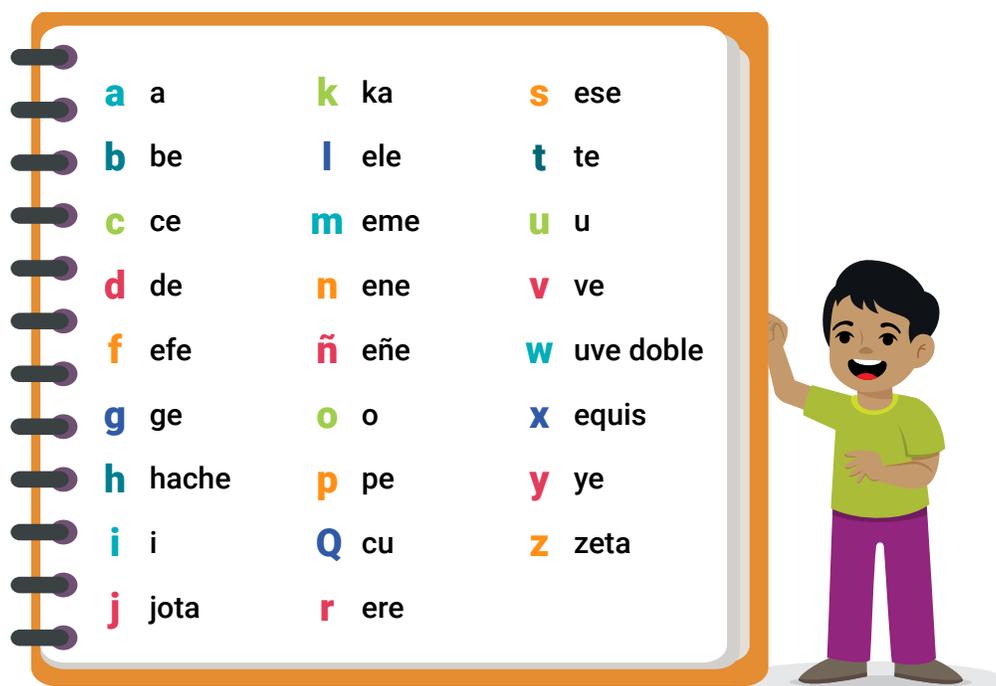


Elaborada con base en *Ortografía de la lengua española* (2010)

5.2.1.2 Asociar las letras a sus nombres

Como ya se indicó, los estudiantes deben asociar las letras a sus nombres, por lo cual, a continuación, se indican los nombres de las letras en español.

Figura 140. Los nombres de las letras del alfabeto en español



Elaborada con base en *Ortografía de la lengua española* (2010)

Además, el idioma español cuenta con 5 dígrafos; es decir, dos letras que representan un solo sonido.

Tabla XXIV. Dígrafos en español

Dígrafo	Nombre	Ejemplo
ch	che	chavo
ll	Doble ele	llanta
rr	Doble rr	arroz
gu (e, i)	_____	guitarra
qu (e, i)	_____	queso

5.2.1.3 Asociar las letras y dígrafos (grafemas) con sus sonidos

Como ya se ha anotado, en español se cuenta con un alfabeto y 5 dígrafos. Este conocimiento de las letras está asociado a la identificación de los fonemas. En los primeros grados de primaria los niños deben reconocer las letras y dígrafos, sus nombres y sus sonidos para leer y escribir palabras.

La “enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas acelera el aprendizaje y brinda autonomía en los lectores” (Dehaene, 2015, p. 50).



Para facilitar la tarea docente, se presentan a continuación dos tablas; en la primera se indican el o los sonidos correspondientes a cada letra y en la segunda, los correspondientes a cada dígrafo.

Tabla XXV. Correspondencia entre letras y sonidos en español

Letra	Fonema	Ejemplo
a	/a/*	antes
b	/b/	bueno
c	c + a, o, u	casa, comer, cuatro
	c+consonante	clavo
	-c (final)	bloc
d	/d/	dedo
e	/e/	elefante
f	/f/	falda
g	g+ a, o, u	gato
	g+ü + e, i	bilingüe
	g+consonante	grande
	-g (al final)	zigzag
g+ e, i	/j/	gesto

Letra	Fonema	Ejemplo	
h	sin sonido	hola	
/h/ aspirada, como el sonido de la /j/	hámster		
i	/i/	iglesia	
j	/j/	jamón	
k	/k/	koala	
l	/l/	lodo	
m	/m/	maya	
n	/n/	nido	
ñ	/ñ/	ñoño	
o	/o/	poco	
q	En las palabras propiamente españolas o plenamente adaptadas al español solo se utiliza formando parte del dígrafo qu.		
r	-r-	/r/	cara
	r precedida de consonante con la que forma sílaba abrazo		
	-r final de sílaba o de palabra		oler
	r-	/rr/	rama
	r inicio de sílaba, precedida de consonante		enredo
s	/s/	sábado	
t	/t/	tarde	
u (si forma parte de los dígrafos qu o gu no tiene sonido propio)	/u/	usar	
v	/b/	bonito	
w	/u/	web	
/b/	Kuwait		

Letra	Fonema	Ejemplo	
x	-x-	/ks/	taxi
	x + consonante		mixto
	-x		tórax
	x-	/s/	xilófono
y	/i/	muy	
	/y/	baya	
z	/z/ o /s/ para hablantes que sesean	zapato	
	/z/	zapote	

Adaptada de *Ortografía de la lengua española*. (2010) España: Asociación de Academias de la Lengua, pp. 161 a 164.
 * Las diagonales indican que lo anotado corresponde a un sonido.

Tabla XXVI. Correspondencia entre dígrafos y sonidos en español

Dígrafo	Fonema	Ejemplo
ch	/ch/*	chavo
gu + e, i	/g/	guitarra
ll	/ll/ o /y/ para hablantes yeístas	llamar
qu + e, i	/k/	queso
-rr-	/rr/	carro

Adaptada de *Ortografía de la lengua española*. (2010) España: Asociación de Academias de la Lengua, pp. 161 a 164.
 * Las diagonales indican que lo anotado corresponde a un sonido.

5.2.1.3.1 Particularidades de los sonidos en los idiomas locales

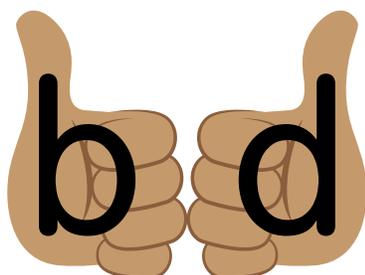
En muchos países de América, el español convive con idiomas indígenas. Cuando dos idiomas están en contacto, es decir, son hablados en el mismo espacio geográfico, tienden a influirse mutuamente. Los estudiantes que viven en estas zonas pueden usar algunos sonidos distintos a los propios del español; esto tiene implicaciones en la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, en el caso de estudiantes en zonas indígenas en donde el español convive con los idiomas mayas, pueden darse algunas particulares, como es el caso de la "x".

Tabla XXVII. Sonidos de la X en palabra con origen maya

	Sonido	Ejemplo
1.	x o j con sonido /j/ en palabras de origen maya	xiote o jiote
2.	X o sh sonido /sh/ en palabras de origen maya incluyendo nombres de origen náhuatl	Xela, xolco o sholko
3.	X sonido /k+s/ en palabras de origen maya	nixtamal
4.	X sonido /s/ en palabras de origen maya	Mixco

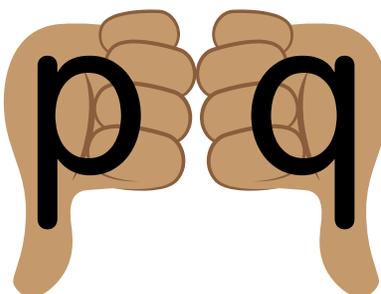
Al enseñar la lectura en un lugar donde se habla más de un idioma, deben considerarse las particularidades que los sonidos puedan adoptar por esta razón.

5.2.1.3.2 Las letras en espejo en español



Dehaene (2015, p. 51) señala que a los niños que inician su aprendizaje de la lectura les cuesta diferenciar la “p” de la “q” y la “d” de la “b” porque no siempre comprenden que son distintas. Esto pasa porque su sistema visual los trata como objetos idénticos, pero vistos desde un ángulo diferente. A estos pares de letras se les llama letras en espejo.

Los estudiantes necesitan diferenciar las letras en espejo como parte de su aprendizaje de la lectura y escritura. En este aprendizaje, el gesto de la escritura juega un papel fundamental porque el área que rige nuestros gestos distingue de manera temprana la orientación de los objetos. También es importante combinar la pronunciación y el trazo de las letras.



En la Guía 3. Principio alfabético. Construyendo palabras encontrarán estrategias útiles para desarrollar el principio alfabético. Léala [aquí](#).





En cada país, el currículo incluye una progresión para introducir las grafías y los sonidos. Dehaene (2015, pp. 79 a 86) presenta una propuesta en cuanto al orden del aprendizaje de las grafías y de los sonidos, con base en los siguientes criterios:

- Primero se incluyen las letras que tienen un solo sonido, como en la p. Ya avanzado el proceso se incluyen las grafías que pueden representar dos sonidos, como la "c" que puede ser leída como /k/ o como /s/ según la vocal a la que acompañe.
- Se inicia con las letras o grafemas y de los sonidos más frecuentes porque esto les permite a los estudiantes leer la mayor cantidad de palabras.

Lea un estudio de la frecuencia de fonemas en español. [Aquí](#)



- Algunas consonantes son más fáciles de pronunciar de forma aislada que otras. Por ejemplo, los sonidos de las letras "l", "r", "m", "n", "f", "s", "j" permiten fácilmente articular el sonido solo y, luego, unirlos a las vocales y escuchar mejor cada uno de los sonidos.
- Las sílabas formadas por consonante-vocal y vocal-consonante son las más simples. Por otra parte, las sílabas formadas por consonante-consonante-vocal son más difíciles. La progresión sería:
 - Consonante-vocal como en "la",
 - Vocal-consonante como en "al",
 - Consonante-vocal-consonante como en "sal",
 - Consonante-consonante-vocal como en "bla"

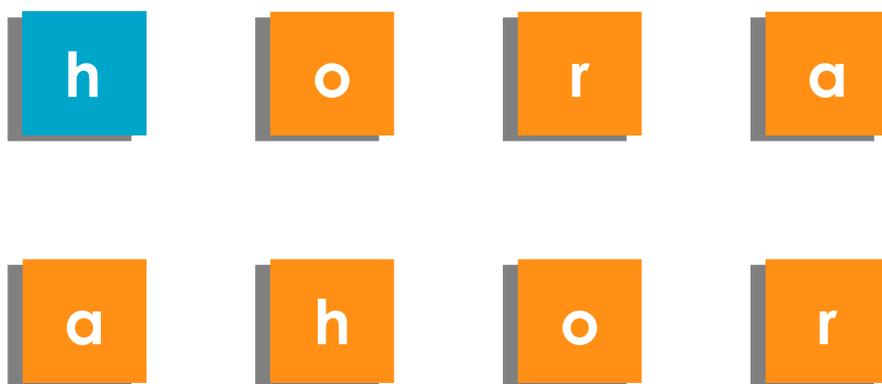
Esto, además, se correlaciona en alto porcentaje con la frecuencia de sílabas en español. Guerra (1983) citado por Quillis (1993) encontró que las cinco estructuras más usadas o frecuentes en español son CV, CVC, V, VC, CCV. Estas corresponden al 98% del total.

- En español se cuenta con 5 dígrafos: "ch", "ll", "rr", "gu", "qu". Los dígrafos representan un solo sonido con dos letras y son muy frecuentes en español. Para la enseñanza de los dígrafos deben tenerse dos consideraciones: deben incluirse pronto en la progresión y deben comprender que,

en este caso, son dos letras que representan un sonido. Para comprenderlo deben poderlo diferenciar de combinaciones de dos consonantes en una sílaba como “br” que son dos sonidos y dos letras, a diferencia de “ll” que son dos letras representando un sonido. Para que los estudiantes lo vean más fácilmente si se los presentamos como una entidad inseparable. Por ejemplo, al practicar con fichas de las letras, los dígrafos están en una sola ficha.



- Incluir la “h” como letra muda. La “h” puede pronunciarse como /j/ en el caso de palabras como hale. También puede carecer de sonido. Es importante incluir la opción de sonido porque así el estudiante puede relacionarla con otras de la misma familia: hora, horario. Cuando presente tarjetas o fichas con las letras, esta puede estar de un fondo diferente o escribir la letra con un color distinto para indicar que no tiene sonido y los niños la identifiquen más fácilmente.



- Enseñar desde el inicio las palabras más frecuentes. Algunas palabras se usan como enlace y no necesariamente tienen un significado por sí mismas. Es el caso de las palabras la, lo, el, mi, que, yo, tú, ustedes. También encontramos palabras muy frecuentes como “es” y “hay”. También puede pasar con algunas palabras familiares para los niños. Es conveniente enseñarlas y probablemente al inicio las aprendan de memoria, mientras comprenden las peculiaridades que

permiten leerlas, orientándose por el sonido de las letras. Para ello puede presentar tarjetas, en la pared de palabras.



- En español formamos palabras por derivación; esto quiere decir que a la base le sumamos un prefijo o un afijo y se forman variaciones de las palabras. Por ejemplo: a la palabra inesperado, el prefijo in, que significa negación, le da otro significado a la palabra “esperado”. Pasa lo mismo con “árbol” y el sufijo “eda” que forman la palabra “arboleda” para referirse a un grupo de árboles (sustantivo colectivo). Estos son muy frecuentes en español, por lo cual, después de aprender la correspondencia entre grafema y fonema conviene incluir la enseñanza de las partes de la oración, como se indica en la sección de vocabulario donde se explica cómo usar la estructura de la palabra para identificar significados.

Tabla XXVIII. Propuesta de progresión didáctica para enseñar las grafías y sus correspondientes sonidos en español

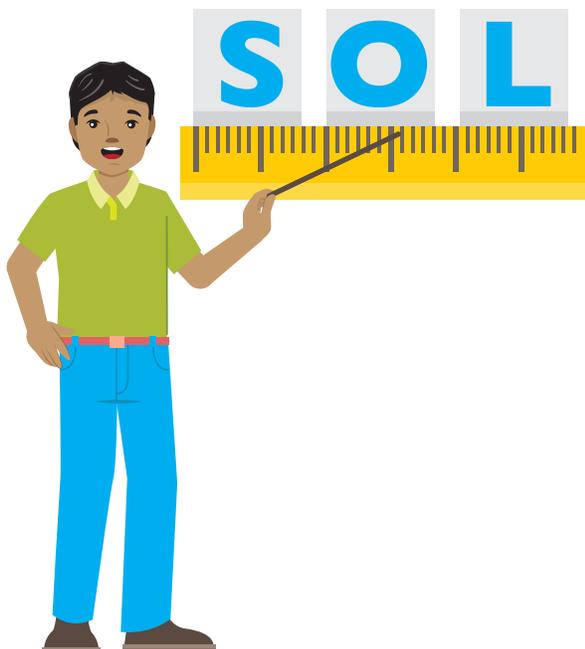
	Grafema	Palabras reales o inventadas	Practica propuesta en parte IV de este libro
Vocal	a	(agua, abeja) ¹	1
Vocal	e	(Elefante, espejo)	
Vocal	o	(oso, oreja)	
Vocal	i	(isla)	
vocal	u	(uva)	
Consonante	m	(mano, mesa, minuto, moto, música) Palabras o pseudopalabras con ma, me, mi, mo, mu	2

	Grafema	Palabras reales o inventadas	Practica propuesta en parte IV de este libro
Consonante	n	(nave, negro, niña, noche, número) Palabras reales o inventadas con na, ne, ni, no, nu	3
Consonante	s	(sol sapo, selva, silla, sueño) semana, mesa, masa, suma, mes	4
Consonante	l	(libro) lana, libro, mula, luna, limón, sal	5
Consonante	f	(foca) fino, feo, fin, fue	6
Sílabas	Combinación consonante-vocal (CV) y vocal-consonante (CV)	Palabras reales o inventadas con: le-el, la-al, na-an sano-asma, lata-alta	7
Consonantes	p	(pato), peso, piso, puma, mapa, sopa	8
	t	(tomate) tapa, toma, moto, timón	9
	b	(barco) beso, bueno, nube, lobo, baila	10
	d	(dinosaurio) dado, dedo, día, mundo	11
Letras en espejo	b-d	dedo-bebo, lobo-lodo, bato-dato	12
sílabas	Combinación consonante-vocal-consonante (CVC)	Palabras inventadas: fos, nes, mos, fal Palabras reales: (sur) tos, los, mismo, salta	13
	Consonante consonante-consonante-vocal (CCV)	Palabras inventadas: pla, flo Palabras reales: plata, flota, planeta	
Consonantes	c en los siguientes casos ca, co, cu c ante consonante y al final de la palabra	(arco) casa, copa, cuna, oca, clase	14
Dígrafo	qu (que-qui)	(ronquido, quitar) queso, paquete, bosque	15
Letras en espejo	p-q	palabras inventadas: poquito-qopuito palabras reales: puedo-queda	16
Consonante	v	vaca, violín, vuelo, nieve, avión	17
Dígrafo	ll	(tomillo) llave, llorar, llama, caballo, cuello,	18
Como consonante	y (combinada con una vocal)	(yacaré) joya, payaso, yoyo, yegua, yeso, arroyo	19

	Grafema	Palabras reales o inventadas	Practica propuesta en parte IV de este libro
Como vocal	y en posición final de palabra (cuando el fonema /i/ forma un diptongo o triptongo con una o dos vocales.	(Uruguay) y, hay, hoy, buey, muy	20
Consonante	h muda	(ahora) hielo, humo, hasta, almohada, cohete	21
Dígrafo	ch	chocolate, chimenea, chico, chiste, charco, hacha, coche	22
Consonante	g (ga, go, gu) ante consonante o al final de la palabra	(gorro) gallo, gato, guate, agua, Ignacio, gol	23
Dígrafo	gu (gue, gui)	(guerra, guitarra, guiño)	24
Consonante	r en posición inicial de palabra	rata, remo, rima, rosa, rueda	25
	r entre vocales, en grupo consonántico o en posición final de sílaba o palabra	pero, toro, color, arma, tarea	
	r al comienzo de sílaba (después de consonante perteneciente a la sílaba anterior)	sonrisa, Enrique, alrededor, enredar	
Dígrafo	rr, entre vocales	jarra, torre, barro, perro, carro	26
Consonante	j	jugar, jaula, jirafa, ajo, pájaro	27
Consonante	g (ge, gi)	genio, girasol, gemelos, gelatina	28
	güe-güi	pingüino, paraguero	29
Sílaba	Grupo de consonantes anterior a vocal más consonante	flan, tren, Francia, planta, tronco, granja	30
Consonante	c (ce, ci)	cerdo, cielo, circo, ciruela, aceite, gracias	31
Consonante	z	zapato, zorro, feliz, zanahoria, zoológico	32
Consonante	ñ	ñandú, año, bañar, cañón, leña	33
Consonante	k	(kiwi, karate) kiosco, kimono, kilo, Karina.	34

	Grafema	Palabras reales o inventadas	Practica propuesta en parte IV de este libro
Consonante	x sonido /ks) entre vocales, al final de palabra o de sílaba	éxito, explicación, examen, próximo, relax	35
	x sonido /s/ al inicio de palabra	xilófono	
Consonante	x sonido /j/	México, Ximena	36
Consonante	w (sonido u y b)	web, whisky, kiwi, Walter	37

Adaptada de propuesta elaborada por Liliane Sprenger-Charolles en colaboración con Stanislas Dehaene, Caroline Huron, Édouard Gentaz y Pascale Colé. La propuesta fue publicada Dehaene *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula.* (2015, pp. 114 a 118)
³Las palabras entre paréntesis pueden servir para ejemplos.



Daily Pérez (s.f.) en la Guía No. 3. *Principio alfabético. Construyendo palabras.* recomienda que para enseñar el principio alfabético puede usarse este primer paso de la esta estrategia (p. 11). La o el docente explica y modela el ejercicio (yo hago):

1. Les pide a los niños y niñas que se sienten en un círculo.
2. Les dice que va a colocar todas las fichas del alfabeto cerca de la regleta, con el fin de tenerlas a la mano y les muestra cómo ordenarlas. Luego les pide que hagan lo mismo.
3. La o el docente comienza la actividad **modelando** antes de pedir a los niños y niñas que lo hagan. Para ello, procede de la siguiente manera:

- Pronuncia el sonido /s/.
- Luego dice: *¿Qué letra representa el sonido /s/? Vamos a buscar.*
- Busca entre todas las letras y encuentra la letra /s/, la muestra al grupo y dice: *Esta letra es la s y representa el sonido /s/. Pronunciamos el sonido: /s/. Esta letra (muestra la letra a todos) representa el sonido /s/.*
- Después agrega: *Ahora colocamos la letra en la regleta, y lo hace.*

5.3 Evaluación del principio alfabético

En el 2006, Luis Bravo-Valdivieso, Valva Villalón y Eugenia Orellana realizaron el estudio “Predictibilidad del rendimiento en lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año”. El estudio se realizó en Chile y sus resultados mostraron que “el reconocimiento del primer fonema de las palabras, la identificación de algunos nombres propios y el conocimiento de algunas letras del alfabeto predecían significativamente el rendimiento de la lectura en el primer, segundo y tercer año, y además eran útiles para discriminar entre niños con un rendimiento alto y bajo” (p. 9)

La importancia de la enseñanza y evaluación del principio alfabético se fundamenta en su valor predictivo y en su función como parte del aprendizaje de la lectura y escritura. Para ello puede solicitar que:

1. Nombren el alfabeto en forma oral y en orden.
2. Escriban o señalen la letra que corresponde al sonido indicado. Al hacerlo deben considerarse las letras aprendidas.
3. Escriban la letra que corresponda al sonido.

A continuación se presenta una serie de sonidos que puede decir a los estudiantes para que señalen o escriban la letra. Estos sonidos están ordenados por la frecuencia de los sonidos, primero los sonidos transparentes.

No.	Sonido	Letra aceptada
1	/e/	e
2	/a/	a
3	/o/	o
4	/s/	s
5	/i/	i
6	/r/	r
7	/n/	n
8	/r/	r
9	/l/	l
10	/d/	d

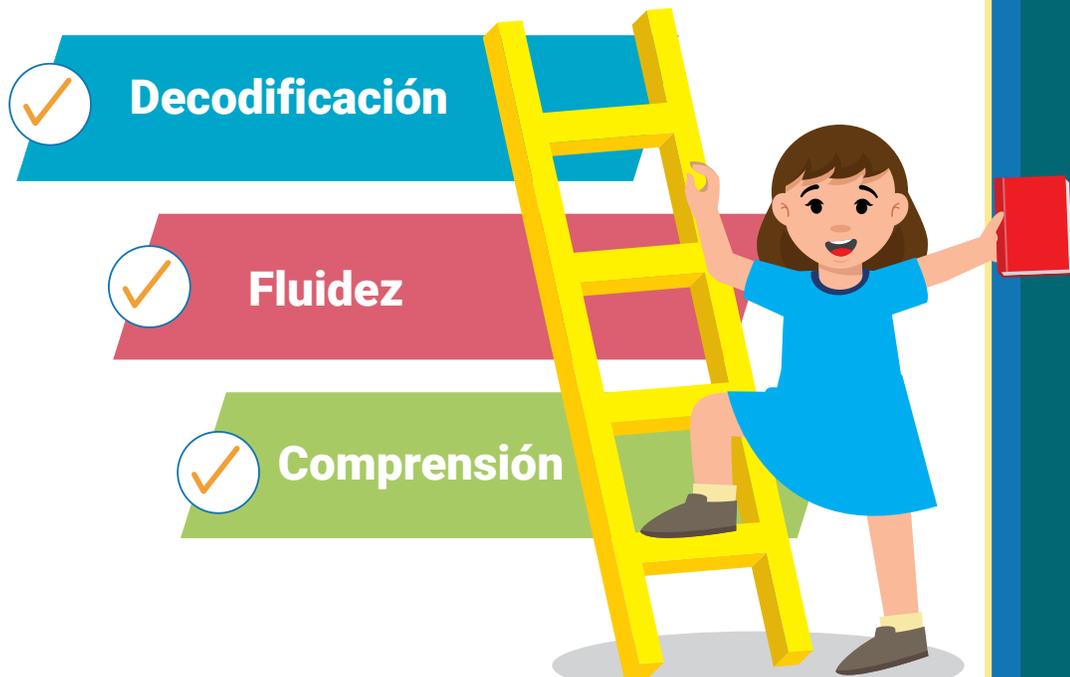
No.	Sonido	Letra aceptada
11	/m/	m
12	/t/	t
13	/b/	b, v
14	/g/	g, j
15	/v/	b, v
16	/f/	f
17	/k/	k, c
18	/d/	d
19	/j/	j, g
20	/k+s/	x



En resumen

- El principio alfabético consiste en aprender las correspondencias entre las letras o grafías y sus correspondientes sonidos. Este componente se enseña progresivamente en los primeros grados de la primaria. Primero letras y palabras monosílabas. Luego, palabras multisilábicas.
- Para enseñar el principio alfabético, los estudiantes deben aprender el alfabeto. También, el nombre y sonido de cada letra o dígrafo. Es imprescindible considerar el nombre correcto de cada letra según la ortografía del español. Como parte de este aprendizaje, los estudiantes también deben aprender a trazar las letras y a combinar sonidos para formar sílabas. Es necesario considerar otros sonidos que las letras puedan adoptar cuando el español convive en el mismo espacio geográfico con otro idioma.
- Cuando se enseña el principio alfabético deben considerarse las letras en espejo (p-b y p-q).
- Al definir la progresión didáctica para introducir las letras, es importante iniciar con las letras que tienen correspondencia uno a uno con su correspondiente sonido; considerar primero los sonidos más frecuentes en español, las consonantes que se pueden pronunciar de forma aislada ("l", "r", "m", "n", "f", "s", "j"). otro aspecto importante es la frecuencia de la composición de las sílabas en español.
- La importancia de la enseñanza y evaluación del principio alfabético se fundamenta en su valor predictivo en el aprendizaje de la lectoescritura.

La lectura en la etapa inicial



CAPÍTULO I. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: LA DECODIFICACIÓN

Figura 141. El aprendizaje de la lectura es continuo

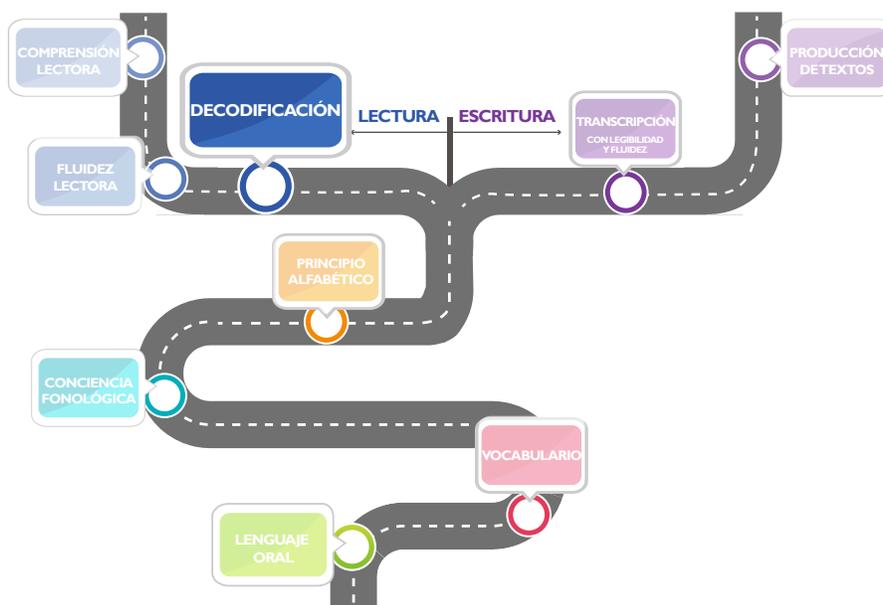


El aprendizaje de la lectura y la escritura es continuo, pues a lo largo de su aprendizaje, los estudiantes van incrementando sus habilidades en estas áreas. En ese aprendizaje continuo, se espera que al final de la etapa inicial, los estudiantes alcancen ciertos aprendizajes. Por ejemplo, que puedan comprender las narraciones cortas que leen.

En esta parte del libro se abordarán tres habilidades esenciales en el aprendizaje de la lectura: decodificación, fluidez lectora y comprensión lectora

1.1 La decodificación

Figura 142. La decodificación como componente de la enseñanza de la lectura inicial



Como ya se anotó en la parte III de este libro, iniciamos el camino en el aprendizaje de la lectura y escritura cuando desarrollamos el lenguaje oral, la conciencia fonológica y el principio alfabético. Además, cuando nos familiarizamos con los materiales y lenguaje impresos. Ahora, llegamos a la parte del camino donde debemos invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la lectura inicial. Empezaremos por la decodificación.

Los estudiantes deben desarrollar múltiples habilidades para comprender lo que leen por escrito; una de ellas es identificar los sonidos de su idioma. Esta habilidad es muy importante para el aprendizaje de la lectura. A la conversión de sonidos en **grafías** para formar palabras, oraciones y textos se le llama decodificación.



GRAFÍA

Es un signo gráfico o conjunto de ellos con que se presenta un sonido en la escritura.

1.1.1 Definición de codificación o transcripción

Los estudiantes deben desarrollar múltiples habilidades para comprender lo que leen; una de ellas es identificar los sonidos de las grafías; a esto se le llama decodificación. Esta habilidad es muy importante para la comprensión lectora.

Figura 143. La decodificación es importante para la comprensión lectora



Los estudiantes deben desarrollar múltiples habilidades para comprender lo que leen por escrito; una de ellas es identificar los sonidos de su idioma. Esta habilidad es muy importante para el aprendizaje de la lectura.



1.1.2 Práctica de la decodificación

En la parte III de este libro se ha abordado el principio alfabético. Ahora, se abordará cómo los estudiantes pueden practicar la decodificación con fluidez. Para esto, se propone la secuencia indicada en la siguiente figura.

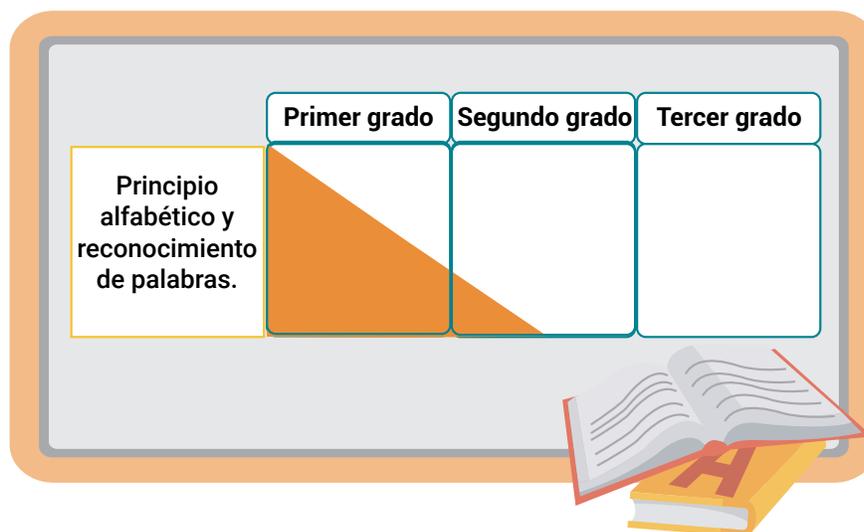
Figura 144. Secuencia para la enseñanza de la transcripción



La práctica de la decodificación en primero primaria debe ser diaria. Solo se abordará en los grados sucesivos cuando los estudiantes no decodifiquen.



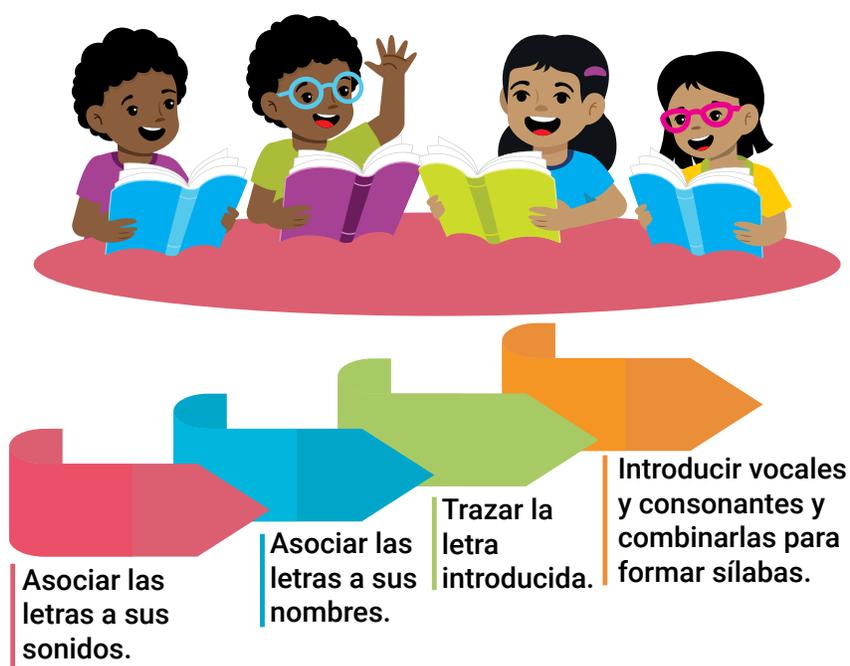
Figura 145. Intensidad en la práctica de la decodificación por grado



1.1.2.1 Conversión de fonemas y grafemas para leer palabras, frases y oraciones

Para practicar la conversión de fonemas y grafemas para leer palabras, frases y oraciones se pueden seguir los de pasos que se indican en la figura 146.

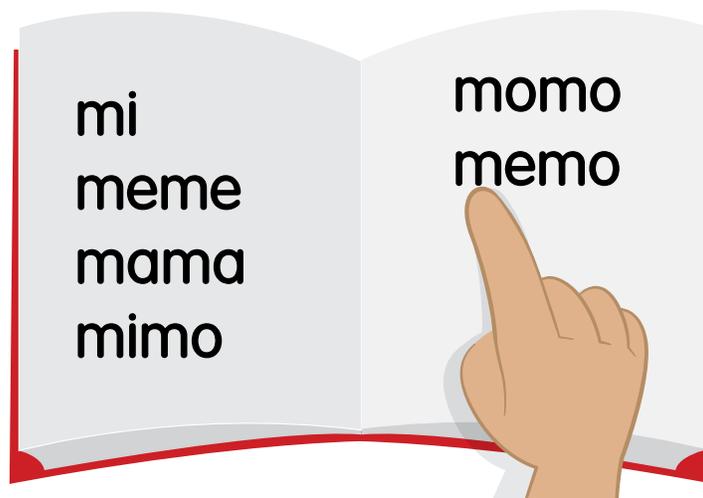
Figura 146. Pasos para desarrollar la decodificación de palabras, frases y oraciones



Los pasos indicados en la figura anterior se integran en prácticas en las que deben tenerse en cuenta algunas recomendaciones:

1. Usar material que tenga letras grandes (por ejemplo, tamaño 20) y espaciado amplio (1.5) para que los estudiantes puedan enfocar apropiadamente cada una de las letras (Abadzi, 2021).

Figura 147. Ejemplo de material para prácticas de la decodificación



2. Iniciar con palabras monosílabas. Luego, introducir paulatinamente palabras bisílabas y trisílabas.
3. Incluir letras o grafías, palabras y oraciones sin apoyo de ilustraciones para que no den pistas para decodificar las palabras (Abadzi, 2021).
4. Introducir libros decodificables para que los estudiantes practiquen de manera autónoma, conforme se avanza en la práctica de la decodificación.

1.1.2.2 Propuestas para la práctica de la conversión de fonemas y grafemas al leer palabras, frases y oraciones

La propuesta de estas prácticas se basa en la tabla *Propuesta de progresión didáctica para enseñar las grafías y sus correspondientes sonidos en español* (parte III de este libro). Para elaborarla se consideró la progresión en cuanto a cantidad de sílabas por palabra, la introducción de oraciones (se proponen solo oraciones simples, respetando el orden lógico del español; además, oraciones activas, interrogativas y copulativas) tomando en cuenta el nivel de complejidad sintáctica que los estudiantes han alcanzado en esta etapa.

En cada práctica se anotan recomendaciones de las sílabas, las palabras, las frases y las oraciones

que pueden introducirse en cada caso. Además, la recomendación de dónde incluir la lectura de libros decodificables y con qué letras.

1.1.2.2.1 Cómo usar la propuesta para la práctica de la conversión de fonemas y grafemas al leer palabras, frases y oraciones

A continuación, se presentan 36 prácticas de decodificación que pueden asociarse a las prácticas de transcripción expuestas en la parte V de este libro. Para usarlas puede seguir estos pasos:

1. Asociar las letras a sus nombres y a sus sonidos.
2. Trazar las letras (ver transcripción de sonidos a letras la parte V de este libro).
3. Combinar las vocales con la consonante aprendida para formar sílabas, a partir de la práctica 2.
4. Practicar la decodificación con las palabras, frases y oraciones propuestas en las prácticas. Estas incluyen palabras con las letras aprendidas (a partir de la práctica 2). Tomar en cuenta que las letras deben ser grandes y espaciadas, según lo indica Helen Abadzi, (ver parte I de este libro).
5. Practicar la transcripción de palabras, frases y oraciones con legibilidad y fluidez (ver Transcripción de palabras, frases y oraciones con fluidez y legibilidad en la parte V de este libro).
6. Practicar la decodificación con libros decodificables.
7. Practicar la transcripción de párrafos cortos y textos breves (ver Redacción de textos en los primeros grados, en la parte V de este libro).

1.1.2.2.2 Ejemplo con la práctica 2

Luego de la aplicación de los pasos indicados en el inciso anterior, el docente promueve que los estudiantes:

1. Asocian la letra "m" a su sonido y a su nombre.
2. Aprendan el trazo de la letra "m".
3. Combinen la letra "m" con las vocales para formar sílabas:

ma me mi mo mu

(La secuencia en las sílabas considera las sílabas más frecuentes, ver inciso 5.5 en la parte III de este libro).

4. Practiquen la lectura de palabras. Luego, de frases u oraciones. Se sugieren las siguientes

palabras que solo tienen sílabas con m y vocales. Puede usar las palabras propuestas y otras más.

mi	mama	Mimi	mamo
Meme	mema	Mima	Meme
mami	memo	mimo	

Mi mama.	Mi memo.	Me mima.
Mi Meme.	Mi mimo.	Mi Meme.

5. Lean libros decodificables que contengan las letras aprendidas. En esta propuesta, se sugieren partir de la práctica 3.

A continuación se incluyen 36 prácticas para trabajar la decodificación.

Práctica 1. Conversión fonema grafema-vocales

a	e	i	o	u
A	E	I	O	U

Ver 3. Transcripción de sonidos a letras, parte V

Práctica 2. Conversión fonema grafema-consonante m

ma me mi mo mu

mi	mama	Mimi	mamo
meme	mema	Mima	Meme
mami	memo	mimo	

Ver 4. Transcripción de palabras con fluidez y legibilidad, parte V.



Mi mama.	Mi memo.	Mi mami.
Mi mano.	Mi mimo.	Mi meme.

Ver 5. Transcripción de frases y oraciones, parte V.



Práctica 3. Conversión fonema grafema-consonante n

na ne ni no nu

no	ni	mana	mani	mano	nena
mena	nomo	nemo	menú	mina	mini
nino	mona	nana	nene	muni	

Mi mano. Mi muni. Mi memo. Mi mona.

Mi nana. Mi mina. Mi nena. Mi nene.



Lectura de libro decodificables con a, e, i, o, u, m y n.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom

Guatemala: [Aquí](#)

República Dominicana: [Aquí](#)



Práctica 4. Conversión fonema grafema-consonante s

sa se si so su

sí	su	masa	misa
sano	Misi	sana	mona
musa	mesa	sane	musu

Mi Misi.	Mi musa.	Su mesa.	Mi mesa.
Su mona.	Ni sana.	Su masa.	Ni sano.

Práctica 5. Conversión fonema grafema-consonante l

la le li lo lu

la	lo	le	mala	Nilo
malo	lima	limo	Nela	lema
luna	lana	nele	Neli	salí
Lulu	sale	loma	Lala	Lolo
sala	lona	mula	lame	Lina

Práctica 5. Continuación

Mi lima.	La mano.	La mula.	La lana.	Su lana.
Mi loma.	La nana.	La sala.	La mama.	Su mano.
Mi luna.	La nena.	Lo mima.	La musa.	Su lima.
No sana.	La masa.	La loma.	La mona.	Su masa.
Sí sale.	La mesa.	La lima.	La mina.	Su mama.
Sí salí.	La misa.	No lima.	No sale.	Su sala.

Práctica 6. Conversión fonema grafema-consonante f

fa fe fi fo fu

fe	fama	fase	fani	fama
filo	fino	fila	finá	fosa

La fina.	Su fase.	Su fe.	La fase.	Mi fama.
Su fama.	La fama.	Mi fe.	La fama.	La fama.

Práctica 7. Combinación de sílabas consonante-vocal y vocal consonante

ma	me	mi	mo	mu	na	ne	ni	no
un	sa	se	si	so	su	la	le	li
lo	lu	fa	fe	fi	fo	fu	am	em
im	om	um	an	en	in	on	un	as
es	is	os	us	al	el	il	ol	ul
af	ef	if	of	uf	es			

mano	el	la	lo	mami	alma
asma	loas	alfa	al	neon	león

El mono.	No sale.	La mama.	A la mamá.	Al mono.
La mesa.	El león.	La mano.	Es asma.	Es la mano.



Lectura de libros decodificables con a, e, i, o, u, m, n, s, l, f.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom

Guatemala: [Aquí](#)

República Dominicana: [Aquí](#)



Práctica 8. Conversión fonema grafema-consonante p

pa	pe	pi	po	pu
ap	ep	ip	op	up

palo	pala	peso	piso	puma	mapa	sopa
mano	nene	nano	sapo	suma	mesa	isla
sala	lasa	lupa	papa	lepa	lona	sepa

El palo.	La pala.	El peso.	Al piso.	El puma.
Al mapa.	La sopa.	El nene.	Mi sapo.	Mi suma.
Mi mesa.	La isla.	Su sala.	La lupa.	La lona.

Práctica 9. Conversión fonema grafema-consonante t

ta	te	ti	to	tu
at	et	it	ot	ut

ti	tú	te	tata	pato	alta	Tito
tomo	tasa	tina	tomo	tisa	tuna	Tono
tala	tino	tela	tila	Tilo	tema	tele
tema	está	pila	Pelé	paso	toma	moto

Práctica 9. Continuación

Tomo mi pala.	El puma pasó.	La tala es alta.	Mi mesa está en la sala.
Toma la tuna.	Él es alto.	El pasó.	La tele es alta.
Al paso.	La tapa.	La mesa es alta.	El tema de mi mamá.
El puma.	La moto pasó.	Él toma tila.	La moto de mi mamá.

Práctica 10. Conversión fonema grafema-consonante b

ba	be	bi	bo	bu
ab	eb	ib	ob	ub

bata	bate	beso	nube	lobo	bola	bota
bala	beto	besa	bono	pasa	base	bebé
baba	bula	mata	mibu	alba	sale	mimo
mila	foto	solo	piso	toso	subo	pata

El besó.	El lobo sube.	La bata está en la mesa.
Bate solo.	La moto es alta.	Mi foto está en el piso.
La nube sale.	Milo está solo.	La moto está en el piso.
El bebé besa.	La moto sube.	La bata es de la nena.
La mata es alta.	La bola es de lata.	El tomate está en el piso.
Él toma la foto.	El nene pasa.	El bono está en la mesa.
Él bebe té.	La base del tema.	La pata de la mesa.

Práctica 11. Conversión fonema grafema-consonante d

da	de	di	do	du
ad	ed	id	od	ud

dado	dedo	dime	domo	duna	doma	dama
mide	dilo	dame	nada	nido	nado	duda
base	lado	dale	dile	fado	fido	duna
dato	todo	tapa	tipo	lobo	lodo	pido

El nene da un dado.	Dile no.	Dile a mi nena.
Dame la moto.	El dato del lobo.	Sale de la sala.
El dedo de la dama.	El lobo nada.	El lobo sale.
El león nada.	La mina está en la base.	La tapa.
Dame el nido.	El lodo en el domo.	Dame un dado.
El tata.	La lata.	Dale un as.

Práctica 12. Palabras y oraciones con d y b (Letras en espejo)

lobo	lodo	duda	buda
dedo	bebo	bato	dato
lodo	lobo	pato	bato
Dedé	bebé	todo	tobo
sude	sube	Nude	nube
soda	soba		

Práctica 12. Continuación

El lobo bebe.	El pato bebe.	No sube en el lodo.
El bebé debe.	Beto bebe la soda.	El dato de la nube.
Sube todo.	Beto suda.	La nube sube.
Todo sube.	Dame un dado.	El pato sube.

Práctica 13. Combinación de sílabas consonante-vocal-consonante y consonante-consonante -vocal (estructuras silábicas frecuentes)

Combinación de sílabas consonante-vocal-consonante

sal	mis	tos	tus	dan	san	don
mas	sol	sus	tas	tan	mon	mam
las	los	nos	bal	man	din	fan

Combinación de sílabas consonante- consonante -vocal

pla	fla	pli	fle	plo	flu	bla	blu
fli	ple	flo	ble	bli	plu	blo	

sal	mismo	multas	mitos	manta	santa	planos
tanta	santo	falda	monte	flama	plato	plata
cumple	plana	planes	planta	flota	pasta	plato
pluma	plena	plomo	sopla	mal	supla	plena

Práctica 13. Continuación

La sal está en la mesa.	El mismo plano.	La pasta de papa.
Los mitos de la planta.	El monte es alto.	El plomo con plata.
El plato de papa.	La pluma blanda.	El monte es alto.
La manta de mamá.	Papá sopla la pasta.	Los planos están en la mesa.
Mis planes son dos.	La pluma en el plato.	Mama toma sopa de papa.



Lectura de libros decodificables con a, e, i, o, u, m, n, s, l, f, p, t, b, d.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom

Guatemala: [Aquí](#)

República Dominicana: [Aquí](#)



Práctica 14. Conversión fonema grafema-c: ca, co, cu; c antes de una consonante y al final de palabra

	ca	co	cu		
casa	copla	arco	cama	cola	cosa
cuna	clase	clic	cala	cono	foca
poca	poco	toco	boca	codo	bistec
bloc	picnic	clac	loco	comer	coma
cubo	coco	cana	casa	casco	caldo
cal	pico	capa	paca	poca	col

Práctica 14. Continuación

La clase de mate.	El coco está en la mesa.
La cana de Meme.	La casa es blanca.
El casco y la moto de Meme.	El caldo de pato.
La clase es blanca.	Toca su cana.
Toma caldo de pata.	El cubo está en la mesa.
Canta la copla.	El casco es blanco.
La capa es blanca.	Ella toma caldo.
La foca flota.	El nene está en la cuna.
Ella está en el picnic.	Es un clic.
El codo del nene.	La nena camina poco a poco.

Práctica 15. Conversión fonema grafema: que- qui

que

qui

queso	quise	bosque	quiso	Paqui
quema	que	quince	queda	dique
pique	saque	tanque	quema	peque
aquí	esquí	Quito	Quique	quien

Práctica 15. Continuación

La mamá come queso.	Quise queso con la comida.
El papá está en el bosque.	Es un peque.
Paco quiso queso.	¿Quién quiere queso?
Quita el plato de la mesa.	Quique cumple quince.
¿Quién quemó el pan?	Las botas me quedan.
Pique el tomate.	Saque la cuna.
Es un tanque.	El bosque está en lo alto.

Práctica 16. Palabras y oraciones con p y q

poco	poquito	pelo	quemo
puedo	quedó	planeta	quemada
peso	queso	queda	pueda
quemo	penca	pipa	quita
pinta	quinta	papá	Paquito
pela	queda	pino	quino
Pepa	quepa	pesa	quema

Polo se quemó un poco con la sopa.

La pila y la pala están en el parque.

Mi papá quitó la pelota que estaba en el lodo.

Pepa cumple quince el lunes.

Me quemé con la sopa de pata.

Práctica 16. Continuación

Paquito tiene un poquito de papa en la boca.
Quiero queso con pan.
La pelota está en la casa de Queta.
El planeta queda cerca del sol.
¿Quién se quemó el pelo?
El queso pesa una libra.

Práctica 17. Conversión fonema grafema-consonante v

va	ve	vi	vo	vu
av	ev	iv	ov	uv

vino	vaca	vela	vino	volcán	uva	ave
nave	nueve	avión	vete	ven	vine	vi
vio	ve	va	volar	vaso	vena	viga
venda	vara	pavo	vea	vocal	viste	Eva

El ave vuela alto.	El avión vuela a las nueve.
Daniel vino a las nueve.	La vi en la casa.
Vino y tomó un café.	Vio las vocales.
Le puso la venda en la mano.	La viga de la casa está alta.
Va por el camino con un pato.	Viste la nube.
Vio un ave blanca.	Viene y va por el camino.

Práctica 18. Conversión fonema grafema: lla, lle, lli, llo, llu

llave	lleva	calle	allí	bella
lluvia	llama	llamada	llanto	llorar
lleno	llano	llena	allá	falla
calle	silla	valle	llanta	pollo
cuello	tomillo	martillo	cepillo	sello

Mi mamá está allí.	La calle está llena.
La casa es bella.	Me llama mi papá.
La llave está en la casa.	La silla está sellada.
El pollito está en el valle.	El nene lleva el cepillo.
Allí está la silla de mi papá.	El pollo está en la calle.
El gallo es bello.	La lluvia cae en el llano.
La llave de la casa está en la silla.	El martillo está en la casa.

Práctica 19. Conversión fonema grafema-consonante y

ya	ye	yi	yo	yu
ay	ey	oy	uy	

yoyo	yeso	ya	yate	yema
yo	yunque	apoyo	cayó	playera
suyo	vaya	coyote	payaso	mayo
playa	tuyo	yunque	yuca	papaya

Práctica 19. Continuación

Él va por la calle en mayo.	El yate es blanco.
El nene viste una playera.	Yo como papaya.
El coyote camina lento.	La yuca está en la mesa de la sala.
Este yoyo es tuyo.	Mi papá y mi mamá están en la playa.
El payaso vino en mayo.	La nena vio el yeso en la mesa.
Ya vino su mamá.	Este yoyo es suyo.

Práctica 20. Conversión fonema grafema-vocal y como parte un diptongo o triptongo

y	Muy	estoy	ley
soy	voy	convoy	Monroy
ay	doy	carey	voy

Yo voy en convoy.	La nena se llama Ana Monroy.
Está muy alta.	Estoy invitada a la clase.
Doy la ley a mi papá.	Estoy bajo la lluvia.
Mi papá y mi mamá me dan un beso.	Voy por la calle.
¿Qué es un convoy?	Quique es muy alto.
Voy y doy un beso al bebé.	Cumpla con la ley.

Práctica 21. Conversión fonema grafema-consonante h

ha	he	hi	ho	hu
ah	eh		oh	

humo	hasta	hola	haba	haber	eh	hacer
hoy	hada	haga	hará	helado	hice	hijo
hipo	ah	cohete	hubo	humo	hay	humano

El humo va por la calle.	Hice mi helado.
No voy hasta las dos.	El cohete salió volando.
El hada está en la nube.	El nene tiene hipo.
Su hijo es Quique.	¿De quién es el helado?
Hay limón en la cocina.	Hizo lo que pudo.
Es un humano.	Haga lo posible.

Práctica 22. Conversión fonema grafema-consonante ch

cha che chi cho chu

chico	chiste	coche	hacha	chile	chino	lucha
mochila	machete	chica	techo	noche	ducha	chupa
muchacha	chapa	leche	mucho	chicle	mancha	China

Práctica 22. Continuación

El chico camina por el valle.	La mochila tiene dos manchas.
El techo es de metal.	La muchacha dice chistes.
El hacha está en la casa.	Hace mucho sol.
La noche es linda.	La chica tiene un chicle.
La ducha es buena.	La chica ve el techo.

Práctica 23. Conversión fonema grafema-consonante g ante a, o, u; antes de consonante o al final de una palabra

ga go gu

gallo	gato	gol	gata	goma	maga
ganso	gala	ganar	gas	golpe	gota
gula	blog	globo	galón	gana	galán

A Pepe le gustan los globos.	El blog es de un tema de clase.
Beba ganó un globo.	Sostiene un galón de agua en la mano.
El gallo canta.	La nave tiene un golpe.
Cayó una gota blanca.	Suma los puntos para ganar.
Tengo un galón de leche.	El fin de semana ganó el globo.
Necesito goma blanca.	La lata tiene un golpe.

Práctica 24. Conversión fonema grafema-dígrafo gu

gue gui

águila	colgué	dengue	guisado	guiso
seguido	guisante	siguiente	manguera	llegué

El águila vuela por el bosque.	Colgué la manguera en el clavo.
Ahora viene la siguiente moto.	El guisado sabe bien.
Llegué a la clase.	Hoy comí guisado.
Ella se enfermó por dengue.	Ha seguido por un minuto.

Práctica 25. Conversión fonema grafema-consonante r al inicio de la palabra, entre vocales, en grupo consonántico o en posición final de sílaba o palabra, al comienzo de sílaba (después de consonante perteneciente a la sílaba anterior).

ra	re	ri	ro	ru
ar	er	ir	or	or

rata	remo	rima	rosa	ruda	pero	toro
color	tarea	enredar	Enrique	ropa	rosa	rana
rey	regalo	partir	pared	cara	rama	cantar

Práctica 25. Continuación

La pared es de color rosa.	La rama está enredada.
Enrique hace la tarea.	La niña canta una rima.
Enrique sube a la rama.	Los niños hacen la tarea.
Natali regaló una rosa a su mamá.	El toro come en el valle.
La ropa es un regalo.	La ruda crece en el bosque.
El pato ve a la rana.	El lobo parte al bosque.



Lectura de libros decodificables con a, e, i, o, u, m, n, s, l, f, p, t, b, ca, co, cu, qu, v, ll, y, h, ch, ga, go, gu, r.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom
Guatemala: [Aquí](#)
República Dominicana: [Aquí](#)



Práctica 26. Conversión fonema grafema-consonante rr

torre	barro	perro	carro	gorra
tierra	burro	tarro	cerrar	barrio
catarro	barre	barrilete	carreta	párrafo

El carro es de color rojo.	Nací en un barrio.
La niña usa gorra.	El toro está parado cerca de la carreta.
Paco escribe un párrafo.	Un niño vuela un barrilete.
Pasó un mes en la torre	Encontró un tarro de barro.

Práctica 27. Conversión fonema grafema-consonante j

ja je ji jo ju

jugar	jirafa	ajo	pájaro	jabón	jardín
jarra	joven	jurar	jefe	jugo	ojo
mujer	rojo	caja	José	bajar	jamón

Me gusta jugar en la casa.	El pájaro canta alegre.
La bicicleta es de color rojo.	La maestra lleva una caja.
José tiene una jarra con jugo.	Ella se lava las manos con jabón.
La jirafa corre en el llano.	En el jardín crecen rosas rojas.
El joven habla con su jefe.	¿Quién bajará a jugar?
Me gusta el ajo en la comida.	Sus ojos son color café.

Práctica 28. Conversión fonema grafema-consonante g (ge, gi)

ge gi

gente	magia	página	ángel	colegio
gigante	gemelas	gel	Sergio	girar

Me gusta estar con la gente.	Le gusta girar en el patio.
A la nena le gusta la magia.	Sergio estudia en un colegio grande.
Busque en la página dos.	Ellas son gemelas.
Usa gel para lavar sus manos.	Se llama Ángel.

Práctica 29. Conversión fonema grafema-güe, güi

güe güi

desagüe	vergüenza	lengüita	agüita
pingüino	cigüeña	bilingüe	güiro

La cigüeña es un ave.	Le da vergüenza cantar en público.
Mi amiga es bilingüe.	Los pingüinos son aves marinas no voladoras.

Práctica 30 Combinación de sílabas consonante-consonante-vocal-consonante

flan	tren	plan	tron	gran	tran	bran
brin	crin	dron	fran	flon	pren	pron

flan	tren	prensar	tronco	granja	atranca	trenza
nutren	logran	alegran	entren	pronto	brincar	agrandar
brinda	franca	prensa	Francia	planta	franja	prenda

Me gusta comer flan.	La granja está cerca del bosque.
Me gustan las trenzas.	Puede agrandar
Nos alegran tus bromas.	Pronto veremos el mar.
Usa prendas grandes y bonitas.	Las plantas se nutren con la tierra.



Lectura de libro decodificables con a, e, i, o, u, m, n, s, l, f, p, t, b, ca, co, cu, qu, v, ll, y, h, ch, ga, go, gu, gu, r, rr, j, ge, gi, güe, güi.



Práctica 31. Conversión fonema grafema-consonante c (ce, ci)

ce

ci

cielo	circo	gracias	cero	cinco
cereza	cine	cena	cocina	celular

Mis amigos cenar a las cinco.	Gracias por la cereza.
Manda mensajes por el celular.	Ve una película en el cine.
Mi hermano está en la cocina.	El cielo es celeste.
Va al circo para ver a los payasos.	Escribe un cero en el cuadro.

Práctica 32. Conversión fonema grafema-consonante z

za

ze

zi

zo

zu

zeta	López	feliz	pozo	luz	raíz
nariz	lápiz	cabeza	azúcar	corazón	taza
manzana	lazo	diez	Pérez	zigzag	zorro

Práctica 32. Continuación

Mis zapatos son negros.	A mis hermanas les gusta la luz en la casa.
Escribe con un lápiz.	Mi amigo tiene diez años.
El apellido de Felipe es Pérez.	Su brazo es largo.
Toma té en una taza verde.	A mi mamá le gustan las manzanas.
Marcos tiene diez años.	Los zapatos de Matilde son cómodos.
Cecilia come poca azúcar.	La raíz del árbol está sana.

Práctica 33. Conversión fonema grafema-consonante ñ

ña ñe ñi ño ñu

leña	caña	baño	niño	uña	año
cabaña	mañana	piñata	sueño	moña	araña
buñuelo	teñir	bañé	albañil	desteñir	dañino

Puso una moña en el regalo.	Una araña pasó por la silla.
Este año estudiaré medicina.	Tengo sueño.
La mañana está fresca.	Los niños rompieron una piñata.
La cabaña está cerca del lago.	La leña se saca de los árboles.
El niño sueña rompe la piñata.	Me bañé por la mañana.

Práctica 34. Conversión fonema grafema-consonante k

ka	ke	ki	ko	ku
----	----	----	----	----

kiwi	karate	kiosco	kermés	kungfú
------	--------	--------	--------	--------

kilo	Karen	kaki	koala	kurdo
------	-------	------	-------	-------

El kiwi es una fruta.	Hay un kiosco en el parque.
El kaki es el color.	Se puede escribir kiosco o quiosco.
Escribo kaki o caqui.	La niña practica karate.
¡Vamos a la kermés!	Se puede escribir kermés o quermés.



Lectura de libros decodificables con a, e, i, o, u, m, n, s, l, f, p, t, b, ca, co, cu, qu, v, ll, y, h, ch, ga, go, gu, gu, r, rr, j, ge, gi, gue, gui, güe, güi, ce, ci, z, ñ, k.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom
Guatemala: [Aquí](#)
República Dominicana: [Aquí](#)



Práctica 35. Conversión fonema grafema-consonante x con el sonidos /ks/ y /s/

éxito	explico	examen	próximo	excusa	mixto
relax	box	taxi	Axel	sexto	xilófono

La fiesta fue un éxito.	Gané el examen.
Nos vemos el próximo lunes.	Ella es la sexta en la fila.
Mi primo fue en taxi.	Su nombre es Axel.
Explico mi tarea a la maestra.	Estudia en un colegio mixto.
Alex estudia sexto grado.	El xilófono es un instrumento musical.

Otra palabra que usa x con el sonido /s/ es xenofobia, pero es muy larga y compleja para estudiantes de los primeros grados de primaria.

Práctica 36. Conversión fonema grafema-consonante x con el sonido /j/

México	Ximena	Oaxaca	Ximénez
Mexía	Xavier	Texas	mexicano

México está en el norte de América.
Ximénez es un apellido.
Mi amiga se llama Ximena.
Ellos comen queso Oaxaca

Nota para el docente, formador de formadores o técnico

El sonido representado por la "x" en las palabras que evolucionaron del latín se transformó en el sonido /sh/ cuya pronunciación se parece a la "sh" del inglés actual. Este sonido evolucionó hasta convertirse en el sonido /j/.

En el español de la Edad Media la "x" se usaba para representar los sonidos /k+s/ y /j/. El sonido /j/ representado mediante la "x" se empleó por mucho tiempo. Luego, la ortografía de 1815 estableció que las palabras que antes se escribían con "x" en representación del sonido /j/ se escribirían de allí en adelante, con "j". Por ejemplo: embaxador se escribiría embajador. Por eso, el uso de la "x" para representar el sonido /j/ quedó en desuso. Sin embargo, algunas palabras conservaron el uso de la "x" para representar el sonido /j/, como en el caso de muchos nombres de personas, de lugares y apellidos. Por ejemplo: Xavier, Ximénez, México.

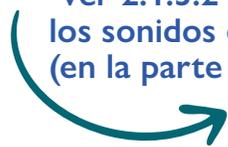
• **Consonante x en palabras de origen náhuatl**

Ejercitar los usos de la x en el caso de palabras de origen náhuatl en lugares en donde hay convivencia del español con idiomas mayas.

xola	Xela	xolco
------	------	-------

El niño es originario de Xela.
Se golpeó la xola.
Se quedó xolco.

Ver 2.1.3.2 Particularidades de los sonidos en los idiomas locales (en la parte III de este libro)



Práctica 37. Conversión fonema grafema-consonante w con el sonido u y b

web	kiwi	Walter
Wendy	wasap	

Escribió un mensaje de wasap.	Estudio con Wendy.
Mi primo se llama Walter.	El niño come kiwi.



Lectura de libros nivelados del primer nivel para desarrollar la fluidez. Ver capítulo 2 de la parte III de este libro.

Ver libros decodificables en la biblioteca Bloom

Guatemala: [Aquí](#)

República Dominicana: [Aquí](#)



Observe la conferencia “¿Cómo podemos prevenir las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela?”, dictada por Juan Eugenio Jiménez González: [Aquí](#)



En resumen

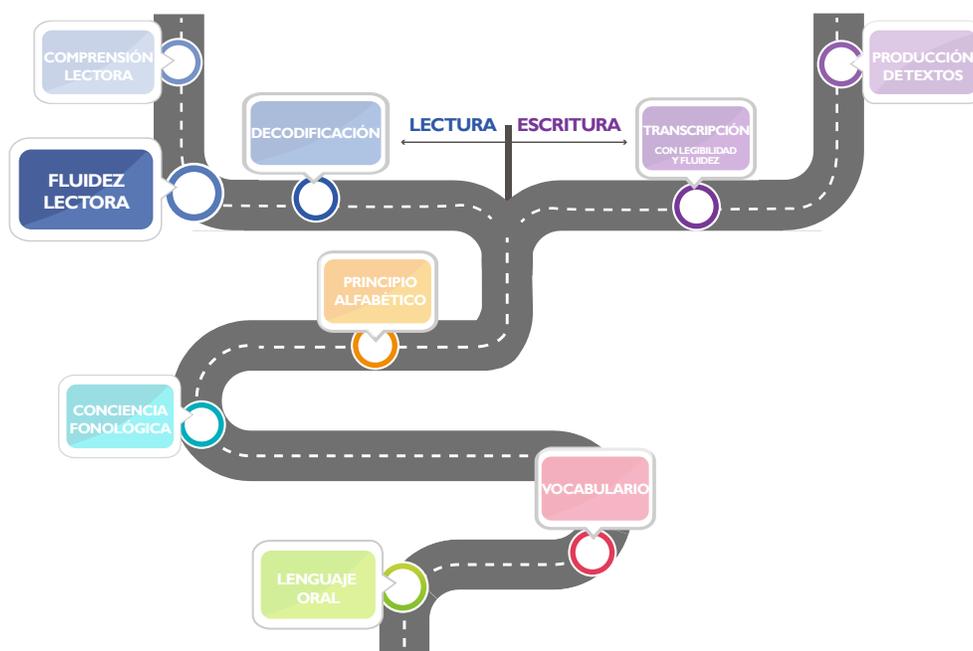
- Al proceso de asociar las grafías con sus sonidos para leer palabras, oraciones y textos se le llama decodificación.
- Para la práctica de la decodificación se requiere de la conversión fonema grafema para la lectura de palabras, frases, oraciones y textos más largos.
- En la práctica de la decodificación debe considerarse:
 1. El material para leer debe tener letras grandes para que los estudiantes puedan enfocar apropiadamente cada una de las letras (Abadzi, 2021).
 2. Iniciar con palabras monosílabas, para luego, introducir paulatinamente palabras bisílabas y trisílabas.
 3. Incluir letras o grafías, palabras y oraciones sin apoyo de ilustraciones para que no den pistas para decodificar las palabras (Abadzi, 2021).
 4. Conforme se avance en la práctica de la decodificación, introducir libros decodificables para que los estudiantes practiquen.
- Para la práctica de la decodificación se introduce el fonema y el grafema correspondiente, considerando las características propias del idioma. También, la forma de las sílabas para ir introduciendo progresivamente sílabas cada vez más complejas. Esto también aplica para las oraciones que deben ir de oraciones simples a complejas.



CAPÍTULO 2. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: FLUIDEZ DE LECTURA EN VOZ ALTA

Uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura es leer en voz alta con fluidez. La fluidez ayuda a mejorar la comprensión lectora y es parte de la lectura inicial, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 148. La fluidez, una habilidad de la enseñanza de la lectura inicial

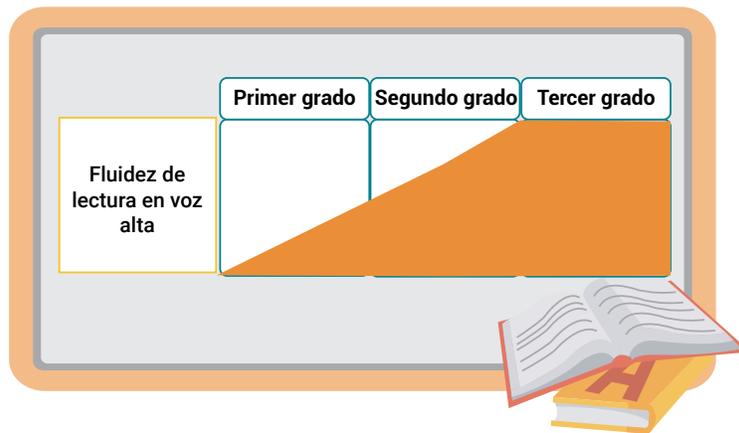


Gutiérrez y Jiménez señalan que la fluidez “es especialmente crítica en idiomas transparentes como el español, tanto en la evaluación como en la instrucción” (2019, p. 169). Por eso, se recomienda trabajar fuertemente en la fluidez en los primeros grados.



En primero primaria, la práctica se centra en la fluidez de la decodificación de palabras, oraciones y textos cortos. En los grados posteriores, se va avanzando hasta lograr la fluidez en la lectura de diversos textos más complejos, como se explica en la siguiente figura.

Figura 149. Intensidad de las prácticas de fluidez de lectura en voz alta por grado



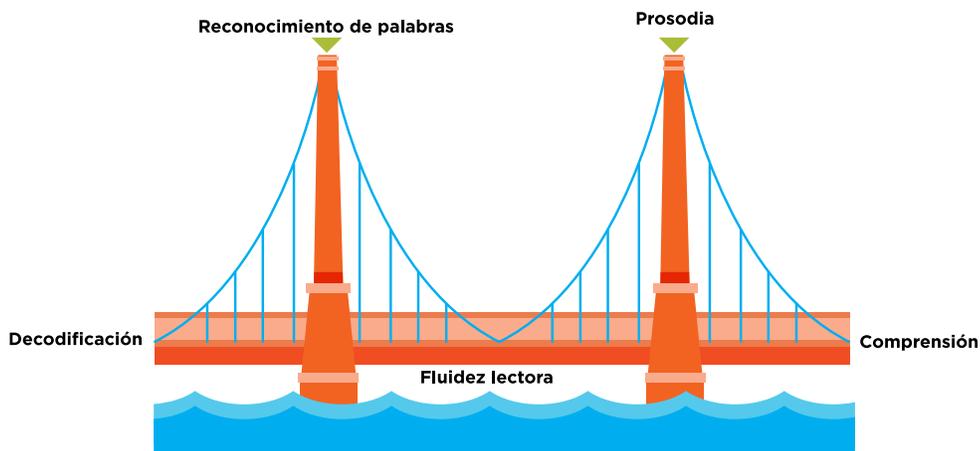
2.1 La fluidez nos ayuda a comprender mejor

La fluidez contribuye a mejorar nuestra comprensión lectora. Cuando se lee deletreando las palabras, se dificulta entenderlas debido a las limitaciones de la memoria de trabajo, tal como se explica en la parte I de este libro. También es importante entonar bien lo que se lee y darle la expresión adecuada. Al hacerlo se puede relacionar mejor aquello que se lee con lo que ya se conoce acerca del tema.

La fluidez es un puente entre la decodificación y la comprensión, como se explica en la siguiente figura.



Figura 150. Relación entre fluidez de lectura y comprensión lectora



Tomado de Andrés Calero. "Fluidez lectora y evaluación formativa" (2014, p.35)

Comprendemos mejor cuando leemos de forma automática, es decir, sin prestar atención a cómo relacionar las letras con sus sonidos. En la siguiente figura se muestra como uno de los estudiantes decodifica de forma automática y otro no. No lo hace quien deletrea lo que lee.

Figura 151. La lectura debe ser automática para lograr la fluidez



Aunque una lectura automática y fluida es indispensable para que la información del texto ingrese a la mente del lector, el proceso de comprensión apenas inicia con este paso. Luego, que la información ha ingresado, es necesario procesarla para comprenderla. Para ello, los lectores usarán sus conocimientos previos y aplicarán estrategias que les permitirán tener una comprensión más amplia.

2.2 La fluidez lectora

La fluidez es necesaria para leer en voz alta. Una persona lee fluidamente cuando lee con precisión, expresión adecuada (con entonación y ritmo) y velocidad. La precisión se logra cuando se conoce la relación entre letras y sonidos. La expresión adecuada indica que el lector interactúa y comprende el texto que lee. La velocidad adecuada para leer nos da una muestra de que el lector logra leer de forma automática.

La fluidez le permite al lector concentrarse en el significado del texto. Las personas que muestran dificultades en la fluidez, muchas veces, se desmotivan para leer. También tienen dificultad para comprender textos. Para que un lector lea fluidamente, debe ser capaz de leer con ritmo, entonación, precisión y velocidad, como se expone en la siguiente figura.

Figura 152. Componentes de la fluidez



Un estudiante lee fluidamente cuando lo hace con:

- La expresión adecuada (con ritmo y entonación)
- Precisión (relaciona las letras con los sonidos)
- Velocidad.



Es importante el equilibrio entre todos los componentes de la fluidez. A continuación, se explican cada uno de ellos.

2.2.1 Leer con ritmo y entonación es parte de la fluidez

Un lector fluido lee como si hablara lo que lee. Esto quiere decir que entona apropiadamente. De la entonación nace el ritmo. Cuando los estudiantes hablan a sus compañeros, padres o a sus maestros entonan lo que dicen. Entonan diferente según lo que quieren decir. A veces lo dicen más rápido y otras, más despacio. También cambian el tono. A veces, enfatizan en algunas palabras. Todo esto les ayuda a expresar tristeza, alegría, sorpresa, miedo u otros.

Cuando los estudiantes leen también pueden usar diversas formas de entonar las palabras. Si entonan le dan sentido a la lectura. Una misma palabra, oración o párrafo puede cambiar su significado según la entonación.

La figura 153 muestra cómo la entonación cambia el significado de lo que leen.

Figura 153. La entonación es parte de la fluidez



2.2.2 La precisión es indispensable para leer con fluidez

La precisión es un elemento indispensable para lograr la fluidez. Se consigue cuando puede descifrar tanto palabras conocidas como las que no lo son. Un estudiante alcanza la precisión cuando lee correctamente cada una de las palabras del texto. A continuación, se explican algunos errores de precisión que pueden cometerse al leer.

Tabla XXIX. Algunos errores de precisión al leer

Error de precisión	Es un error cuando el lector dice...	Pero el texto dice	Es un error porque
Leer incorrectamente	Sin embargo, estaba tan gueno que pidió más.	Sin embargo, estaba tan bueno que pidió más.	Dijo el sonido de la jota y no el de la g.
Sustituir una palabra por otra	Una pera podrida pudre a las demás.	Una manzana podrida pudre a las demás.	Sustituyó manzana por pera.
Omisiones	Es un mes ideal para volar barrilete.	Es un ideal para volar barrilete.	Omitió la palabra mes.
Transposiciones	¿Sabes qué hacer con el papel usado ?	¿Sabes qué hacer con el usado papel ?	Cambio el orden de las palabras papel usado.
Saltarse una línea	En un arrecife de coral vivía una almeja, quien era muy tímida. Ella veía pasar a los caballos de mar retozando y a los peces jugando.	En un arrecife de coral vivía una pasar a los caballos de mar retozando y a los peces jugando.	No leyó una parte del texto.

Adaptado de: Aldrich, S., & Weight, J. (2001). *Curriculum based assessment (CBA)*. Directions and materials. s.d.e.

Para lograr precisión, el estudiante puede repetir varias veces la lectura en voz alta. También puede leerlo varias veces en silencio y luego, en voz alta, procurando leer sin equivocarse.



2.2.3 La rapidez es parte de la fluidez

La velocidad es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr la fluidez lectora. Leer deprisa no siempre es sinónimo de leer fluidamente. Un lector puede tener una lectura poco fluida leyendo rápido porque no se enfoca en la entonación, pausas y otros, con lo cual afecta su comprensión. Como cuando alguien habla muy rápido; hablar muy rápido no es sinónimo de hablar bien. Es importante el equilibrio entre la velocidad, el ritmo, la entonación y la precisión.

En los años 2011 y 2012, se realizó la aplicación piloto de la *Evaluación basada en currículo de fluidez lectora*. Gracias a esta aplicación pudo obtenerse información de la velocidad de lectura durante un minuto esperada según el grado. La siguiente figura 154 presenta los datos obtenidos.

Figura 154. Fluidez de lectura esperada al final de los primeros grados de la primaria

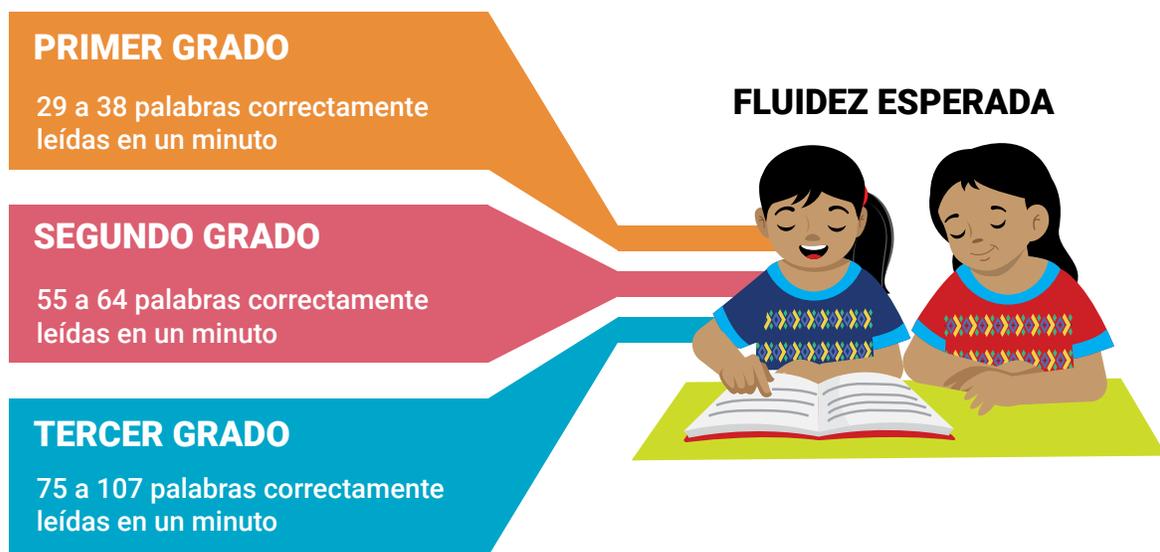
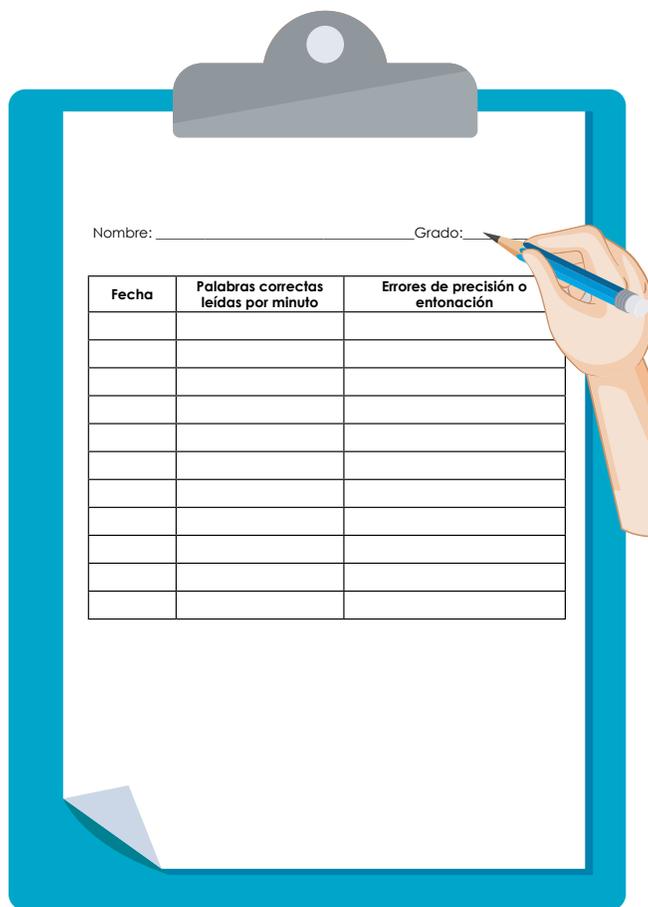


Figura basada en los resultados de la aplicación piloto de EBCEN EL 2011 Y 2012. Aprendizaje de la lectoescritura

2.3 Registro de las prácticas de fluidez lectora

Para acompañar el desarrollo de la fluidez de los estudiantes, es conveniente que cada uno lleve un registro de su avance. Abajo se incluye un ejemplo.

Figura 155. Ejemplo de registro individual de la fluidez lectora



Nombre: _____ Grado: _____

Fecha	Palabras correctas leídas por minuto	Errores de precisión o entonación

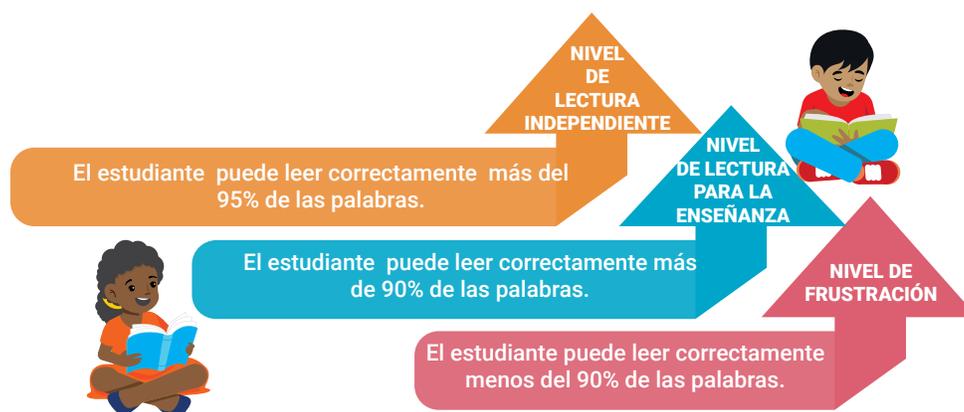
2.4 Selección de los textos para prácticas y para evaluar

La selección de los textos para la práctica de la fluidez es uno de los aspectos determinantes. Debe tomarse en cuenta que los estudiantes pueden tener diferente avance en su aprendizaje de la fluidez lectora, por lo que el texto puede no ser adecuado para toda la clase. Para esta selección pueden considerarse los criterios explicados a continuación.

2.4.1 Nivel de dificultad del texto

Los textos pueden tener diversos niveles de dificultad, dependiendo de si el estudiante puede leer correctamente todas las palabras. En la siguiente figura se explican estos niveles de dificultad; los dos primeros pueden ser usados para practicar y evaluar la fluidez lectora. Es recomendable usar esos niveles al seleccionar los textos para desarrollar la fluidez.

Figura 156. Niveles de dificultad del texto



Elaborada con base en Armbruster, Lehr y Osborn (2001) citados por Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 170)

2.4.2 Extensión del texto

Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 170) recomiendan usar textos de entre 50 y 200 palabras, según el nivel de avance de los estudiantes, según los resultados de la evaluación formativa. A continuación, se presenta una figura orientativa. En esta se usa la palabra nivel porque el nivel de avance de cada estudiante no siempre coincide con el nivel de toda la clase en el grado cursado.

Figura 157. Promedio de extensión del texto por nivel



Elaborada con base Rubio, F. y C. Perdomo. Programa de evaluación formativa de fluidez y comprensión lectora para grados iniciales: informe de sistematización (2013, p. 15).

El docente debe considerar el nivel de avance de los estudiantes para seleccionar la extensión del texto que se usará para practicar y evaluar. No siempre es el mismo para toda la clase.



2.5 Tipos de texto

La forma de expresarse varía según los tipos de texto (para conocer los tipos de textos puede leer sobre el tema en la parte I de este libro). Es importante que cuando se practique y evalúe la fluidez lectora se proporcionen diversos tipos de texto a los estudiantes: narrativos, informativos y otros.

2.5.1 Extensión de las oraciones del texto

Uno de los factores lingüísticos que más influye en la complejidad de un texto es la extensión de oraciones. Una oración corta (5 palabras) es apta para lectores principiantes y una más larga (20 palabras) es adecuada para un lector experto. Se usa el promedio de oraciones porque es difícil encontrar o producir un texto en el que todas las oraciones tienen la misma extensión. En la siguiente figura se propone un criterio orientativo.

Figura 158. Promedio de extensión de oración por nivel



2.5.2 Aspectos tipográficos: tipo y tamaño de letra

Especialmente, en primer grado, use un tipo de letra que se parezca mucho a la escritura a mano; como la usada en los siguientes ejemplos. Use un tamaño de letra grande para facilitar la percepción del texto por parte de los estudiantes.

2.5.3 Ejemplos de lectura

Nivel 1

En el país hay volcanes. ¿Has visto alguno? Uno se llama de Agua. Otro, de Fuego. Hay otros.

Un volcán puede estar activo. Si está activo tira lava. La lava es caliente. La lava es roja. En un país de Asia es distinto. Un volcán tira lava azul.

Algunos lo visitan. Caminan mucho para llegar. Ellos ven la lava azul.

Adaptado de "Un volcán con lava azul" Revista Chicos. Publicada en Leo con Fluidez (2016)

Promedio extensión oraciones	4.36
Número de palabras	60

Nivel 2

¿Conoces la nieve? En muchos países nieva. Muchos niños juegan con ella. Otros hacen algún deporte en la nieve. Algunos científicos la estudian. Unos usan la computadora.

¿Sabías que la nieve se forma con copos? La nieve se forma con muchos copos unidos que parecen cristales de hielo. Un copo tiene cientos de cristales de hielo. Los copos tienen seis brazos; parecen estrellas. Cuando caen del cielo se unen entre sí. Ningún copo es igual a otro, ¡ellos son únicos!

Tomado de "Así se forma la nieve". Revista Chicos. Publicada en Leo con Fluidez (2016)

Promedio extensión oraciones	6.15
Número de palabras	80

Nivel 3

La ardilla y la oveja

La ardilla tenía una cola larga y hermosa. Vivía en un árbol enorme. Allí tenía su nido. La ardilla siempre jugaba en el bosque. Un día, decidió ir de paseo a un llano. Allí se encontró con una oveja. La oveja balaba: beeee, beeee, beeee. Al escucharla, la ardilla se asustó y escapó velozmente hasta encontrar un árbol donde esconderse.

Otro día, la ardilla salió nuevamente y decidió ir a jugar a otro llano. Esta vez se encontró con dos ovejas.

Cuando las ovejas vieron a la ardilla, inmediatamente balaron beeee, beeee, beeee. La ardilla se asustó y rápidamente corrió hasta encontrar un árbol.

Cuando lo encontró, se subió y se escondió. Desde allí, observó que las ovejas comían con mucha tranquilidad y paciencia sin hacer daño a otros animales. La ardilla perdió el miedo y, poco a poco, se acercó a las ovejas. Cuando ya estaba cerca, logró comunicarse con ellas. Al poco tiempo, ya eran amigas.

La ardilla siguió visitando a sus amigas, las ovejas. Un día, las ovejas le regalaron lana para que su nido fuera más calentito. ¡Qué bueno que la ardilla venció su miedo! Así, ganó dos buenas amigas.

Tomado de Oswaldo Aguilón Pérez. En *Antología Fantasía y Color*. (2016, pp. 24 y 25)

Promedio extensión oraciones	9.7
Número de palabras	194

Para leer libros gradados puede ingresar a la biblioteca de Bloom De Guatemala: [Aquí](#)
De diversos países: [Aquí](#)
En República Dominicana: [Aquí](#)



En <https://lexile.com/> puede encontrar textos con diferentes niveles de dificultad. Para esto considera el vocabulario, la extensión de palabra y la extensión de oración. Tiene textos en español. También puede medir la dificultad de sus propios textos. En Legibilidad Mu <https://legibilidadmu.cl/> puede analizar los textos para los estudiantes tomando en cuenta la extensión de palabra promedio en el texto.



2.6 Estrategias para desarrollar la fluidez

Cuando alguien quiere mejorar su juego en el beisbol o en el básquetbol, practica constantemente. Cuando un cantante quiere interpretar bien una canción ensaya mucho; igual lo hace un actor de teatro. En la lectura también se necesita practicar mucho para lograr la fluidez en la lectura.

Para desarrollar la fluidez los estudiantes necesitan:

- Practicar todos los días.
- Escuchar a lectores fluidos.
- Ser conscientes de su propia fluidez.
- Practicar la lectura con diferentes tipos de textos usando diversas estrategias.
- Practicar con textos adecuados a la competencia de la competencia de los estudiantes (ver inciso 4.1 de este capítulo).



A continuación, se presentan algunas estrategias para que los estudiantes puedan ejercitarse en la lectura fluida.

2.6.1 Lectura repetida de un mismo texto

Ayuda a desarrollar la fluidez porque favorece el reconocimiento inmediato de las palabras.

Figura 159. Lectura repetida de un mismo texto



¿En qué consiste?

Los niños leen varias veces (no más de cuatro) el mismo texto hasta lograr un nivel adecuado de fluidez. De ser posible, reciben la retroalimentación del docente o de otro lector fluido.

Antes de realizar la lectura fluida, es conveniente enseñar el vocabulario crítico o clave y modelar la lectura a los estudiantes. También puede recurrir al audiolibro de la lectura y pedirles a los estudiantes que escuchen el audio.

Para practicar puede utilizar los audiolibros disponibles: [Aquí](#)



Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 171) recomiendan:

- Si usa grabaciones o audiolibros es necesario que el docente guíe y acompañe al estudiante.
- Si los estudiantes tienen dificultad para leer alguna parte de la lectura se puede repetir la lectura de este trozo, varias veces.
- Se pueden incluir lecturas en voz baja entre lecturas en voz alta.
- Propiciar que los estudiantes usen un cronómetro para medir el tiempo de su lectura.
- Que los estudiantes lleven un registro de su avance.

Cuando los estudiantes usan esta estrategia para practicar fluidez, el docente puede apoyarlos de esta manera:

- Evaluar la fluidez de los estudiantes para determinar el nivel de fluidez lectora para seleccionar los textos adecuados al avance que estos presentan. Puede hacerlo mediante la herramienta *Evaluación basada en currículo. Fluidez lectora* disponible [aquí](#).
- Seleccionar los textos según el nivel de avance de los estudiantes.
- Enseñar vocabulario crítico de la lectura antes de empezar cada lectura.
- Brindar retroalimentación sobre la práctica de lectura de los estudiantes.
- Solicitar a los estudiantes que registren sus resultados.

2.6.2 Lectura por parejas

Para la lectura en parejas, cada uno tiene la misma lectura y la leen al mismo tiempo. La pareja debe estar formada por un estudiante con buen desempeño en fluidez lectora y otro con desempeño bajo o medio. Por ejemplo, en segundo primaria forman pareja un estudiante que lee 70 palabras correctas por minuto con un estudiante que lee 40. Esto se hace para que el estudiante que ha

logrado menor fluidez se esfuerce por leer tan fluidamente como lo hace su compañero y quien tiene mayor fluidez se beneficia pues al tener que retroalimentar o modelar para su compañero, fortalece sus conocimientos. Empieza el que tiene mayor fluidez y le sigue el otro. Estas parejas de trabajo deben practicar juntos por varias semanas.

Figura 160. Lectura por parejas de un mismo texto



La lectura en parejas puede ser alterna entre uno y otro estudiante; uno lee primero (el que tiene mayor fluidez) mientras el segundo verifica la lectura; después, cambian de papel. Si el texto tiene varios párrafos, el cambio lo pueden hacer al final de cada párrafo.

Cuando los estudiantes usan esta estrategia para practicar fluidez el docente puede apoyarles de esta manera:

- Evaluar la fluidez de los estudiantes para formar las parejas de trabajo. Puede hacerlo mediante la herramienta *Evaluación Basada en Currículo. Fluidez lectora* disponible [aquí](#).
- Organizar las parejas según los resultados de la evaluación.
- Seleccionar los textos según el nivel de avance de los estudiantes.
- Enseñar vocabulario crítico de la lectura, antes de empezar cada lectura.
- Brindar retroalimentación sobre la práctica de lectura de los estudiantes.
- Dar los criterios para que los estudiantes registren los errores de lectura (omisión de letras, palabras, etc.)
- Promover que los estudiantes registren sus resultados.

2.6.3 Lectura dramatizada

La lectura dramatizada es una forma de practicar la fluidez y motivar la práctica lectora de los estudiantes. Cuando los actores van a participar en una obra de teatro y ya tienen el guion, se reúnen para leerlo. En esa ocasión, todos están sentados y leen el guion como si ya estuvieran actuando. Esta lectura dramatizada es como la lectura que los actores hacen del guion antes de ensayar la obra que representarán.

Figura 161. Lectura dramatizada de un texto



El propósito principal de esta estrategia es desarrollar la **prosodia**. Por eso, no es necesario que se cree ninguna **escenografía** o trajes especiales. Es importante recordar que no es la representación teatral; es la lectura del guion. Además, esta práctica es divertida.

Para practicarla se pueden formar grupos y seleccionar un texto con varios personajes. Luego, cada miembro del grupo lee el texto correspondiente a un personaje, como si estuviera actuando.



PROSODIA

Parte de la gramática que enseña la correcta pronunciación y acentuación de las palabras.



ESCENOGRAFÍA

Conjunto de los decorados, como sillas, mesas, paredes y otros que se utilizan en una obra de teatro.

En el siguiente enlace puede ver un video sobre lectura dramatizada: [Aquí](#)



2.6.4 Otras estrategias

- **Escucha de lectores fluidos.** Los niños pueden escuchar la lectura fluida de los maestros, compañeros, amigos u otros. Es importante que la lectura sea realizada con la expresión, ritmo y entonación correcta.

Figura 162. Escucha de lectores fluidos



- **Lectura alterna.** El docente, un adulto de la familia o un compañero lee una palabra y el estudiante, lee la otra.
- **Lectura conjunta.** Primero el docente lee con volumen normal y poco a poco va bajando el volumen hasta que se escucha solo la voz del niño.

Figura 163. Lectura conjunta



- **Lectura asistida.** El maestro u otro adulto leen con un estudiante al mismo tiempo. También pueden leer alternativamente, es decir, un párrafo cada uno.
- **Grabación de la lectura.** Los estudiantes pueden practicar varias veces la lectura del texto en voz alta del texto y, después, grabarla. Finalmente, se escuchan para saber en qué pueden mejorar.

- Leer en grupo, en forma coral: el grupo lee un texto al mismo tiempo.
- Lecturas repetidas en coro. Primero cada niño lee el libro, luego, todos juntos.

Figura 164. Lectura en coro y repetida en coro



DEL LIBRO AL AULA: actividades para desarrollar la fluidez



1. Carrera de lectura

Esta actividad ayuda a practicar la fluidez en la decodificación de letras, sílabas y palabras. Para llevarla a cabo esta estrategia, desarrolle lo siguiente:

- Elabore tarjetas de letras. Tome un papel o tarjeta y divídalo en dos columnas y seis filas; en cada espacio o casilla escriba letras; en las casillas de abajo escriba "inicio" y en la otra, "fin".
- Elabore también tarjetas con palabras de una o dos sílabas, cuya letra inicial esté en las tarjetas de letras de los niños.
- Dele a cada niño una tarjeta de letras y diez tarjetas con palabras.
- Pídale a cada niño que coloque una piedrecita, un grano de maíz o frijol, o un papelito en la casilla donde dice Inicio. Indíquele que tome una tarjeta de palabras y la lea; luego, que vaya leyendo en voz alta cada una de las letras de su tarjeta de letras hasta encontrar la primera letra de la palabra. Cuando encuentre la letra, pídale que la lea en voz alta



y que coloque una piedrecita sobre la letra. Por ejemplo, si toma una tarjeta que dice "pie", debe leer letra por letra de las casillas hasta encontrar la letra "p". Cuando llegue a la "p" debe decir en voz alta "p" y colocar la piedrecita encima de la letra. Cuando el niño logre identificar todas las letras iniciales de las diez tarjetas, concluya el juego.

e. Después haga el mismo juego, pero utilizando sílabas y palabras.

s	m	na	so	isla	silla
T	P	be	as	masa	lata
P	A	nu	pu	oso	fue
I	S	mi	ti	tos	sano
m	L	me	di	sal	dedo
a	t	la	so	son	nube
Inicio	Fin	Inicio	Fin	Inicio	Fin

2. Medir la fluidez de lectura

Para medir la fluidez lectora de los estudiante , realice lo que se le indica a continuación.

a. Solicite que lean correctamente y en voz alta el texto. Tienen un minuto para leer. Deben leer con la velocidad, el ritmo y la entonación adecuados. A continuación, se presenta un ejemplo de texto. Nótese que no tiene título ni ilustraciones.

Mónica se sentía sola. Ella estaba sola en el patio de la escuela. Ella era la niña nueva en la escuela. Ella prefería estar en casa. Se sentía triste. En el patio de la escuela, había dos niñas jugando. Las niñas eran sus compañeras de clase. La señorita Fernanda vio a Mónica sola. La señorita llamó a Rocío y a Luisa. Ella les pidió que jugaran con Mónica. Rocío y Luisa llamaron a Mónica. Ellas la invitaron a jugar pelota. Mónica pateaba muy bien la pelota y era muy veloz. Juntas hicieron un gran equipo.

Tomado de Prensa Libre y Proyecto Leer y Aprender de USAID. *Leo con fluidez*. (2016)

b. Mida un minuto para la lectura. Cuando empieza a contar el minuto da la indicación para que todos empiecen a leer en voz alta. Cuando termina el tiempo, lo indica.

c. Después de leer, pídeles que cada estudiante cuente el número de palabras que leyó. También resten la cantidad de palabras leídas incorrectamente. Finalmente, anoten el dato en un registro.



3. Practicar la fluidez con ayuda de audiolibros

Esta actividad propicia que los estudiantes escuchen lectores fluidos. A continuación, se presenta un ejemplo de cómo realizarla.

- Escuche varias veces el audiolibro *La ardilla y la oveja*. [Aquí](#)
- Lea al mismo tiempo que el lector del audiolibro (practique las veces que sea necesario). Puede encontrar el texto [aquí](#).
- Lea el texto con la misma velocidad, entonación y ritmo que el audiolibro. Lea sin apoyo del audio.



4. Practicar la lectura dramatizada

Lean el megalibro *El consejo de nuestra abuela*. Está disponible [aquí](#)



Para leer sigan los siguientes pasos:

- Formar grupos de 3 estudiantes.
- Asignar un personaje a cada estudiante. Los personajes son: Narrador(a), Andrés y Sandra.
- Colocar los escritorios en forma de círculo para practicar la lectura del megalibro.
- A leer se ha dicho. Cada estudiante lee su personaje como si lo estuviera representando en el teatro.
- El docente los orientará para identificar sus aciertos y equivocaciones.
- Volver a leer cuantas veces sea necesario.

Otros textos con los que pueden practicar: *Una visita muy... espacial* [Aquí](#)

[Aquí](#)

[Aquí](#)

El rey que no quería reciclar: [Aquí](#)



2.7 Evaluación de la fluidez lectora

Existen diferentes formas para determinar el avance en la fluidez lectora y saber si los estudiantes necesitan más práctica para desarrollarla; es decir, para tomar decisiones de cómo planificar la enseñanza. Una herramienta para evaluar la fluidez es Evaluación Basada en Currículo –EBC. Este es un “método para evaluar sistemáticamente la adquisición de destrezas básicas de lectura, matemática, ortografía y expresión escrita de los estudiantes” (Aldrich & Wright, 2001, p. 5).



La herramienta Evaluación Basada en Currículo es una herramienta para evaluar sistemáticamente la adquisición de destrezas básicas de lectura y permite:

- Ubicar a los estudiantes según su desempeño con base en criterios preestablecidos.
- Evaluar el avance de los estudiantes en su aprendizaje.
- Modificar o ajustar estrategias de enseñanza.

Para aplicar EBC se usan lecturas con diferentes niveles de dificultad, según la complejidad del texto. Para aplicarla, los estudiantes pueden tomar lecturas de todos los niveles, empezando por el más bajo, hasta encontrar el que mejor se adecua a su fluidez. Una vez identificado su nivel, el estudiante practica su fluidez lectora para poder subir de nivel.



Al utilizar esta herramienta el docente podrá:

- a. Llevar un registro continuo del nivel de fluidez lectora de los estudiantes, obteniendo así resultados sistemáticos.
- b. Diseñar nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje para aquellos que aún presentan un nivel bajo de fluidez lectora.
- c. Evaluar la eficacia de las intervenciones de enseñanza para determinar si estas han sido o no efectivas en ayudar a los estudiantes a alcanzar las metas predeterminadas, (p.8).

Algunas ventajas de esta herramienta son:

- a. Los materiales de evaluación están alineados con el currículo porque provienen directamente de aquello que es utilizado en el aula para la enseñanza.
- b. La evaluación es fácil y rápida de administrar, por lo que puede hacerse con frecuencia con el objetivo de monitorear el progreso de los estudiantes.
- c. La evaluación es sensible a los logros de lectura alcanzados por los estudiantes en períodos cortos de enseñanza.
- d. Permite identificar estudiantes que requieran de un apoyo adicional.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de lecturas utilizadas en Evaluación Basada en Currículo para español.

Ejemplo de lectura del nivel 1

El sol sale de día. El sol nos da calor. El sol es	13
amarillo. El sol brilla. El sol da luz. Me gusta la	24
luz del sol. Me gusta el calor del sol. La luna	35
sale de noche. La luna brilla. La luna llena es	45
redonda y blanca. Las estrellas salen de noche.	53
Las estrellas brillan. Hay muchas estrellas. Hay	60
nubes en la mañana. Hay nubes en la noche.	69
Las nubes son blancas. Las nubes parecen	76
algodón.	77

Más lecturas del nivel 1: [Aquí](#)



Ejemplo de lectura del nivel 2

El patito camina por el patio. Camina y camina	09
buscando alimento. Busca y busca granos de	16
maíz para comer. La gallina camina por el patio.	25
Rasca y rasca buscando alimento. Busca y busca	32
gusanitos para comer. El patito y la	40
gallina se encuentran en el patio. Juntos	47
caminan para conseguir alimento. La gallina le	54
da al pollito un gusanito. El pollito le da a la	65
gallina un grano de maíz.	70



Ejemplo de lectura del nivel 3

José y Tomás son hermanos. Ellos siempre van	08
juntos a todos lados. Se levantan muy	16
temprano para ayudar a su mamá. La ayudan	24
trayendo agua del río. Una mañana camino al	34
río, José y Tomás se asustaron. Vieron en un	42
matorral algo que se movía. José se asustó y	52
gritó. Tomás su hermano mayor abrazó a José.	61
Le dijo que todo estaría bien. Tomás caminó	70
hacia el lugar y vio a un inocente conejo que	79
comía. Tomás le dijo a su hermano ¡es un lindo	87
conejo! Tomás regresó a consolar a José	95
porque estaba muy asustado. José se acercó y	103
cuando vio al conejo sonrió. José y Tomás	113
fueron al río por el agua. Al llegar a casa le	124
contaron a su mamá su aventura. Los tres se	132
reían mucho del suceso.	



Figura 165. Portadas del kit Evaluación Basada en Currículo



Evaluación basada en currículo, español: [Aquí](#)





En resumen

- La fluidez contribuye a la comprensión lectora, especialmente en idiomas como el español que es, en un alto porcentaje, transparente (ver parte I de este libro).
- En primero primaria, la práctica se centra en la fluidez de la decodificación de palabras, oraciones y textos cortos. En los grados posteriores, se va avanzando hasta lograr la fluidez en la lectura de textos más complejos.
- Para que la lectura sea fluida debe tener las siguientes características: precisión, expresión adecuada (leer con entonación y ritmo) y velocidad.
- La precisión se logra cuando se conoce la relación entre letras y sonidos.
- La expresión adecuada indica que el lector interactúa y comprende el texto que lee. La velocidad adecuada para leer nos da una muestra de que el lector logra leer de forma automática.
- Para la enseñanza y evaluación de la fluidez lectora debe considerarse la selección de textos. Al hacerlo es necesario tomar en cuenta el nivel de dificultad, la extensión del texto y de las oraciones; además, aspectos tipográficos, como el tamaño y tipo de letra.
- Para desarrollar la fluidez, los estudiantes necesitan practicar todos los días, escuchar lectores fluidos, ser conscientes de su propia fluidez, practicar la lectura con diferentes tipos de textos usando diversas estrategias y practicar con textos adecuados a su competencia.
- Algunas estrategias para practicar la lectura fluida: lectura repetida de un mismo texto, por parejas, dramatizada, alterna, conjunta, asistida, grabada y otras.
- Para evaluar la fluidez lectora puede recurrirse a herramientas como *Evaluación Basada en Currículo Lectura*. Esta se usa para ubicar a los estudiantes según su desempeño con base en criterios preestablecidos. También para evaluar el avance de los estudiantes en su aprendizaje; asimismo, para modificar o ajustar estrategias de enseñanza.

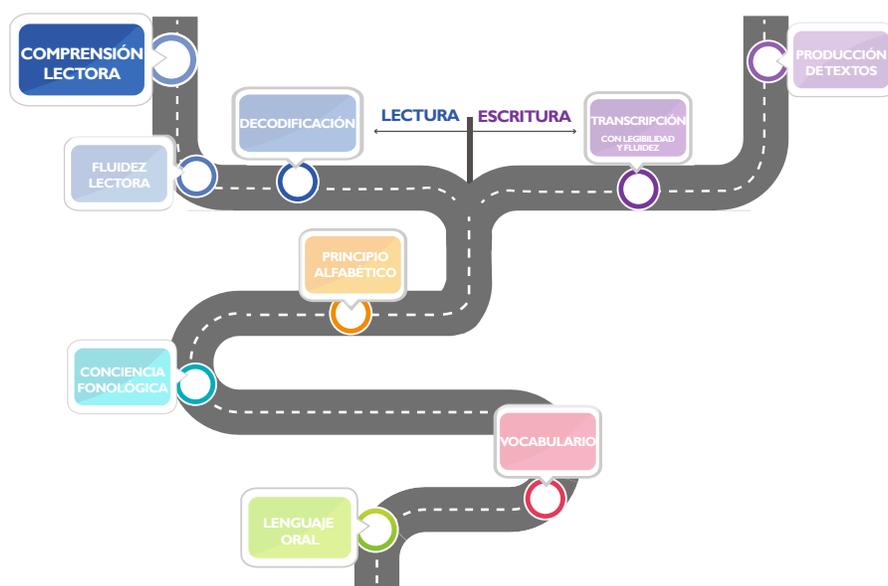
CAPÍTULO 3. HABILIDADES DE LECTURA INICIAL: LA COMPRESIÓN LECTORA

Una función fundamental de la escuela es enseñar a comprender lo que se lee. El aprendizaje de la comprensión debe ser permanente, puesto que después de aprender a decodificar debemos profundizar en la práctica de la comprensión lectora. El aprendizaje de esta habilidad sobrepasa la lectura inicial porque es un aprendizaje permanente.

Leemos para informarnos o para aprender sobre múltiples temas, también para conocer las opiniones de otros y compartirlas o rechazarlas. Otro propósito es disfrutar de la lectura como entretenimiento, ya que de esta manera viajamos sin salir de casa, conocemos lugares y personas reales o fantásticas, y experimentamos sensaciones y emociones. Todos estos propósitos solo son posibles si comprendemos lo que leemos.

La preparación para el desarrollo de la comprensión inicia desde que los niños aprenden a hablar. La comprensión lectora se enseña a lo largo de la escuela primaria y continúa enseñándose después. Esta habilidad es parte de la lectura inicial, como se muestra en la siguiente figura.

Figura 166. La comprensión lectora, una habilidad indispensable en la lectura inicial



La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura y “es el resultado de la aplicación de estrategias para entender, recordar y encontrar el significado de lo que se ha leído” (Camargo et. al., 2013, p. 91).



Todos los docentes, de todos los grados, están llamados a desarrollar la comprensión lectora en todas las áreas curriculares. La lectura para aprender supone que el lector comprende y extrae las ideas principales del texto (Baker y Brown, 1984, citado por Jiménez & Puente, 2004) y las aplique para resolver problemas o realizar tareas.



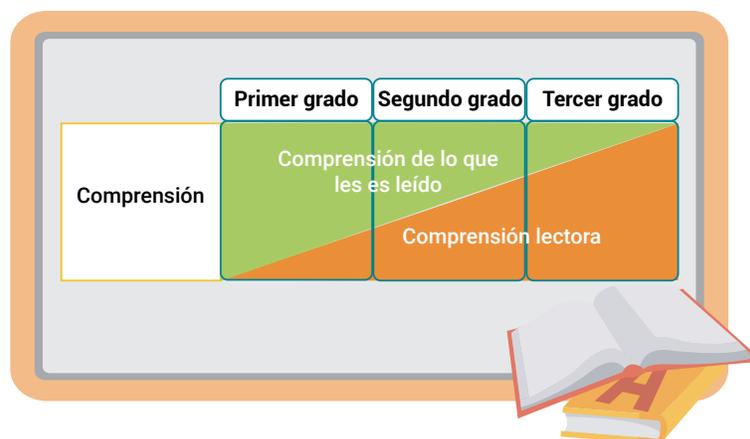
La comprensión lectora se enseña y esto se hace de manera planificada y sistemática, es decir, el docente sabe de antemano las destrezas que espera desarrollar y cómo va a lograrla.

La intensidad con la que se trabaja la comprensión varía según el grado; cuanto más alto es el grado, más tiempo se dedica al desarrollo de esta habilidad. Además, cuando los estudiantes no saben leer se preparan para la comprensión lectora mediante la comprensión oral de textos que le son leídos.



En la siguiente figura se muestra la intensidad con la que se trabaja la comprensión, según el grado.

Figura 167. Intensidad y tipo de la comprensión por grado

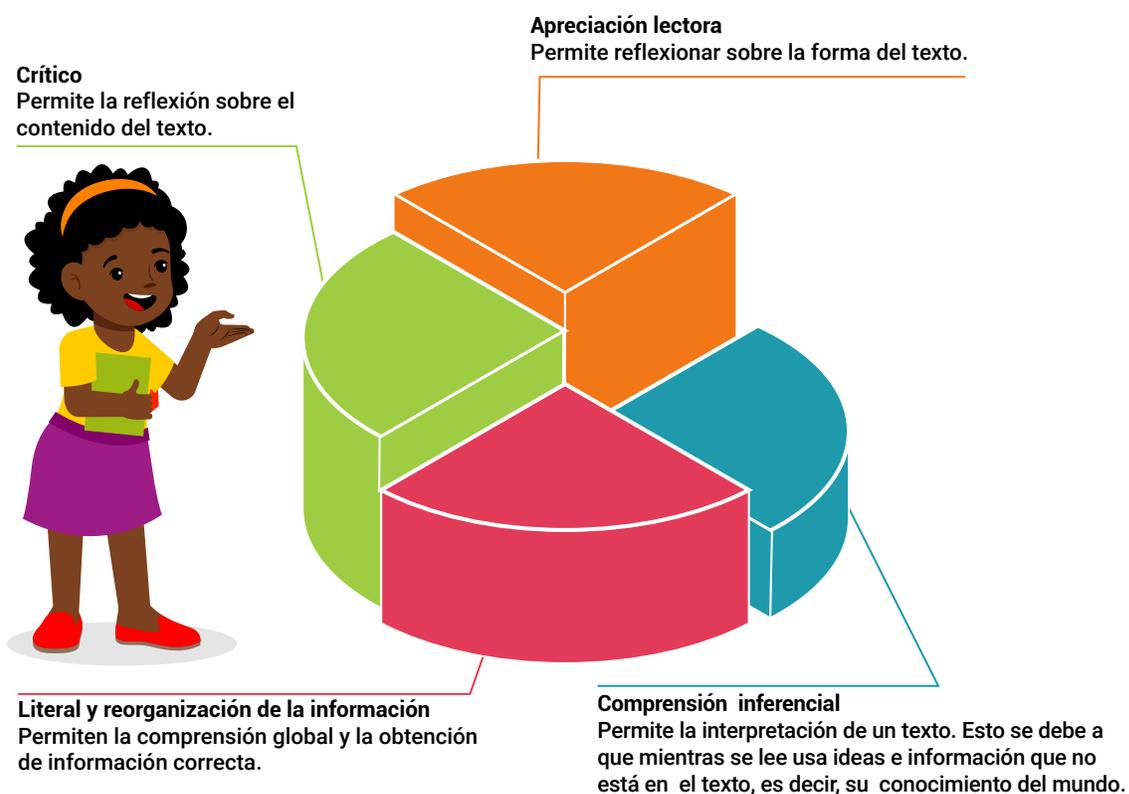


3.1 Niveles de comprensión lectora

La lectura es más que decodificar, pues intervienen distintos procesos de comprensión. Mabel Condemarín (1981) basada en Barret (1967) clasificó las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora. Los niveles más conocidos y utilizados son comprensión literal, inferencial y crítica. Barret identifica dos más: reorganización de la información y apreciación lectora.

En la figura 168 se muestra para qué usa el lector cada uno de los niveles de comprensión.

Figura 168. Niveles de comprensión lectora



En cada uno de estos niveles, el lector realiza algunas tareas como las que se detallan en la tabla XXX.

Tabla XXX. Tareas según niveles de comprensión lectora

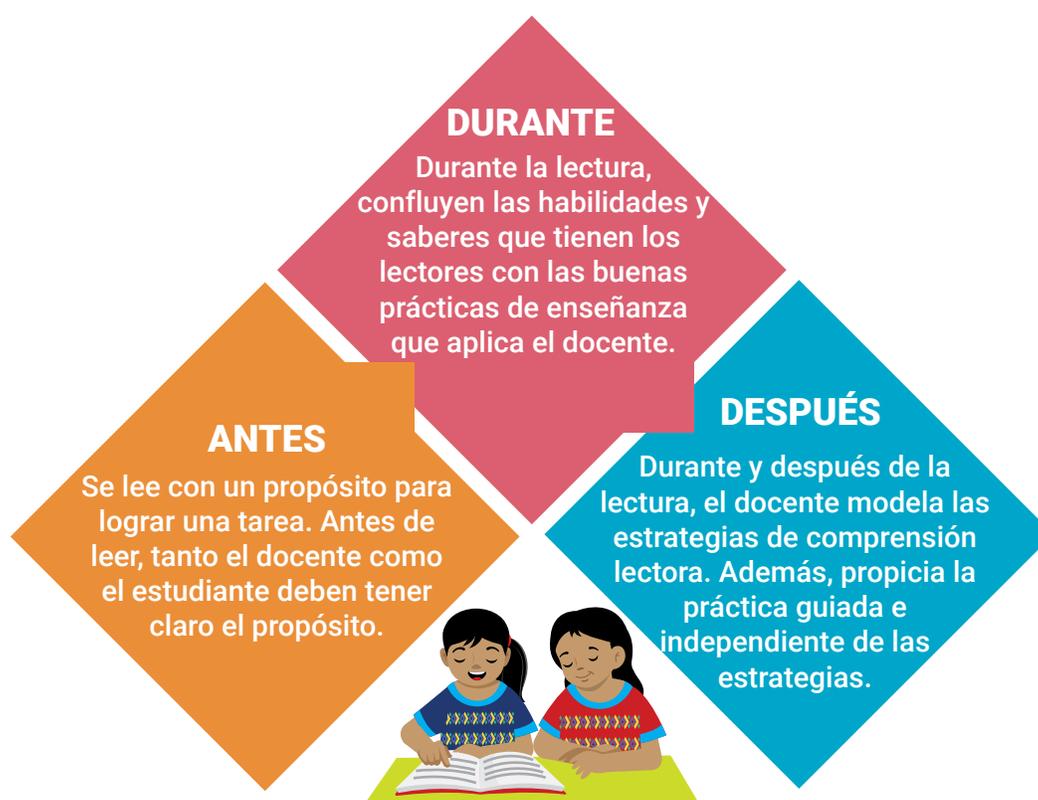
Literal	Reorganización de la información	Inferencial	Crítico	Apreciación lectora
Reconocimiento, localización e identificación de elementos.	Clasificaciones: categorizar personas, objetos, lugares y otros.	Inferencia de detalles adicionales que el lector podría haber añadido.	• Juicio sobre la realidad.	• Inferencias sobre relaciones lógicas: motivos, posibilidades, causas psicológicas y físicas.
Reconocimiento de detalles como nombres, personajes, tiempo, entre otros.	Bosquejos: reproducir de manera esquemática el texto.	Inferencia de ideas principales, por ejemplo, la inducción de un significado o enseñanza moral a partir de la idea principal.	• Juicio sobre la fantasía.	• Inferencias específicas al texto sobre relaciones espaciales y temporales, referencias pronominales, ambigüedades en el vocabulario y relaciones entre los elementos de la oración.
Reconocimiento de las ideas principales.	Síntesis: resumir diversas ideas, hechos y otros.	Inferencia de las ideas secundarias que le permita determinar el orden en que deben estar si en el texto no aparecen ordenadas.	• Juicio de valores.	
Reconocimiento de las ideas secundarias.				
Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.				
Reconocimiento de los rasgos de los personajes.				
Recuerdo de detalles.				
Recuerdo de las ideas principales.				
Recuerdo de las ideas secundarias.				
Recuerdo de las relaciones causa-efecto.				
Recuerdo de los rasgos de los personajes.				

3.2 El proceso lector

El proceso lector está formado por “los pasos que siguen las personas al leer y que les permite comprender” (Digecade, 2012). A estos pasos se les ha llamado momentos y se identifican tres: antes, durante y después de la lectura.

En cada momento se utilizan estrategias para comprender el texto. En la figura 169 se explican con mayor detalle.

Figura 169. Los momentos del proceso lector



3.3 La enseñanza de la comprensión es un proceso transversal

Mediante la enseñanza, el docente ayuda a los estudiantes a desarrollar destrezas de comprensión lectora. El crecimiento de las estrategias lectoras depende de la cantidad de enseñanza directa y sistemática que reciben los estudiantes. El docente elige las estrategias que utilizará para enseñar

a sus estudiantes con base en el nivel de lectura que tienen, sus intereses y las estrategias que puede usar (Cooper et al., 1983).

El aprendizaje de la comprensión lectora inicia por la comprensión oral de textos en los primeros grados; luego, se introduce la enseñanza de la comprensión en el área específica de lectura y, después, se introduce progresivamente en todas las materias.



De primero a tercer grado, el docente se enfoca en desarrollar la fluidez de la lectura oral y enseña la comprensión (Keen, 2002). También introduce, progresivamente, la práctica de la comprensión lectora en todas las áreas curriculares.

3.4 Las estrategias de comprensión lectora

En la enseñanza explícita de la comprensión lectora, las estrategias ocupan un lugar privilegiado. La aplicación de dichas estrategias permite al lector recordar y comunicar lo escrito en el texto leído.

Según Gutiérrez y Jiménez (2019, p. 175) “El uso adecuado de estas estrategias depende de la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar y regular nuestros propios pensamientos y aprendizaje mientras realizamos una tarea. Además, la relación que se da es bidireccional, ya que el empleo y desarrollo de las estrategias de comprensión lectora promueven la metacognición”.



3.5 El lector es el protagonista del proceso lector

El lector es el principal protagonista de su proceso lector cuando participa activamente en su lectura, cuando toma decisiones sobre su lectura, cuando aplica estrategias de comprensión de forma instantánea, cuando le da sentido al texto, cuando sabe que sabe y qué propósito tiene al leer, cuando aporta sus conocimientos del mundo, sus actitudes sobre la lectura y sobre lo leído.

El lector, además, aporta a su comprensión lectora todas sus habilidades, procesos cognitivos y metacognitivos para comprender el texto. Los procesos cognitivos que se activan al leer son perceptivos, léxicos, semánticos y sintácticos (Jiménez Rodríguez y Puente Ferreras, 2004).

Los procesos perceptivos inician con la percepción visual de las palabras; esta información pasa después a la memoria a corto plazo donde se analiza y se reconoce como una palabra.

En cuanto a los procesos léxicos, para reconocer una palabra los lectores pueden llegar por la ruta fonológica o la ruta semántica. Según Jiménez Rodríguez y Puentes Ferreras (2004), la utilización de una u otra depende de varios factores, como edad del lector, frecuencia de la palabra, entre otros. La lectura de las palabras siguiendo la ruta fonológica, se produce cuando se usa la conversión grafema- fonema. Los lectores siguen la ruta semántica cuando conocen visualmente las palabras y la leen globalmente sin descomponerla en grafemas y fonemas.

Los procesos sintácticos también son importantes en la lectura. La sintaxis es la parte de la gramática que orienta a los hablantes en la combinación de palabras para formar oraciones, frases y otras. El desarrollo de la conciencia sintáctica y de las reglas sintácticas ayuda a comprender el mensaje y a leer con fluidez.

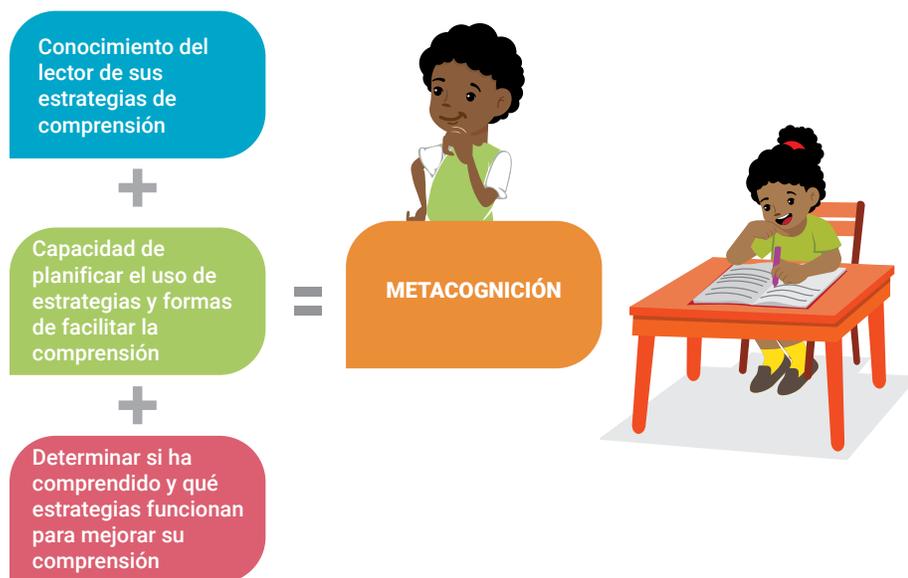
Finalmente, los procesos semánticos se centran en la comprensión del significado de palabras y construcciones como frases y oraciones. Mediante el análisis semántico se pueden establecer relaciones conceptuales entre las palabras.

El lector usa la metacognición en su lectura, cuando planifica cómo leer, se traza una meta, elige las estrategias que necesita para alcanzarla; controla si lo está logrando y, de no ser así, hace las correcciones necesarias (Jiménez Rodríguez & Puentes Ferreras, 2004); es decir, es un lector estratégico que sabe qué está entendiendo.



A continuación, se abordarán los procesos metacognitivos que el lector pone en práctica durante la lectura.

Figura 170. Procesos metacognitivos usados para comprender un texto



3.6 Estrategias metacognitivas

Las estrategias metacognitivas pueden usarse en los tres momentos del proceso de la lectura. A continuación, se explican los pasos para aplicarlas.

Figura 171. Pasos para aplicar las estrategias metacognitivas



3.6.1 Establece el propósito de la lectura

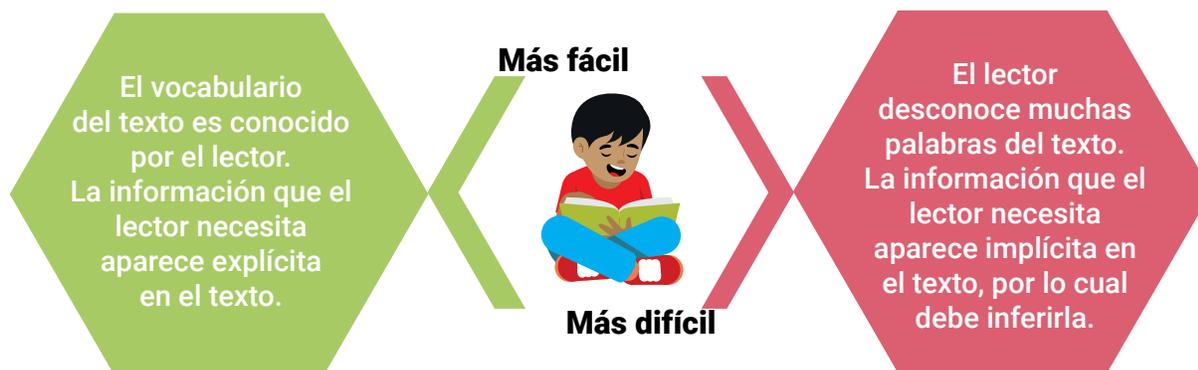
El lector se plantea, por lo menos, un propósito para la lectura. Este propósito puede ser elegido o no por él. Las estrategias para comprender serán distintas si lee por entretenimiento, para completar una guía de trabajo, para estudiar para un examen o para enterarse de las noticias.



Cuando elige una lectura para informarse, el estudiante o su docente establecen los objetivos específicos de esa lectura. Estos dependerán del tipo de texto y su estructura. Para comprender un texto, se requiere establecer relaciones entre sus partes, así como entre el lector y la información del texto (Kintsch, 1988, Gernsbacher, 1990, 1997; citados en De Mier et al., 2013). Los objetivos específicos no dependen solo del tipo de texto, sino también de la tarea que se espera que el lector realice luego de leer (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012).

Además del tipo de texto, sus características pueden facilitar o dificultar su lectura. La facilidad para leer los textos depende del vocabulario y la información presentada, como se explica a continuación.

Figura 172. Dificultad del texto



Es importante hacer notar que los estudiantes tienen más facilidad para responder preguntas literales, es decir, las que se refieren a la información explícita, sin importar si el texto es narrativo o informativo (De Mier et al., 2013).

Las preguntas inferenciales, que se refieren a la información implícita en el texto, son más difíciles porque:

- a. Es necesario retener la información que se leyó por un tiempo más largo, ya que se usará para hacer las inferencias.
- b. Se necesita activar más información previa.
- c. Se requiere usar operaciones mentales más complejas.

Cuando el lector empieza su aprendizaje, puede responder a estas preguntas guía para establecer su propósito:

- ¿Para qué voy a leer este texto?
- ¿Quién lo escribió y para qué?
- ¿Qué tipo de texto es?



3.6.2 Planifica su lectura y selecciona las estrategias para lograr el propósito

Una vez que el lector se ha trazado un objetivo, planifica cómo lo alcanzará. Al planificar, elige y coordina las estrategias que usará. El lector establece qué conocimientos previos posee y cuáles le serán útiles para comprender el texto (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). Esto es más fácil cuando el lector lo seleccionó y cuando el texto está escrito en un idioma que domina. Cuando no es así o cuando el estudiante es inexperto, el docente debe ayudarlo repasando o recordando los conocimientos previos que necesitará.

En este paso, se usa la estrategia metacognitiva de activar conocimientos previos. Para ayudar a los estudiantes a usarla, se hacen preguntas relacionadas con la idea principal del texto.

La tabla XXXI muestra las estrategias cognitivas y de comprensión que el estudiante podrá usar, según el tipo de texto y los objetivos que se haya planteado.

Tabla XXXI. Estrategias según el tipo de texto

Estrategias para textos narrativos	Estrategias para textos informativos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la estructura del texto: si se presenta primero a los personajes y el ambiente para contar luego el problema y al final su solución. • Hacer predicciones al inicio de la historia, para conjeturar cómo se resolverá el problema o cómo terminará. • Visualizar: imaginar los lugares, personajes y hechos que se describen en el texto. • Hacer inferencias: identificar, por ejemplo, los motivos de los personajes, sus sentimientos. • Identificar causa y efecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Detectar información relevante: enfocarse en lo principal y no en los detalles. Por ejemplo, subrayar las ideas principales y usarlas para hacer un organizador gráfico. • Hacer inferencias: identificar palabras clave y unirlas con sus conocimientos previos para encontrar información que no dice el texto. • Hacer predicciones: formular hipótesis y luego comprobar si fueron ciertas. • Identificar causas y efectos. • Hacer generalizaciones a partir del texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tema o el argumento. • Identificar al personaje principal y diferenciarlo de los secundarios. • Establecer la secuencia en que ocurrieron los hechos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar u ordenar una secuencia. • Identificar la idea principal y diferenciarla de los detalles. • Diferenciar entre hechos y opiniones. • Identificar el tema. • Sacar conclusiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Inferir el significado, usando el contexto. • Inferir el significado, analizando las partes de la palabra. 	

Cuando el lector empieza su aprendizaje, puede responder a estas preguntas guía para planificar su lectura:

- ¿Qué sé sobre este tema?
- ¿Cómo se relaciona este texto con otros que he leído?
- ¿Qué debo hacer primero?
- ¿Qué estrategias y habilidades voy a necesitar?



3.6.3 Usa estrategias de comprensión lectora

A partir del título, usando las ilustraciones del texto o el vocabulario clave, el docente puede ayudar a los estudiantes a usar la estrategia de la predicción. Es importante recordar que para que esta estrategia sea eficaz, es necesario:

- Usarla antes de leer o al inicio. También durante la lectura, haciendo pausas para predecir y comprobar las predicciones.
- Evaluar cuáles predicciones son posibles, según la información con la que se cuenta.
- Predecir no es adivinar a ciegas. Por ello, es indispensable comprobar si las predicciones se cumplen o no, mientras se sigue leyendo el texto.



Además de la estrategia de predicción, el lector puede realizar una lectura rápida para conocer de lo que trata el texto. Esta estrategia también es útil para localizar las palabras desconocidas. Dependiendo del tipo de texto, su estructura y las estrategias que se seleccionaron en el paso anterior, se harán otras preguntas. También se utilizarán otras estrategias metacognitivas (Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) como visualizar, inferir o detectar información relevante.

Cuando el lector empieza su aprendizaje, puede responder a estas preguntas guía para identificar las estrategias cognitivas y de comprensión que necesita aplicar:

- ¿Qué palabras no conozco o no entiendo?
- ¿De qué tratará el texto?
- ¿Qué pasará después?
- ¿Qué es lo más importante en este texto?



3.6.4 Automonitorea su comprensión para tomar decisiones sobre su lectura

¿Tiene sentido lo que estoy leyendo? ¿Estoy distraído o es el texto el que no se entiende? ¿Qué hago, busco la información en otro texto o me esfuerzo por entender este? Estas son las preguntas que espontáneamente se hace un lector que monitorea su comprensión.

Los lectores monitorean su progreso para comprobar si las estrategias que está usando son efectivas. Si no son efectivas, pueden modificarlas. Durante el monitoreo, el lector valora tanto el proceso como el producto de su comprensión. La evaluación incluye tres finalidades (Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012):

1. **Revisar el proceso.** Incluye la revisión de las predicciones e inferencias que se hicieron, así como verificar si alcanzaron o no el objetivo.
2. **Tener una idea global de lo que dice el texto.** Para esto, los estudiantes pueden usar mapas conceptuales o resúmenes.
3. **Comunicar lo que ha comprendido.** Se utiliza para explicar a otros lo comprendido y aclarar las dudas.

Cuando el lector empieza su aprendizaje, puede responder estas preguntas guía:

- ¿Estoy comprendiendo?
- ¿Qué palabras aún no entiendo?
- ¿Estoy alcanzando el objetivo?
- ¿Cómo lo hice?
- ¿Qué parte fue más difícil? ¿Por qué fue difícil?



3.6.5 Cuando no logra el propósito, utiliza acciones para alcanzarlo

Cuando el lector encuentra aquello que se le dificulta o determina que no está alcanzando su objetivo, toma acciones para corregir el rumbo. Para ello, puede seguir las siguientes recomendaciones:

- Deténgase y explique con sus propias palabras.
- Relea lo que no comprendió.
- Anticipe el contenido del texto.
- Regule su velocidad; para ello, aumente la velocidad en la información poco relevante y disminúyala en las ideas principales.

Preguntas guía para identificar qué hacer si no se logra el objetivo:

- ¿Por qué es difícil?
- ¿Qué puedo hacer diferente para alcanzar el objetivo?



3.6.6 Enseñar estrategias metacognitivas en los primeros grados

La metacognición se enseña desde los primeros años, aunque antes de los ocho años se dificulta a los niños usarla por sí solos (Flavell, Beach, & Chinsky, 1966; citados en Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012). En los primeros años, se considera especialmente el desarrollo del lenguaje oral y el uso de estrategias metacognitivas, cuando se hace lectura en voz alta a los niños. Israel (2007; citado en Gutiérrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) sugiere enseñar las estrategias expresadas en la siguiente tabla, en los primeros grados de la primaria.

Tabla XXXII. Estrategias para los primeros grados

Estrategia	Actividades durante la lectura en voz alta de los niños
Planificación	Preguntar sobre lo que saben del tema (activar conocimientos previos).
Uso de estrategias de comprensión lectora	Preguntar de qué podría tratar el texto, para elaborar una idea global de lo que dice. Hacer predicciones simples con los estudiantes.
Automonitoreo	Preguntar o promover que los estudiantes se pregunten si van entendiendo lo leído.

En los primeros grados, el modelaje del docente y la regulación externa ayudan a los estudiantes a lograr la autorregulación, es decir, la capacidad de regular sus propios procesos.

En los primeros grados, los docentes pueden enseñarles a los estudiantes a monitorear su comprensión. También, discriminar entre realidad y fantasía. A continuación, se explica con más detalle.



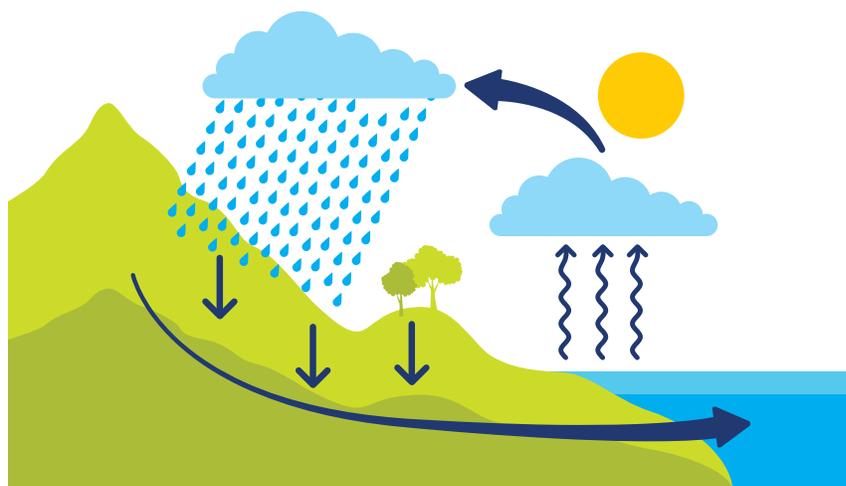
3.6.6.1 Enseñar a monitorear la comprensión lectora

Desde los primeros grados, el docente ayuda a los estudiantes a monitorear su comprensión. Para ello, utiliza la estrategia de pensamiento en voz alta. También ejemplifica su propio proceso de comprensión explicando en voz alta lo que piensa, mientras hace las distintas tareas.



A continuación, se muestra un ejemplo con base en la lectura "El ciclo del agua" (Quiñonez y Cotto, 2014).

El ciclo del agua



¿Cómo se llenan las nubes de agua? ¿Cómo se forma la lluvia?, es fácil de responder. Todo inicia cuando el sol evapora el agua de los ríos, los lagos y los mares. El vapor sube al cielo. Se forman las nubes. Cuando las nubes están cargadas de agua, se ponen de color gris. Esto indica que están listas para dejar caer el agua en forma de gotas. ¡Gotas de lluvia! La lluvia riega los campos y los árboles. Se vuelven a llenar los ríos y mares. Esto permite que todas las personas y los animales tengan agua para beber. Este es el ciclo del agua. Gracias al agua hay vida en la tierra.

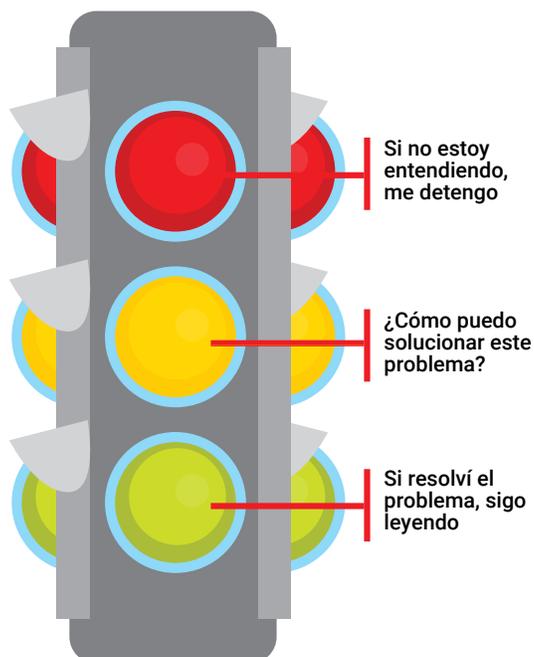
Con base en la lectura, el docente modela el automonitoreo usando la estrategia de pensamiento en voz alta y dice: Primero, voy a leer el título: "El ciclo del agua". Esta lectura tiene algo que ver con el agua, pero no sé qué quiere decir la palabra "ciclo". ¿Qué puedo hacer para conocer su significado? Puedo buscarla en el diccionario o seguir leyendo para ver si encuentro pistas que me digan qué significa.

Leo en voz alta el texto. Allí dice que el agua se evapora y sube al cielo. También dice que esa agua forma nubes. Luego, cuando llueve, el agua cae a la tierra, a los ríos, lagos y mares. Después, se volverá a evaporar. En el último párrafo, dice: "este es el ciclo del agua". Eso quiere decir que el agua pasa por varios cambios, esto quiere decir que un ciclo puede ser una serie cambios. Ese es el ciclo del agua. Para estar seguro de que entendí bien, busco la palabra en el diccionario y lo confirmo: un ciclo es una serie de fases que se repiten varias veces. El agua pasa por varias fases en las que cambia y que se repiten todo el tiempo.

Ahora, quiero aprender más sobre el ciclo del agua. ¿Dónde podré encontrar más información? Puedo consultar un libro de ciencias naturales, preguntar al maestro o buscar en internet.

En los primeros grados de primaria, los estudiantes pueden usar el semáforo lector mostrado en la siguiente figura para automonitorear su lectura.

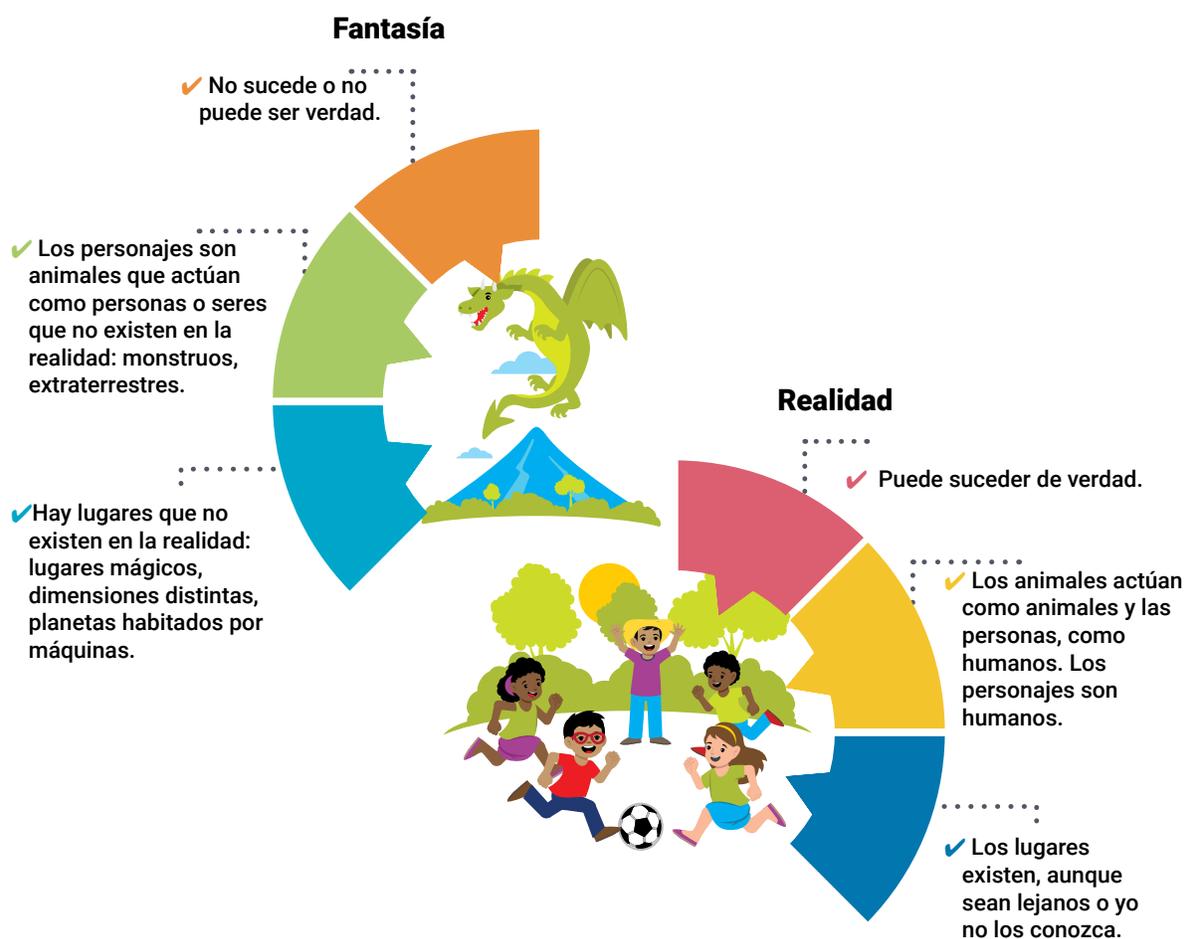
Figura 173. El semáforo lector



3.6.6.2 Conocer acerca del texto y su forma

En los primeros grados los estudiantes pueden aprender a distinguir entre realidad y fantasía. Esto les ayudará a, posteriormente, diferenciar los textos narrativos de los informativos. En la siguiente figura se presentan algunos aspectos que pueden aprender los estudiantes para diferenciar la realidad de la fantasía en los textos.

Figura 174. Diferencias entre fantasía y realidad en los textos



3.7 Otras estrategias de comprensión lectora

A continuación, se presentan algunas estrategias de comprensión lectora que pueden usarse en los primeros grados de la primaria. En todos los casos se presenta qué es, para qué se usa, en qué momento del proceso lector se usa, los pasos para aplicarla y un ejemplo.

Es necesario incluir en la formación de docentes el uso de las estrategias de comprensión en sus propias lecturas, para que puedan orientar a los estudiantes en el desarrollo de estrategias de comprensión lectora.



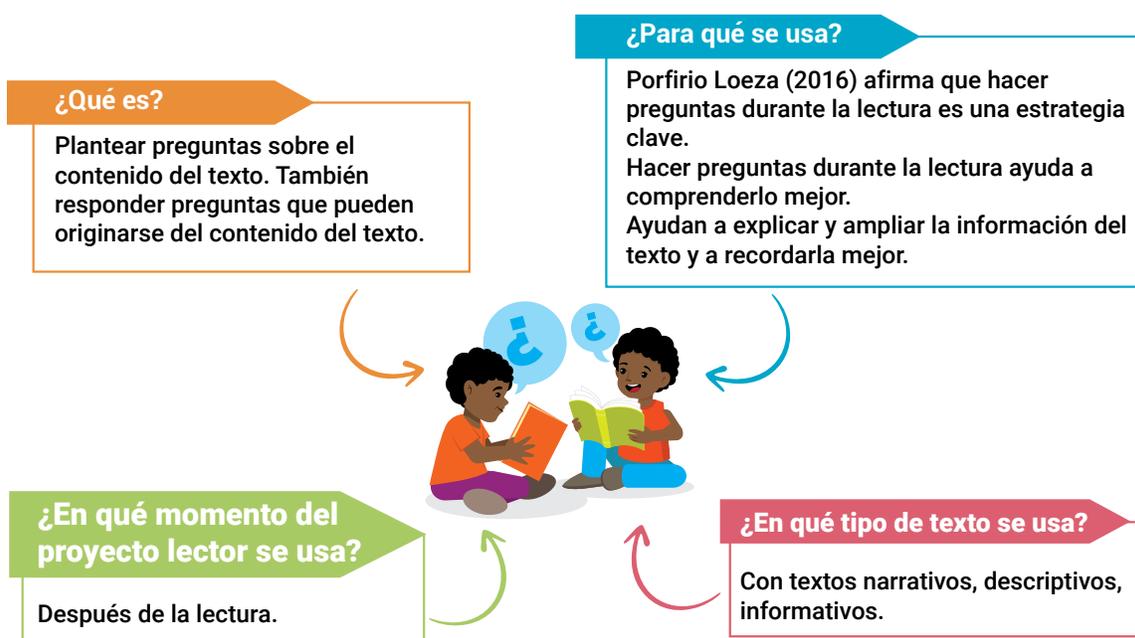
Las estrategias que se proponen son las siguientes:

1. Hacer y responder preguntas sobre el texto
2. Elaborar resúmenes
3. Hacer predicciones o anticipaciones
4. Identificar el tema del texto
5. Identificar la idea principal
6. Identificar opiniones
7. Identificar hechos
8. Identificar secuencias

Se incluye, al final, los enlaces a otras estrategias de comprensión lectora que pueden utilizarse en la etapa inicial.

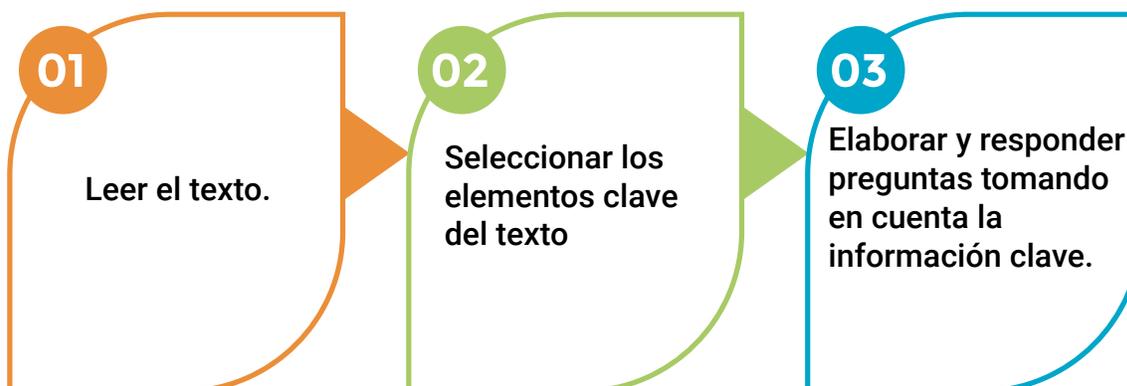
9. Yo sé que...pero quisiera saber...
10. Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto

3.7.1 Hacer y responder preguntas sobre el texto



TIPOS DE PREGUNTAS			
Tipo de pregunta		Ejemplo	Explicación
Justo ahí	La respuesta se encuentra textualmente en forma directa en el texto.	¿Qué pasó después de la fiesta?	Para poder responder a esta pregunta, el lector tiene que identificar una sección específica en el texto. La respuesta está en el texto.
Piensa y busca	La respuesta a una pregunta se encuentra en varias secciones de un texto y el lector debe relacionarlas.	¿Cuáles son las etapas del aprendizaje de la lectoescritura?	El lector debe identificar las diferentes partes del texto para responder a esta pregunta.
El autor y yo	La respuesta se encuentra con la ayuda del texto sumado a los conocimientos previos que el lector tiene sobre el contenido del texto.	¿Es posible que Roberto logre ir de su casa a la escuela en una hora?	Para responder a esta pregunta el lector requiere el uso del texto y su conocimiento de cuánto puede durar un recorrido como el indicado en el texto.
Por mi cuenta (crítica)	La respuesta se centra en el lector e indirectamente con la información presentada en el texto.	¿Qué otro final podría tener esta historia?	Para responder el lector debe imaginarse una forma distinta para finalizar la historia. Se responde con poca información del texto.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el siguiente texto.

Consejos de los abuelos

Cuando era pequeño, vivía cerca de mis abuelos. Los visitaba con frecuencia. Ellos tenían muchos años. Recuerdo la comida que mi abuela preparaba. Hummmmmm, ¡qué rica era! Mi abuelo trabajaba en el campo. Siempre salía muy temprano.



Cuando mi abuelo regresaba a la casa, mi abuela lo recibía con una taza de café. De un delicioso y aromático café. A su regreso, yo estaba allí y recibía de él una cariñosa sonrisa. Yo corría a abrazarlo y él me ofrecía sentarme con él. Yo daba un salto y enseguida me sentaba en sus piernas.

¡Qué lugar tan tranquilo! Luego, él, con una paciencia incomparable, escuchaba todas las aventuras de mi día. De cuando en cuando, tras una pausa, él me aconsejaba sabiamente. Aún recuerdo cuando decía:

- M'hijo, respetá la vida de los pájaros. Ellos significan mucho en la vida.
- Viví siempre en armonía con tus hermanos. Ellos siempre estarán contigo.
- Trabajá con cuidado y dedicación. El trabajo es importante.

Tomado de Armando Vail Pérez en *Antología Fantasía y Color*. (2016, p. 12)

2. Plantee preguntas como las siguientes:

- a. **Justo ahí.** ¿En qué trabajaba el abuelo del personaje? R/ En el campo. La respuesta está al final del primer párrafo.
- b. **Piensa y busca.** ¿A qué se dedicaba el abuelo del personaje? El abuelo era agricultor. La respuesta no está literalmente en el texto, pero al buscar la información, el lector puede darse cuenta de que el abuelo trabajaba en el campo.
- c. **El autor y yo (inferenciales).** ¿El personaje quiere a sus abuelos? R/ Sí, porque los visitaba con frecuencia, se sentaba con su abuelo y escuchaba sus consejos. Para responder, el lector relaciona el contenido del texto con su experiencia de cómo son las demostraciones de cariño.
- d. **Por mi cuenta (crítica).** Si yo fuera abuelo o abuela, ¿qué consejos daría a mis nietos? Para responder, el lector tiene que centrarse en lo que él quisiera decir y sus experiencias, aun cuando no sea necesario que lea todo el texto para responder.

Es necesario incluir en la formación de docentes la habilidad de plantear a los estudiantes los diversos tipos de preguntas mostrados en esta estrategia.



3.7.2 Elaborar resúmenes

¿Qué es?

Es sintetizar e integrar los hechos o las ideas principales de un texto. También, se puede resumir una sección o secciones pequeñas de un texto.

¿En qué momento del proyecto lector se usa?

Después de la lectura.

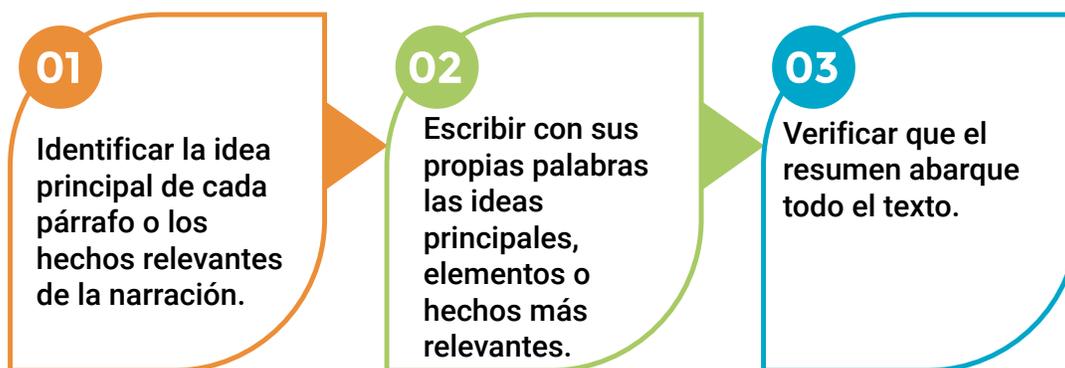
¿Para qué se usa?

- Para sintetizar textos largos e identificar la información esencial.
- Para poner atención a la información más relevante.
- Para enfocarse en el concepto de idea principal y como guía en el desarrollo de la idea principal.
- Para aprender o recordar contenidos.

¿En qué tipo de texto se usa?

Todo tipo de texto.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Identifique las ideas principales en el texto (ver texto subrayado).

Los barriletes

Los barriletes eran usados para comunicarse, como arma y como juego. En China, donde se originaron, se usaban para comunicarse a grandes distancias. También, los usaban como arma, pues los elevaban con pólvora para hacerlos detonar. Después, en Europa los niños jugaban con ellos.

En Guatemala se usan barriletes. No se sabe que fueran usados en la Época Prehispánica. Se dice que se empezaron a volar a finales del siglo XIX. Se vuelan para el Día de Todos los Santos y para el Día de Difuntos. Sumpango y Santiago Sacatepéquez destacan por la fabricación de barriletes.

Los barriletes se hacen con papel de China. Se usa este papel por los colores y por su peso. En Sumpango, se fabrican barriletes muy grandes que pueden medir hasta veinte metros de diámetro. Uno de estos barriletes puede necesitar mucho papel. Pueden ser hasta mil pliegos. ¡Es mucho papel!

Adaptado de Yo Leo con fluidez lectora. Fascículo 8. (2016, p. 9)

2. Escriba el resumen del texto.

Los barriletes eran usados para comunicarse, también, como arma y como juego. En Guatemala, se usan barriletes y se hacen con papel de China.

3. Revise el resumen.

El resumen tiene sentido, su extensión es de menos de un tercio del original y contiene todos los elementos principales.

3.7.3 Hacer predicciones o anticipaciones

¿Qué es?

Consiste en anticipar lo que sucederá en el texto, o hacer hipótesis sobre su contenido. Las predicciones son un tipo de inferencia, por eso también relacionan lo que dice el texto con los conocimientos y experiencias previas del lector.

Según Porfirio Loeza (2016), “[primero] El lector predice o anticipa sobre lo que se va a leer. La predicción ocurre antes de leer y comienza con el escaneo de claves estructurales que indican la organización del texto. Segundo, el lector hace predicciones sobre la totalidad del texto y se enfoca en proveer un resumen de lo que el texto cubrirá antes de leerlo. Leer previamente el texto ayuda a la comprensión. La prelectura prepara al lector al informarle sobre cómo se ha estructurado dicho texto”.

Para que la estrategia de hacer predicciones sea eficaz, se debe corroborar cuáles predicciones se cumplieron y cuáles no. La estrategia de hacer predicciones se completa después de haber leído, cuando se verificó si se cumplieron las predicciones y se evalúa cómo se realizaron.



Hacer predicciones antes de leer ayuda a identificar el propósito del autor al escribir el texto y a decidir con qué propósito leerá el estudiante. Es importante que, durante y después de leer, evalúen las predicciones que realizan.



PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el título y la ilustración y responda: ¿De qué podría tratar? R/ Creo que podría tratarse de un abuelo y su nieto que viven en el campo.

La historia de papá Domingo

Domingo tenía una linda familia. Sus hijos ya eran adultos. Un día, se dio cuenta de que necesitaba leña. Le pidió a su hijo Manolo que lo acompañara al monte a traerla. Se llevaron un caballo y se fueron. Mientras subían la montaña, se encontraron un gallo. El gallo empezó a cantar: quiquiriquí. Domingo lo quería atrapar, pero el gallo se escondió.



Domingo y Manolo llegaron al monte y empezaron a juntar leña. Mientras trabajaban, salió de nuevo el gallo. Lo quisieron atrapar, pero desapareció. Domingo le dijo a su hijo que no tuviera miedo. Le dijo que era un gallo de monte. Aparecía para darles algún mensaje. Por eso, debían estar prevenidos.

Efraín Amado Rosales Pérez en *Antología Fantasía y Color*. (2016, p. 22)

2. Ahora, lea el primer párrafo y al final de la primera oración suponga que el texto tratará de Domingo, quién se encarga de criar a su nieto.
3. Cuando termine de leer el primer párrafo, se da cuenta de que se trata de Domingo y su hijo. Además, que van a buscar leña. Su predicción fue incorrecta. Suponga que el gallo será un anuncio de algo bueno que pasará después.
4. Lea el segundo párrafo. Comprueben que el gallo sí hace un anuncio, pero no dice si es bueno o malo. Crean que será malo.

3.7.4 Identificar el tema del texto

¿Qué es?

Es identificar de qué trata el texto y decirlo o escribirlo con una palabra o una frase. El tema se escribe con una palabra o frase corta, sin formar una oración completa. El título del texto se relaciona con el tema, por eso, puede ayudar a predecirlo o ser el tema del texto. Para encontrar el tema de un texto el lector se pregunta: ¿De qué trata?

¿Para qué se usa?

- Para sintetizar el contenido del texto en su mínima expresión.
- Para tener claro de qué trata el texto.
- Para clasificar textos según su contenido.

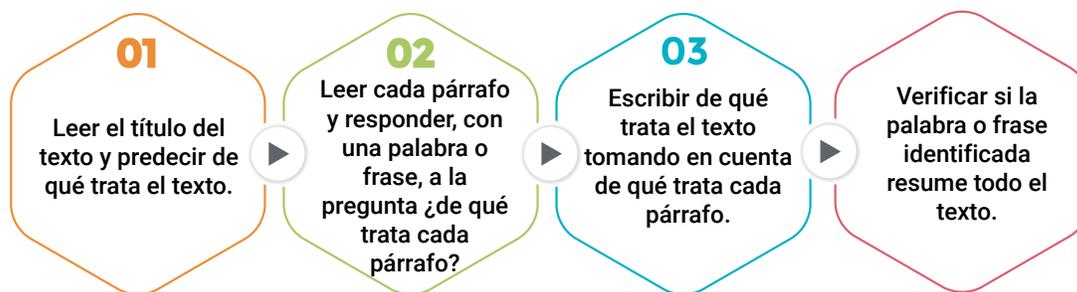
¿En qué momento del proceso lector se usa?

Después de leer.

¿En qué tipo de texto se usa?

Todo tipo de texto.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLOS DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el título del texto y responda de qué cree que tratará. R/de los volcanes.

Los volcanes

En el país hay volcanes. ¿Has visto alguno? Uno se llama de Agua. Otro, de Fuego. Hay otros más. Un volcán puede estar activo. Si está activo tira lava. La lava es caliente. La lava es roja. En un país de Asia es distinto. Un volcán tira lava azul. Algunos lo visitan. Caminan mucho para llegar. Ellos ven la lava azul.

Adaptado de Yo Leo con fluidez lectora. Fascículo 3. (2016, p. 5)

2. Verifique que "los volcanes" es el tema del párrafo.
3. Lea el texto. Luego, responda ¿De qué trata? R/ De los volcanes. Este es el tema, pues solo tiene un párrafo.

3.7.5 Identificar la idea principal

¿Qué es?

La idea principal resume el texto (sea este un párrafo, un capítulo, un texto corto, un libro, etc.) en una sola frase u oración. Si se omite, el texto pierde sentido. La idea principal expresa el aspecto esencial del texto. La idea principal es apoyada por ideas secundarias que la explican, aclaran o especifican. La idea principal puede ser explícita o implícita. Es explícita cuando está escrita en el texto. Es implícita cuando no está escrita en el texto y el lector debe inferirla. La idea principal explícita suele aparecer al principio o al final del párrafo.

¿Para qué se usa?

Para tener la idea global del texto, es decir, su contenido central o fundamental.
Para descubrir la información central que desea comunicar el escritor en el texto.
Para enfocar la atención en lo esencial.

¿En qué tipo de texto se usa?

En todo tipo de texto.

¿En qué momento del proceso lector se usa?

Después de leer.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA

01

Leer el título, ver las ilustraciones (si las hay), predecir de qué podría tratar el texto y cuál podría ser la idea principal.

02

Leer el texto completo y buscar las palabras clave o detalles relevantes que permitan identificar qué dice el texto sobre el tema que aborda. Buscar en el principio y final del texto, pues, a veces, la idea principal está en el texto. Si no se encuentra en el texto hay que construirla, para hacerlo, se pueden responder a preguntas como ¿De quién o de qué trata el texto? ¿Qué es lo más importante de lo tratado en el texto?

03

Usar la información para escribir una oración con la idea principal. Luego, leer el texto para confirmar que esa es la idea principal.

EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Leo el título: Los parques de San Felipe. Veo la ilustración de un parque. Supongo que este texto trata sobre parques de San Felipe y que son varios.

Los parques de San Felipe



San Felipe es un municipio de Retalhuleu que tiene tres parques. El más importante está cerca de la municipalidad. Allí hay bancas de piedra. El segundo parque es el mejor. Allí están los juegos para los niños. El tercer parque es muy bonito. Es pequeño. Tiene varios nombres. Uno de los nombres es Plazuela Belice.

Adaptado de Yo Leo con fluidez lectora. Fascículo 3. (2016, p. 9).

1. Cuando leo el texto, me doy cuenta de que trata sobre los parques y que son tres. También, explico un poco de cada uno, por lo cual, creo que la idea principal es la primera línea del texto: San Felipe es un municipio de Retalhuleu que tiene tres parques.
2. Vuelvo a leer el texto y confirmo que la idea principal es: San Felipe es un municipio de Retalhuleu que tiene tres parques. Las otras oraciones explican cuáles y cómo son esos tres parques.

3.7.6 Identificar opiniones

¿Qué es?

Una opinión es la expresión de un pensamiento o sentir surgido de una idea, situación o acontecimiento. Por ejemplo: Este es mi libro favorito.

¿Para qué se usa?

Para formar juicio crítico sobre lo presentado en un hecho.

¿En qué momento del proceso lector se usa?

Durante la lectura.

¿En qué tipo de texto se usa?

Todo tipo de texto, especialmente en los informativos.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA

01

Identificar el tema del texto.

02

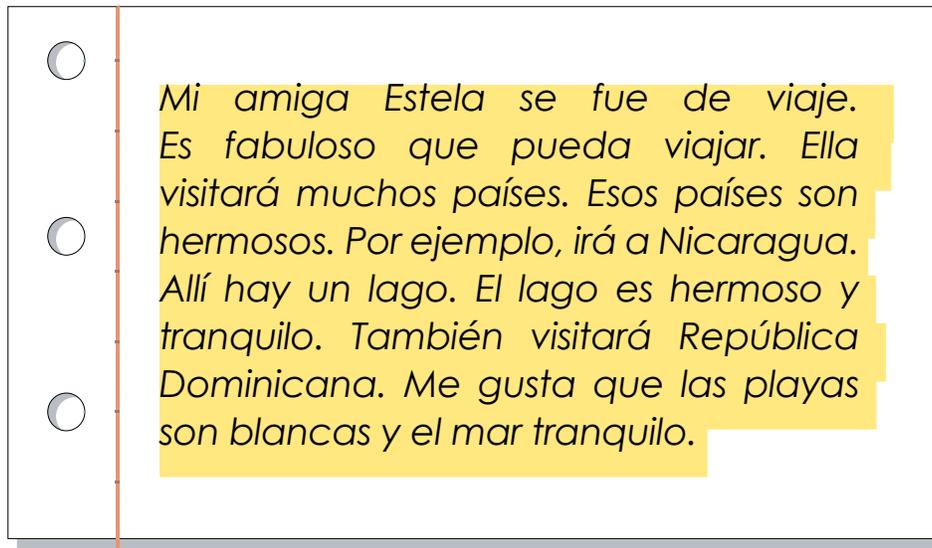
Responder a las preguntas ¿Es subjetivo? ¿Expresa cómo se siente el autor? ¿Cuáles son sus sentimientos sobre algo? Estas son las opiniones.

03

Subrayar las opiniones y responder si está de acuerdo con ellas.

EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el texto siguiente.



Mi amiga Estela se fue de viaje. Es fabuloso que pueda viajar. Ella visitará muchos países. Esos países son hermosos. Por ejemplo, irá a Nicaragua. Allí hay un lago. El lago es hermoso y tranquilo. También visitará República Dominicana. Me gusta que las playas son blancas y el mar tranquilo.

2. Responda las siguientes preguntas.

¿Cuál es el tema? los viajes de Estela

¿Qué es subjetivo? Las siguientes oraciones:

Es fabuloso que pueda viajar.

Esos países son hermosos.

El lago es hermoso y tranquilo.

Me gusta que las playas son blancas y el mar tranquilo.

La respuesta es: Me gusta que las playas son blancas y el mar tranquilo.

3.8.7 Identificar hechos

¿Qué es?

Un hecho es un evento, idea, situación o acontecimiento comprobable mediante los sentidos. Es real y objetivo. Por ejemplo: este es un libro.

¿Para qué se usa?

Para entender cómo se relacionan eventos o elementos en un texto.

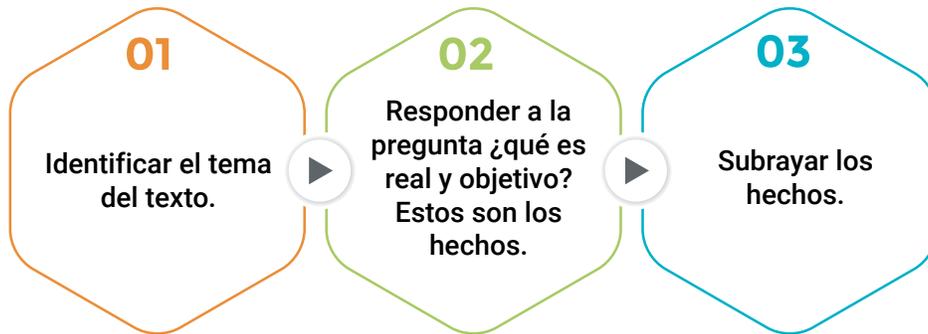
¿En qué momento del proceso lector se usa?

Durante la lectura.

¿En qué tipo de texto se usa?

Todo tipo de texto, especialmente en los informativos.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el texto que aparece a continuación.

La garganta y los dientes nos ayudan a hablar. Los dientes son fundamentales para pronunciar las palabras y emitir sonidos. Con la ayuda de los dientes pronunciamos bien las palabras. Cuando se nos cae uno de adelante, hablamos de manera distinta. Si esto pasa, algunos sonidos son divertidos e inusuales. Me sentiría mal si se me cayera un diente.

Adaptado de Yo Leo con fluidez lectora. Fascículo 2. (2016, p. 9)

2. Responda las siguientes preguntas.

¿Cuál es el tema? R/ órganos usados para hablar.

¿Qué es real, objetivo? R/ Todo el texto, con excepción de la última oración.

3.8.8 Identificar secuencias

¿Qué es?

Consiste en identificar y ordenar hechos o pasos según la forma en que sucedieron en el texto. Los textos narrativos y algunos informativos incluyen información sobre una serie de hechos o pasos. El lector necesita identificar no solamente los hechos o pasos, sino el orden en que sucedieron, para comprender mejor el texto. Establecer o identificar la secuencia en la que sucedieron los hechos o en la que se ordenan los pasos es una habilidad de comprensión. El estudiante puede usar las secuencias como una estrategia para recordar información de un texto o para ordenarla.

Los textos narrativos también incluyen hechos que suceden en un orden temporal o secuencia. De hecho, la estructura básica de un texto narrativo pide que el lector establezca cómo inicia la historia, qué sucede después y cómo finaliza. Para ayudar a los estudiantes a ordenar los eventos de una historia, es útil enseñarles a identificar palabras clave como: Hace mucho tiempo..., entonces, luego, al día siguiente, muchos años después, finalmente...

En áreas curriculares como Estudios Sociales o Historia, se utilizan líneas de tiempo o rectas cronológicas para ordenar eventos importantes en una cultura.

¿Para qué se usa?

- Para comprender la organización del texto.
- Para identificar los acontecimientos fundamentales del texto.
- Para poner atención a los acontecimientos más relevantes.

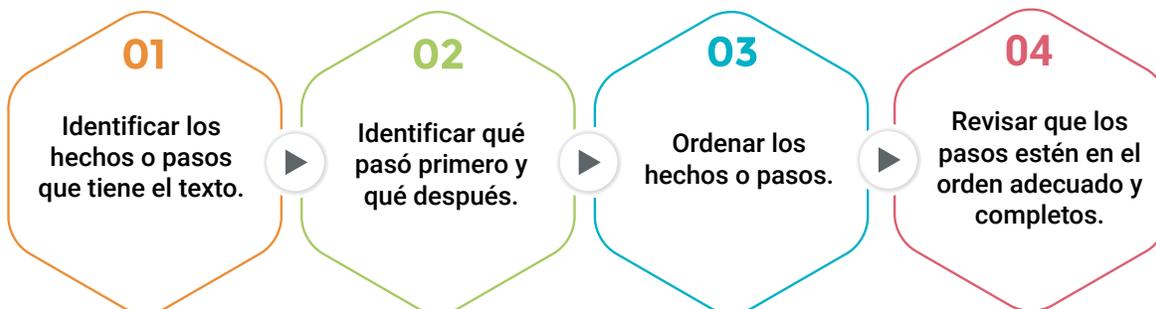
¿En qué momento del proceso lector se usa?

Durante y después de la lectura.

¿En qué tipo de texto se usa?

Especialmente en textos narrativos.

PASOS PARA APLICAR LA ESTRATEGIA



EJEMPLO DE CÓMO APLICAR LA ESTRATEGIA

1. Lea el texto "Las mazorcas son sagradas".

Las mazorcas son sagradas

En aquel año, un hombre sembró milpa en un terreno cercano. No la cuidó, por eso, la milpa no creció. Las mazorcas se quedaron pequeñas. Cuando el hombre vio las mazorcas pequeñas, se enojó y cortó la milpa. Luego, enterró las pequeñas mazorcas junto a la milpa.

Una noche, el hombre escuchó un triste llanto. Este llanto venía del lugar donde enterró las mazorcas. Un vecino también escuchó el llanto y fue al lugar. El hombre y su vecino se encontraron allí. Ellos notaron que el llanto salía del suelo. El vecino empezó a excavar y ¡de repente!... encontró las pequeñas mazorcas. ¡Estaban llorando con mucho dolor! Estaban tristes porque las habían desechado por ser pequeñas. El hombre se sintió mal. Por eso, siempre hay que valorar y respetar a las mazorcas, por muy pequeñas que sean. ¡Las mazorcas son sagradas!

Francisco Faustino López Orozco en *Antología Fantasía y Color*. (2016, p. 11)

2. Subraye los hechos o pasos.

- El hombre sembró milpa.
- El hombre no cuidó la milpa.
- Las mazorcas se quedaron pequeñas.
- El hombre se enojó y cortó la milpa.
- Enterró las mazorcas.

- El hombre y el vecino escucharon un llanto.
- El hombre y el vecino notaron que el llanto venía del suelo.
- El vecino encontró las mazorcas.
- El hombre se sintió mal.

3. Ordene los siguientes hechos, según la lectura.

El hombre sembró milpa y no la cuidó.

Las mazorcas se quedaron pequeñas.

El hombre se enojó, cortó la milpa y enterró las mazorcas.

El hombre y el vecino escucharon un llanto, y buscaron de donde viene.

El vecino encontró las mazorcas.

El hombre se sintió mal

OTRAS ESTRATEGIAS: Schwartz, A., Santisteban, T. y Vijil, J. proponen la estrategia “Yo sé que...pero quisiera saber...”, apropiada para Segundo primaria.

Para ver la guía: [Aquí](#)

Para ver el video: [Aquí](#)



Schwartz, A., Santisteban, T. y Vijil, J. proponen la estrategia “Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto”

Para ver la guía: [Aquí](#)

Para ver el video: [Aquí](#)



3.9 Enseñanza sistemática de las estrategias de comprensión lectora

La enseñanza de las estrategias de comprensión requiere de la enseñanza explícita y sistemática de cada una. Se inicia con la aplicación de varias estrategias de manera independiente para luego

practicar hasta generalizar su uso. Esta enseñanza precisa la aplicación de varios pasos que se explican a continuación.

3.9.1 Enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora

Para que los estudiantes se conviertan en buenos lectores, es necesario enseñarles de forma explícita y directa las estrategias de comprensión lectora. Esta enseñanza, inicialmente, es responsabilidad del docente, quien enseña directamente qué es, cómo y cuándo usarlas. Pero, para que las estrategias sean eficaces, los estudiantes van aplicándolas, poco a poco, con el acompañamiento del docente, hasta que logran aplicarlas sin ayuda. Pearson y Gallager (2009, citados en Gutierrez-Braojos & Salmerón Pérez, 2012) propusieron un modelo para que el maestro pueda transferir la responsabilidad del proceso de comprensión al estudiante.

Para que los niños se conviertan en buenos lectores, es necesario enseñarles de forma explícita y directa las estrategias, entendidas como las rutinas cognitivas que se aplican de manera intencional antes, durante o después de leer. Al enseñarlas, hay que evitar el uso de demasiados términos técnicos. Además, es importante que los estudiantes aprendan de cada una: ¿Cómo se llama? ¿En qué consiste? ¿Cómo se usa? ¿Para qué sirve?

Es fundamental que se practiquen las estrategias de forma flexible y permanente cada vez que lean, ya sea dentro o fuera de la clase. Cuando modele la clase, es importante que diga en voz alta cómo aplica la estrategia, además, que mencione que, una vez aprendida, debe practicarse por varios días.

Este recurso amplía la explicación y modela la enseñanza explícita o pedagogía estructurada. Se compone de una guía y un video.

Vijil, J. El modelo de pedagogía estructurada. Ver la guía: [Aquí](#)
El video en: [Aquí](#)



En la siguiente figura, se muestra cómo se produce el andamiaje: primero, el docente explica las estrategias; luego, promueve la práctica guiada (con su ayuda) y finaliza con la práctica de las estrategias por parte del estudiante, en forma independiente. Esta enseñanza se enmarca en las competencias estándares. También requiere preparar la clase, monitorear y evaluar el aprendizaje.

Figura 175. Enseñanza de la comprensión lectora

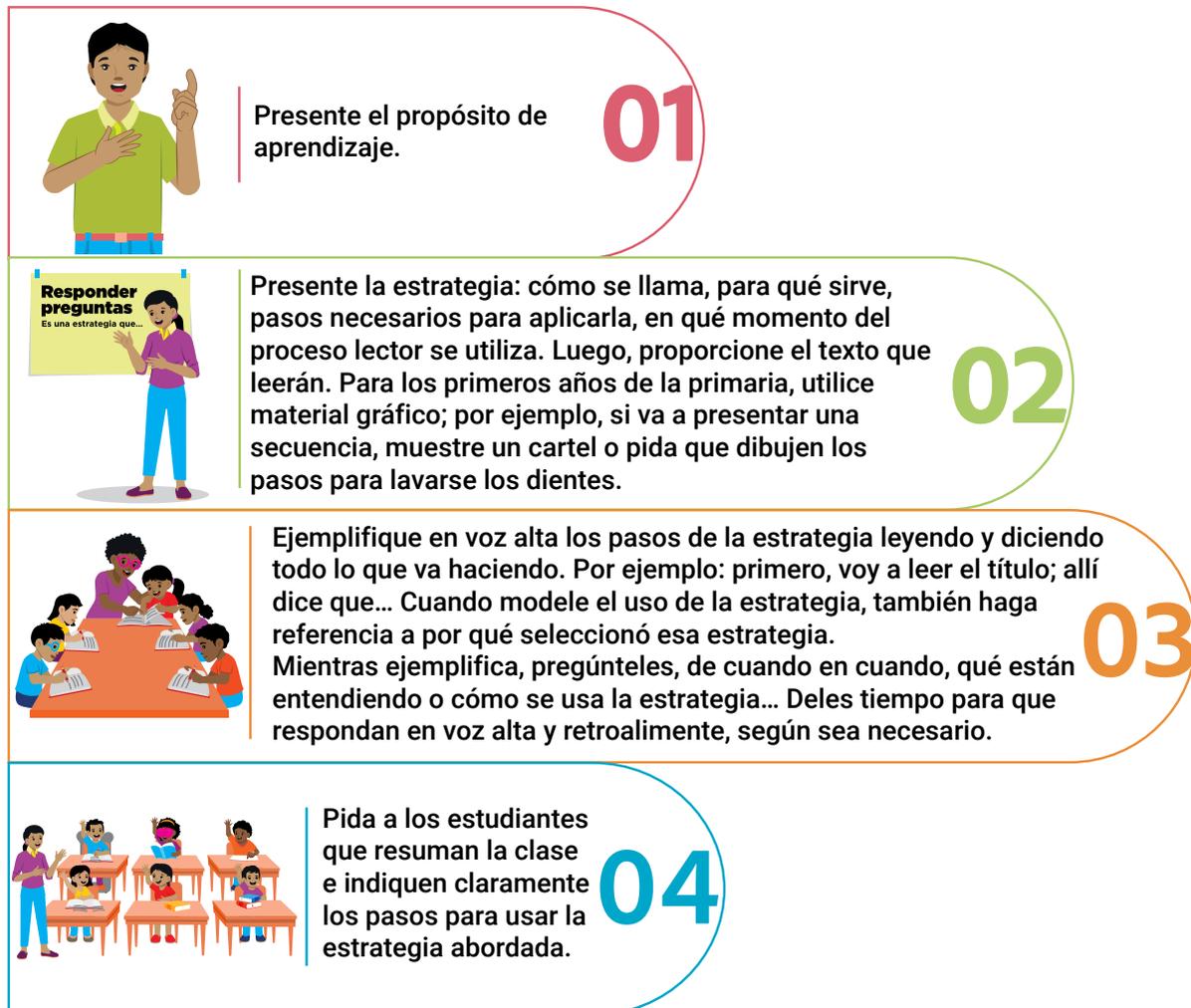


3.9.1.1 Modelaje de la estrategia

El modelaje es demostrar a los estudiantes cómo se usa una estrategia, explicando en voz alta cada uno de los pasos que están siguiendo, por eso, se le ha llamado “pensamiento en voz alta”

(Clark 1984). Según Cooper (1986), el docente debe promover que los estudiantes digan cuándo se puede utilizar la estrategia. Los pasos de esta etapa se resumen en la figura.

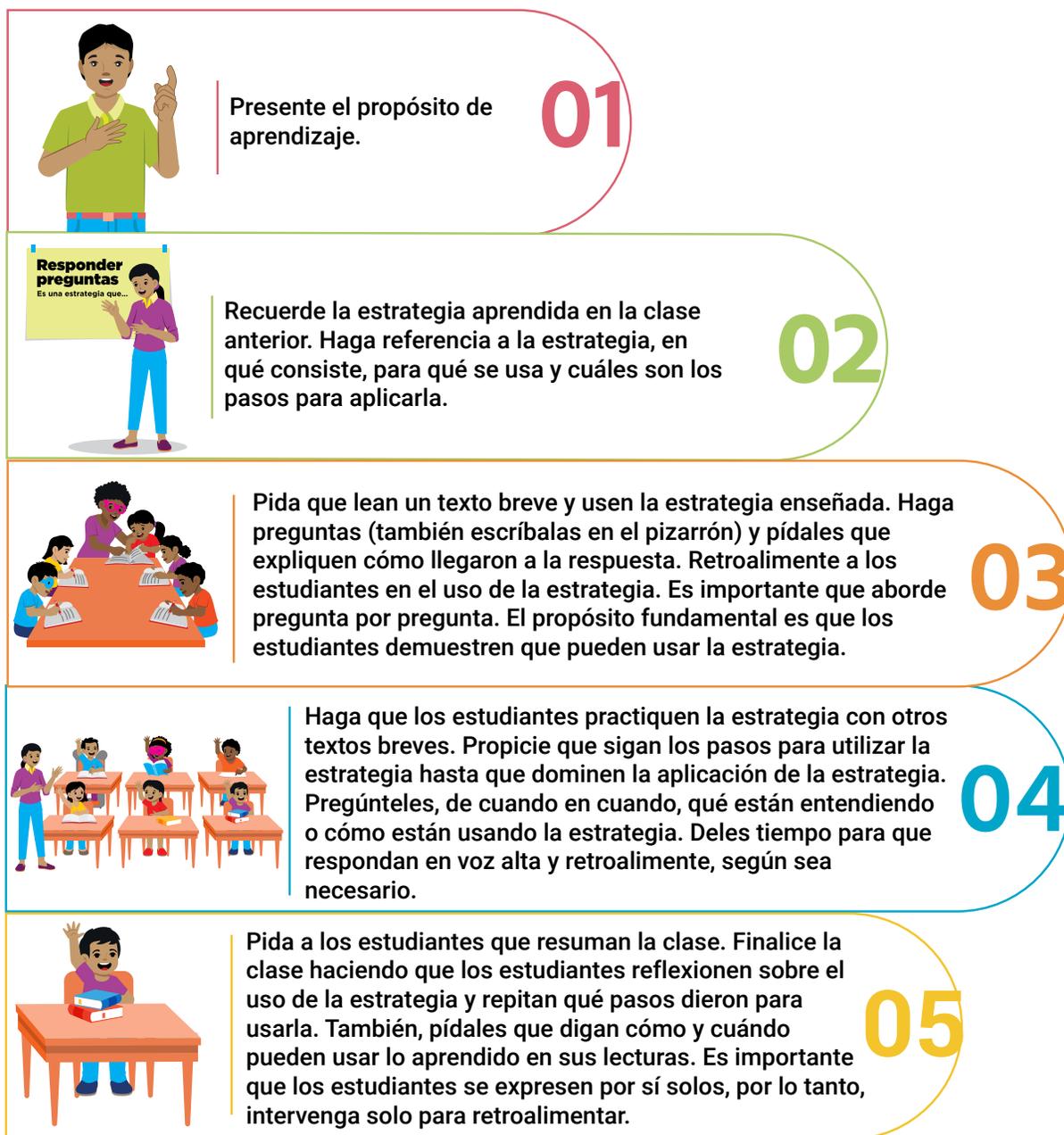
Figura 176. Pasos para la etapa del modelaje



3.9.1.2 Práctica guiada

En este paso, los estudiantes practican el uso de la estrategia con el apoyo y guía de su docente. El docente presenta diversas oportunidades para usar la estrategia enseñada. Si el estudiante no demuestra que puede usar la estrategia, es necesario volver a enseñarla. Si lo logra, pasa a la etapa de práctica independiente. Los pasos para la práctica guiada de la estrategia se resumen en la siguiente figura.

Figura 177. Pasos para la práctica guiada



Exploración de los conocimientos previos

Antes de iniciar la lectura de un texto, el docente puede explorar los conocimientos previos del estudiante relacionados con el contenido del texto por leer. Este proceso es interactivo entre el docente y los estudiantes, mediante estrategias como las propuestas por Cooper (1986):

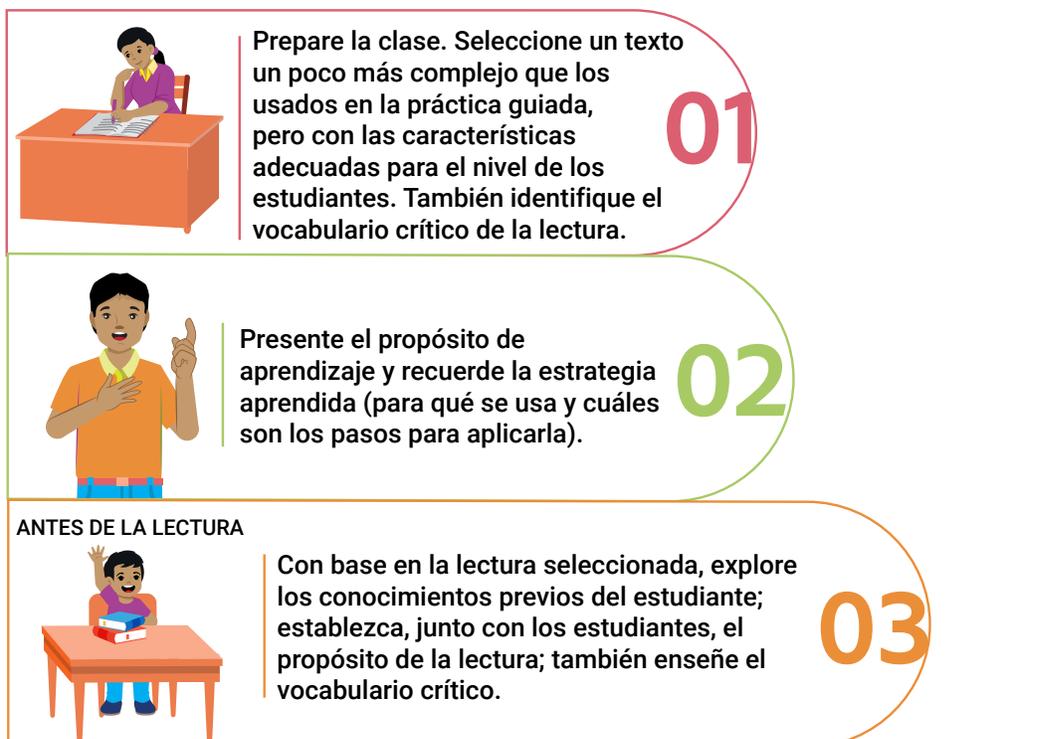
- a. **Discusiones.** Para ello tenga claro qué temas discutir, plantee preguntas que requieran la reflexión de los estudiantes, promueva que participen todos, concluya en los temas clave.

- b. **Organizadores previos.** Consiste en introducir un organizador gráfico con ideas, conceptos o términos clave relacionados con el texto.
- c. **Relacionar las ilustraciones.** Explore los conocimientos que los estudiantes ya poseen y contrástelos con los conocimientos requeridos para esa nueva lectura.

3.9.1.3 Práctica independiente

Esta etapa es fundamental en la enseñanza directa de las estrategias. Llegado a este punto, el docente propicia que los estudiantes usen la estrategia en un texto seleccionado por ellos mismos o proporcionado por él. Es mejor si se usan textos útiles en la práctica; por ejemplo, textos de las otras áreas curriculares o diversos materiales de lectura. Siempre deben usarse textos cada vez más extensos que los usados en la fase anterior. Esta actividad implica el uso de varias estrategias, aunque es importante centrarse en la estrategia estudiada. Los pasos para la práctica guiada de la estrategia se resumen en la siguiente figura.

Figura178. Pasos para la práctica independiente



DURANTE LA LECTURA



Pida a los estudiantes que lean el texto y usen las estrategias necesarias para comprenderlo. Asegure que usen la estrategia aprendida. Mientras los estudiantes aplican las estrategias, evalúe si están comprendiendo y retroalimente. Durante la lectura evalúe si los estudiantes están comprendiendo cómo están usando las estrategias de comprensión. Deles tiempo para que respondan en voz alta.

Pida a los estudiantes que resuman lo aprendido en las tres etapas (modelaje, práctica guiada y práctica independiente) y expliquen la forma en que lo aplicaron en la lectura. Finalice la clase haciendo que los estudiantes reflexionen sobre su aprendizaje y uso de la estrategia.

04

DESPUES DE LA LECTURA



Discutan el texto y el uso de las estrategias. Hablen sobre las ideas principales y plantee preguntas que propicien que los estudiantes reflexionen sobre el uso de estrategias de comprensión. Al final, evalúe si están usando las estrategias y si comprendieron el texto.

05

3.10 Uso de las ilustraciones para desarrollar la comprensión lectora

Para comprender, el estudiante puede valerse de una serie de estrategias. La aplicación de una estrategia es controlada y requiere saber qué, cómo y cuándo usarla; por eso, requiere del conocimiento metacognitivo (Díaz-Barriga y Hernández, 2005, citados por García et al., 2015). Las estrategias de comprensión pueden ser cognitivas y metacognitivas.

Según María Elena Camba (2008), las ilustraciones tienen dos funciones en un texto; una es motivar al lector, la otra es explicar o completar el significado del texto escrito. La comprensión de las ilustraciones, al igual que con el texto, puede ser de nivel literal, inferencial, crítico o apreciativo. En los siguientes párrafos, se especifican algunos tipos de ilustraciones y su uso en el desarrollo de la comprensión lectora.



3.10.1 La lectura de imágenes que acompañan los textos

En muchos textos literarios, se utilizan ilustraciones que apoyan o ilustran sus contenidos. Los pasos para usar las ilustraciones que acompañan a los textos que los niños leen, son los siguientes:

1. Pídeles que digan una lista de los elementos que ven en las ilustraciones. Por ejemplo, pregúnteles: ¿Cuántas personas, animales o fuentes pueden encontrar? ¿Dónde es ese lugar? Con estudiantes más pequeños y cuando hay pocos personajes en la imagen, pídeles que inventen nombres para los personajes.
2. Pida a los estudiantes que describan lo que ven en la ilustración, diciéndoles, por ejemplo: Digan lo que ven en la imagen, ¿cómo son las personas y los lugares? También, puede preguntar: ¿Cómo están vestidas las personas?, ¿qué están haciendo?, ¿qué momento del día es?, ¿cómo es el lugar dónde están?
3. Promueva que comprendan lo que ven; para eso, plantee preguntas como: ¿qué día de la semana será?, ¿por qué? En algunos pueblos, el día en que llegan más personas al mercado es el domingo. Por ejemplo, si observan una lámina de un día de mercado, pregunte: ¿Con quién van al mercado?, ¿qué hacen allí?

Recuerde que las ilustraciones para los niños, libros o lecturas de los primeros grados deben tener profundidad, deben mostrar escenas familiares para los niños, deben ser infantiles y los colores deben ser vivos, pero sin saturación, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Figura 179. Ejemplo de Ilustraciones para niños



Tomado de Ministerio de Educación de Guatemala y USAID/Reforma Educativa en el Aula. (2012) *Las manzanas*.

3.10.2 Evaluación de la comprensión lectora en el aula

La evaluación y el monitoreo del aprendizaje de los estudiantes son herramientas que orientan la enseñanza. Para su efectividad, se requiere la aplicación de los diversos tipos de evaluación, según su función y los actores participantes.

Al evaluar a sus estudiantes, tome en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Use distintas herramientas para evaluar la comprensión de sus estudiantes.
- Asegúrese de hacer evaluaciones diagnósticas: al inicio del ciclo escolar y antes de enseñar nuevas estrategias.
- Elabore sus propias rúbricas para evaluar la comprensión para monitorear el aprendizaje.



La evaluación formativa es una forma de evaluar la comprensión lectora en el aula. Esta tiene la doble función; por una parte, informa al estudiante de cómo van avanzando y en qué punto de su aprendizaje se encuentra. Por otra parte, informar a los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes para tomar decisiones respecto de la enseñanza.

La evaluación formativa se integra al proceso de enseñanza-aprendizaje, pues es una forma de apoyar el proceso. Además, debe ser estimulante para los estudiantes, para comprobar su propia comprensión (metacognición) y avanzar por sí mismos en su desarrollo lector.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, el error deja de ser considerado como fracaso y pasa a ser una fuente de información sobre las dificultades específicas de los estudiantes. Además, requiere que el docente use diversos instrumentos para observar y medir lo que los estudiantes pueden o no hacer respecto a la comprensión, en diversos textos y en momentos distintos de su aprendizaje.

Gutiérrez Pérez, citado por Gutierrez-Braojos y Salmerón, H. (2012, p.196) afirman que para evaluar las estrategias de comprensión lectora pueden usarse técnicas como **pensamiento en voz alta**, la entrevista y la observación durante la lectura y los cuestionarios.

A continuación, se ofrecen dos ejemplos de instrumentos para evaluar el aprendizaje de los estudiantes.



EL PENSAMIENTO EN VOZ ALTA

Consiste en que el estudiante explica en voz alta su pensamiento (durante o después) en la realización de una tarea de lectura.

Tabla XXXIII. Ejemplo de una rúbrica para evaluar idea principal en un texto

Idea principal			
Expresa una idea relacionada con el texto sin identificar la idea principal.	Expresa alguna idea secundaria.	Identifica la idea principal sin captar el sentido del texto y utilizando expresiones del texto.	Identifica la idea principal captando el sentido del texto y utilizando expresiones propias.

Tabla XXXIV. Ejemplo de una rúbrica para evaluar el uso de la comprensión en varios textos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Identifica la idea principal en un texto.			
Localiza la información específica del texto.			
Utiliza la información del texto para expresarse sobre un tema.			

El docente puede llevar un registro, por estudiante o por grupo, donde anote la información del avance del estudiante según la evaluación formativa que realiza en diversos momentos.



En resumen

- La comprensión lectora es el principal propósito de la lectura. La preparación para el desarrollo de esta habilidad inicia desde los primeros años de vida mediante el lenguaje oral. La comprensión lectora se enseña, de forma planificada y explícita, a lo largo de la escuela primaria y continúa enseñándose después. Además, se introduce progresivamente en todas las materias.
- Los niveles de comprensión lectora son: comprensión literal, inferencial y crítica. Barret identifica dos más: reorganización de la información y apreciación lectora.
- El proceso lector se lleva a cabo en tres momentos: antes, durante y después de la lectura. En cada uno se utilizan estrategias para comprender el texto.
- El lector aporta a su comprensión lectora todas sus habilidades, procesos cognitivos y metacognitivos para comprender el texto. El lector aplica estrategias metacognitivas cuando establece el propósito, planifica la lectura y selecciona las estrategias de lectura para lograr su propósito.
- Algunas estrategias de comprensión lectora son: hacer y responder preguntas sobre el texto, elaborar resúmenes, hacer predicciones, identificar el tema del texto, la idea principal, hechos, opiniones, secuencias, entre otras. De cada una, los estudiantes deben saber qué es, para qué se usa, en qué momento del proceso lector y los pasos para aplicarla.
- La enseñanza de las estrategias de comprensión requiere de la enseñanza explícita y sistemática de cada una. Se inicia con la aplicación de varias estrategias de manera independiente. Esta enseñanza requiere la aplicación de varios pasos: modelaje, práctica guiada y práctica independiente.
- Al mismo tiempo que se desarrollan las estrategias de comprensión lectora, se aborda la lectura de imágenes que acompañan los textos.
- Al evaluar a sus estudiantes es importante considerar diversas herramientas de evaluación, usar evaluaciones diagnósticas y elaborar rúbricas específicas para evaluar la comprensión lectora.

Escritura en los primeros años de primaria

- ✓ Legibilidad
- ✓ Fluidez
- ✓ Ortografía
- ✓ Crecimiento sintáctico
- ✓ Producción de textos
- ✓ Codificación



CAPÍTULO I. LA ESCRITURA INICIAL

Los niños hacen intentos por comunicarse por escrito desde sus primeros años. Al principio lo hacen por medio de dibujos, garabatos y trazos en diversas superficies. Esos intentos son parte de un proceso evolutivo que va desde los primeros años de vida hasta el aprendizaje de la codificación o **transcripción** de sonidos a letras.



TRANSCRIPCIÓN

Es traducir el lenguaje interno en símbolos escritos para expresar ideas en el lenguaje escrito (Berninger, 1999; Graham et al. 1997)

Figura 180. En los primeros años se enseña la transcripción



Para transcribir sonidos a letras los niños requieren saber cómo funciona la escritura del idioma. Recordemos que el sistema de escritura del español es alfabético. La transcripción es parte fundamental de la etapa inicial de la escritura.

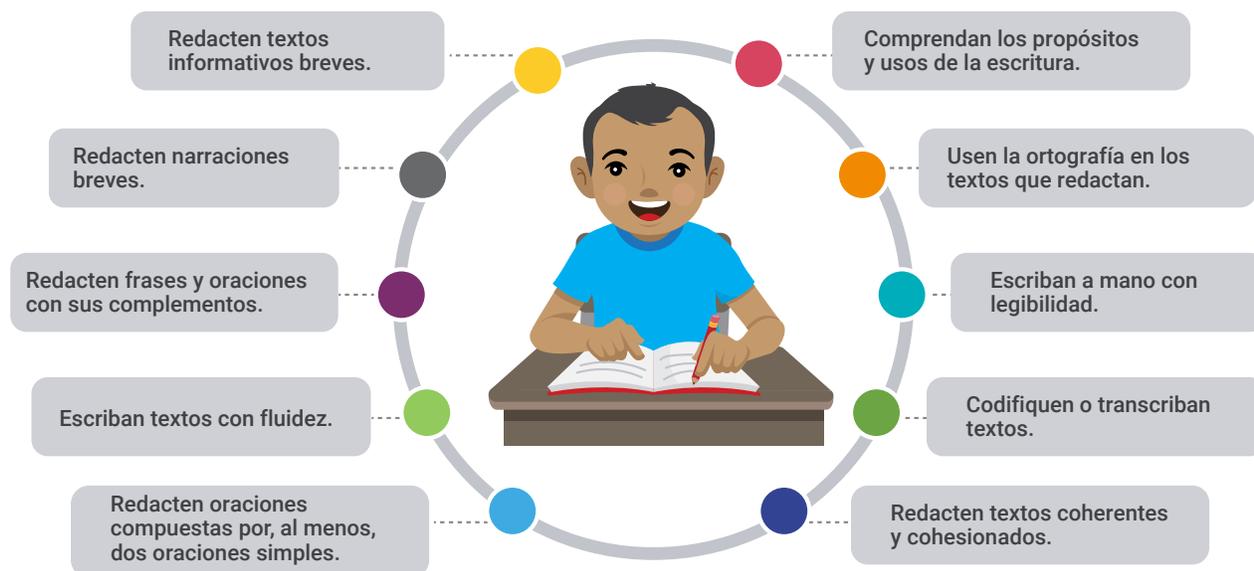
La etapa inicial del aprendizaje de la escritura abarca los tres primeros grados de la primaria. Comprende el proceso de codificación o transcripción, la producción o redacción de palabras, oraciones, párrafos y textos de diversa extensión. Al final de esta etapa, se espera que los estudiantes avancen en otros aprendizajes que se explican en el siguiente inciso.

1.1 ¿Qué se espera que los estudiantes aprendan al final de la etapa inicial?

Como se explica en la primera parte de este libro, el aprendizaje de la lectura y la escritura es continuo; pues a lo largo de su aprendizaje, los estudiantes van incrementando sus habilidades y destrezas de escritura. En ese continuo de aprendizaje, se espera que al final de la etapa inicial, los estudiantes alcancen ciertos aprendizajes. Por ejemplo, que puedan escribir a mano con fluidez y legibilidad. También que puedan escribir narraciones breves y textos informativos cortos.

En la siguiente figura se enumeran esos aprendizajes indispensables que se esperan al final de la etapa inicial del aprendizaje de la escritura.

Figura 181. ¿Qué se espera que los estudiantes logren al final de la etapa inicial?



Tengamos en cuenta los aprendizajes esperados al planificar la enseñanza de la escritura.

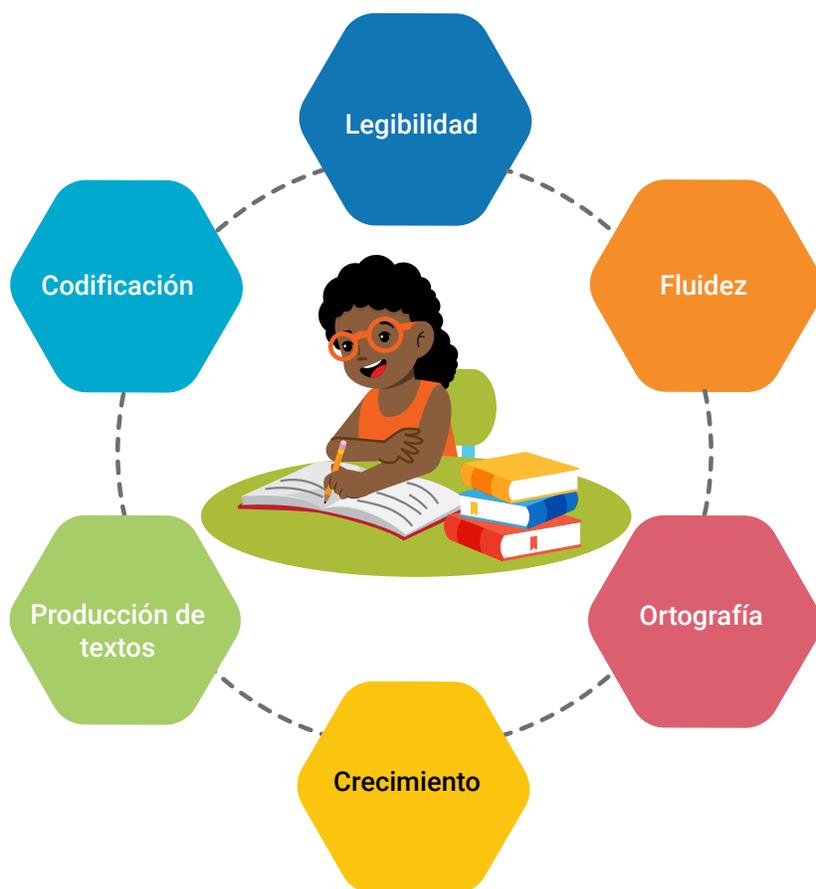


1.2 Habilidades de la escritura inicial

Cuando enseñamos la escritura a los niños, esperamos que los estudiantes produzcan textos de diversos tipos y con diferentes propósitos, como se explica en el inciso 9. Redacción de textos en los primeros grados. Para lograrlo, es pertinente dar oportunidades para que los estudiantes escriban o redacten cuentos, noticias y otros textos. Además, promover que los estudiantes aprendan otros aspectos que se integran en la producción de textos y que requieren de un tiempo específico y enseñanza explícita en el aula. Por eso, debe planificarse el trabajo de esos aspectos en el aula.

En la etapa inicial, algunas habilidades son comunes al aprendizaje de la lectura y la escritura. Este es el caso del lenguaje oral, la conciencia fonológica, el principio alfabético y el vocabulario. Otras habilidades son específicas de la escritura. En la siguiente gráfica se enumeran las habilidades específicas de la escritura en la etapa inicial.

Figura 182. Habilidades de la escritura inicial



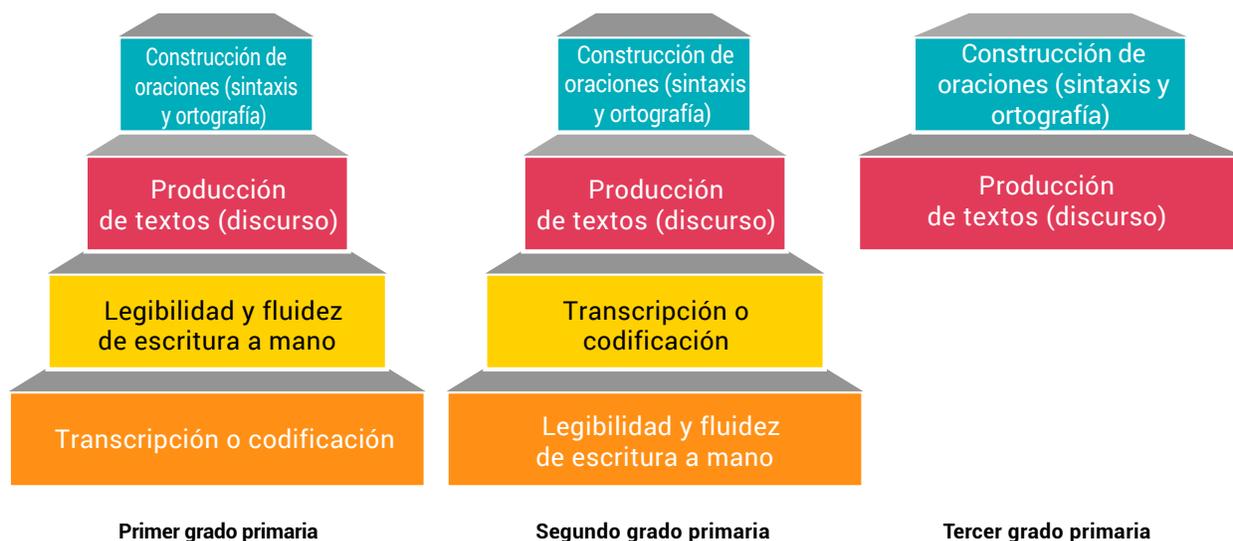
Es importante enseñar explícitamente estas habilidades para integrarlos en la producción de textos de diversos tipos. La enseñanza explícita es un modelo que inicia cuando el docente explica y modela cómo se hace. Continúa cuando los estudiantes tienen las oportunidades necesarias para practicar con el apoyo del docente. Finaliza cuando los estudiantes practican lo aprendido de forma independiente.



1.3 Habilidades de la escritura según el grado

Cuando se enseña la escritura en los primeros grados de primaria algunas habilidades requieren más dedicación en un grado que en otro. Por ejemplo, en general, la codificación puede dominarse al final del segundo año de primaria. La siguiente figura muestra las habilidades del aprendizaje de la escritura por cada grado en primero, segundo y tercero primaria.

Figura 183. Habilidades de la escritura, según el grado



La evaluación es una valiosa herramienta para determinar el avance de los estudiantes. Con esta información podemos determinar qué habilidades de la escritura trabajar con nuestros estudiantes. Por ejemplo, aunque la fluidez y la legibilidad de la escritura a mano ya no requieran tiempo de la clase de escritura en tercero primaria, es probable que algunos estudiantes, o un grupo de ellos, lo necesiten.



1.4 Enseñanza de la escritura: de los sonidos a los textos

La escritura alfabética se basa en establecer correspondencias entre los **fonemas** del lenguaje oral y los **grafemas** para formar palabras; es decir, en el principio alfabético. Luego, en combinar palabras para formar oraciones y textos de diversos tipos y extensión. Según Sylvia Linan-Thompson (2019), al enseñar la escritura se establecen tres niveles para la enseñanza: construcción de palabras, construcción y combinación de oraciones según las normas sintácticas del idioma y escritura de discursos o textos, como se explica en la siguiente figura.



FONEMA

Es cada uno de los sonidos que producimos cuando hablamos. Al combinarse forman palabras.



GRAFEMA

Es la unidad mínima del sistema escrito. También se llama grafía o letra.

Figura 184. Niveles de enseñanza de la escritura



Elaborado con base en Linan-Thompson (2019) *Escritura: proceso y producto de aprendizaje* [Conferencia]. Conferencia Nacional de Escritura.

Escuche la conferencia *Escritura: proceso y producto de aprendizaje* dictada por Sylvia Linan-Thompson: [Aquí](#)





En resumen

La etapa inicial del aprendizaje de la escritura:

- Abarca los tres primeros grados de primaria.
- Requiere de la enseñanza de la escritura a mano con **legibilidad** y **fluidez**.
- Incluye la producción de textos en los que los estudiantes apliquen la combinación de palabras para formar oraciones, algunos aspectos ortográficos, coherencia entre otros aspectos.
- Inicia con el aprendizaje de la transcripción de sonidos a letras para formar palabras; luego, avanza a la combinación de palabras para formar oraciones. Después, requiere la combinación de oraciones para formar párrafos y textos más largos.



LEGIBILIDAD

Se refiere a la claridad y a la exactitud del trazo de la letra a mano.



FLUIDEZ

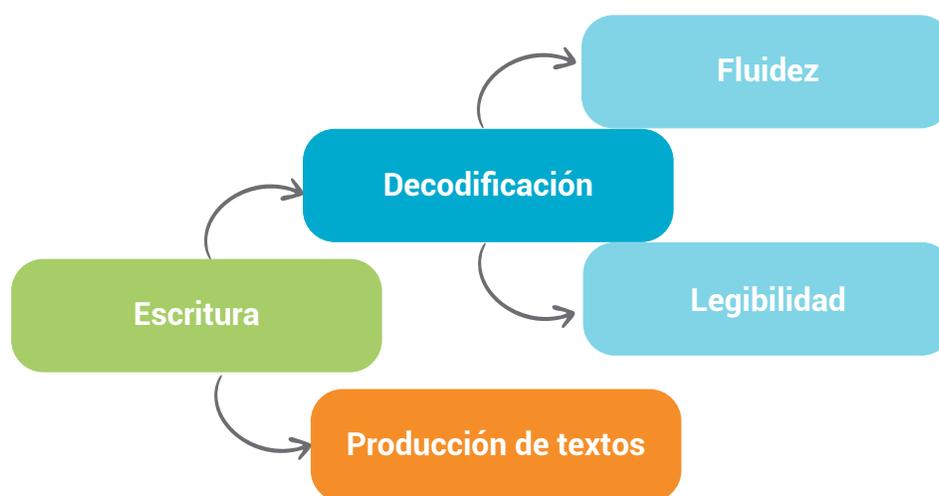
Es la facilidad con que una persona produce un texto, que incluye tanto la generación del texto como la transcripción de este.

CAPÍTULO 2. LA CODIFICACIÓN-TRANSCRIPCIÓN

Como se anota en el capítulo anterior, los elementos del aprendizaje de la escritura son codificación, legibilidad y fluidez. Estos elementos se combinan porque se espera que los estudiantes codifiquen o transcriban con legibilidad y fluidez.

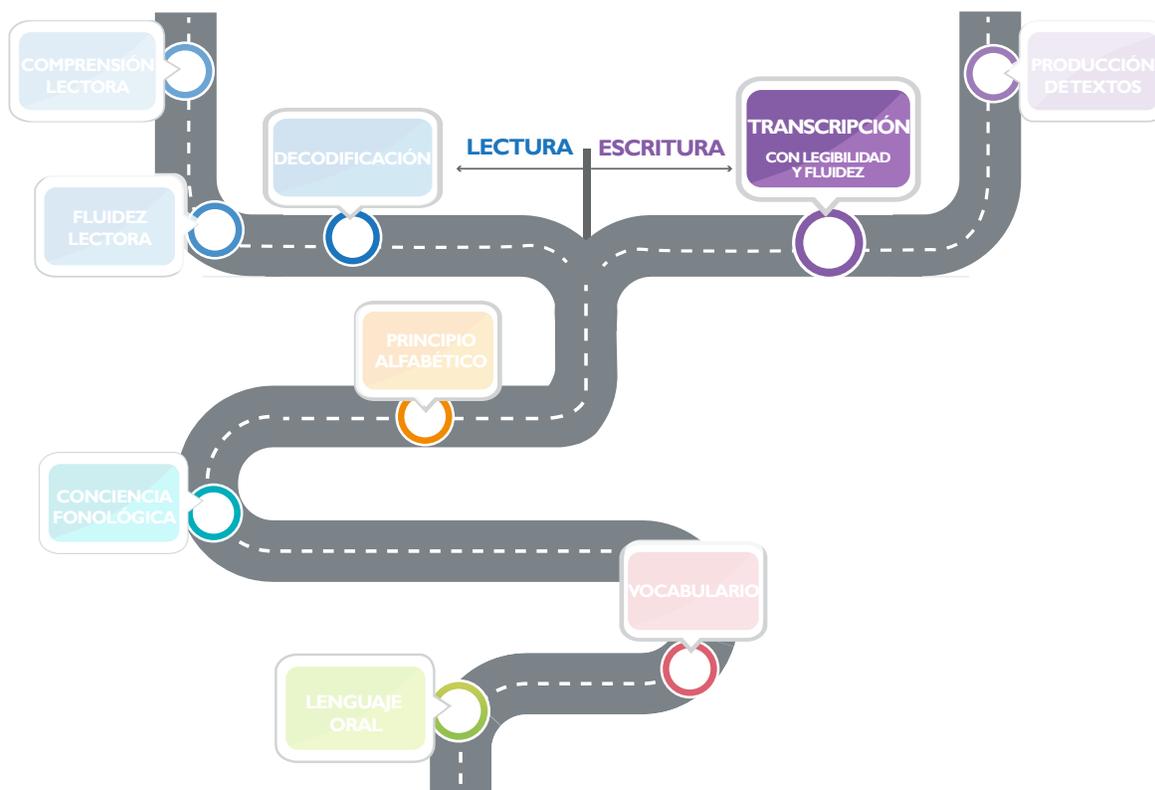
Otros elementos de la escritura son producción de textos, crecimiento sintáctico y ortografía.

Figura 185. Habilidades de la escritura



Como ya se anotó en la parte III de este libro, iniciamos el camino en el aprendizaje de la lectura y escritura cuando desarrollamos el lenguaje oral, la conciencia fonológica y el principio alfabético. Llegamos ahora a la parte del camino donde debemos invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de la escritura. El aprendizaje nos seguirá acompañando en este camino.

Figura 186. La transcripción como parte de la escritura



Para enseñar y aprender la escritura en esta etapa inicial, es necesario practicar la codificación con fluidez y legibilidad, producir textos de diversos tipos y adentrarse en aspectos ortográficos y sintácticos. En esta parte abordaremos la codificación con fluidez y la producción de textos.

Los estudiantes deben desarrollar múltiples habilidades para comunicarse por escrito; una de ellas es representar los sonidos de su idioma mediante grafemas. Esta habilidad es muy importante para la adquisición de la escritura. A ese proceso de representar los sonidos con **grafías** para formar palabras, oraciones y textos se le llama codificación o transcripción.



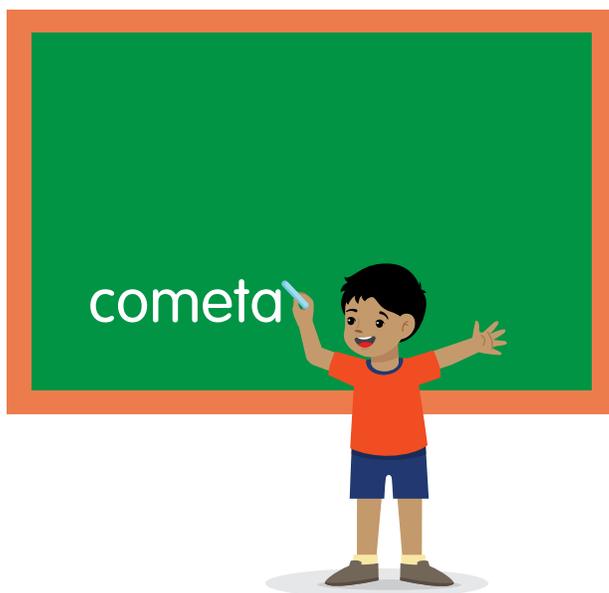
GRAFÍA

Es un signo gráfico o conjunto de ellos con que se presenta un sonido en la escritura.

2.1 Definición de codificación o transcripción

Berninger (1999) y Graham et al (1997), citados por Gil y Jimenez (2019, p.209) afirman que “la transcripción es un proceso que permite al escritor traducir el lenguaje interno, a través de la memoria de trabajo, en símbolos escritos externos para expresar ideas en el lenguaje escrito (Berninger, 1999; Graham et al. 1997)”.

Figura 187. La transcripción es una habilidad indispensable para la expresión escrita

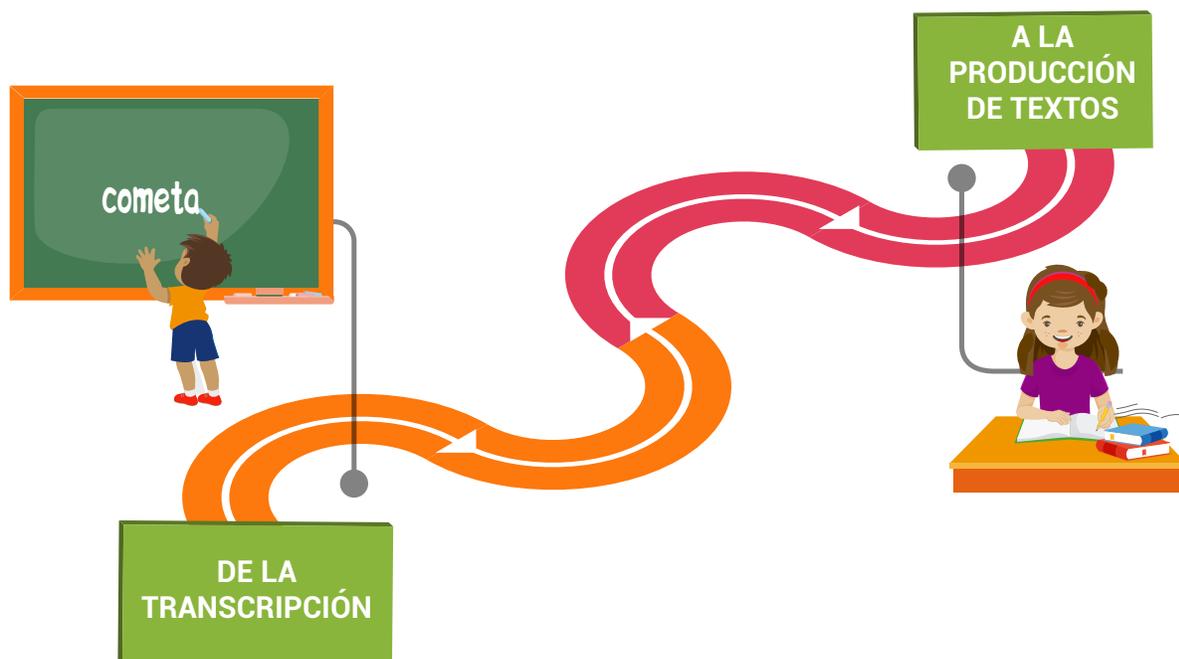


2.2 Relación entre transcripción y producción de textos

Sánchez, V., Borzone, A. y Diuk, B. (2007) realizaron un estudio sobre cómo influyen las habilidades de transcripción en la redacción durante las fases tempranas del aprendizaje de la escritura. Para hacerlo exploraron la relación entre las habilidades de escritura de palabras aisladas y la producción de textos en un grupo de niños de primer grado de la Educación General Básica, al finalizar el año escolar. En este estudio encontraron que hay una relación bidireccional entre la transcripción y la producción de textos.

Observe la figura de abajo. Note que a la izquierda se ve a un niño aprendiendo la transcripción, mientras que, a la derecha, una niña está escribiendo un texto. Esta figura quiere mostrar que la transcripción es necesaria para la producción de textos.

Figura 188. De la transcripción a la producción de textos

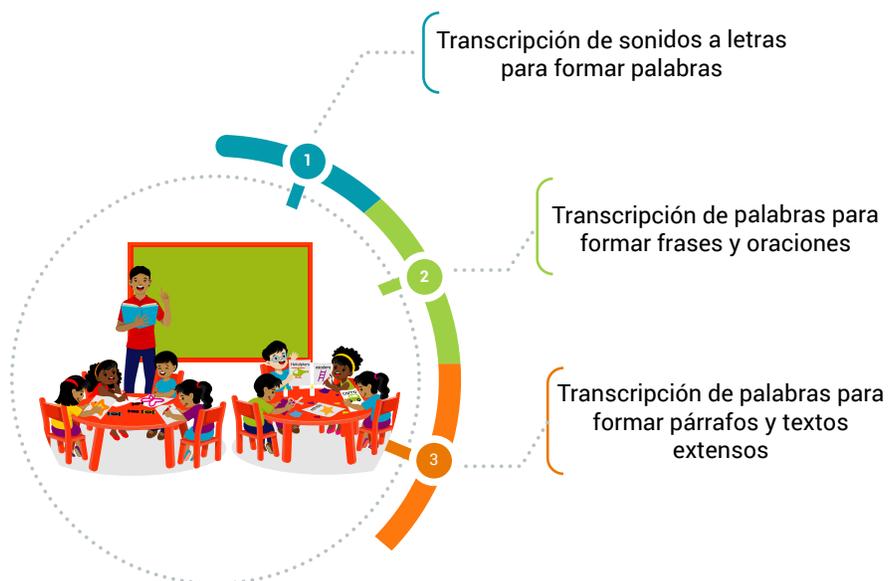


Según Salas y Silvente (2020), en la producción de textos intervienen las habilidades de transcripción y las funciones ejecutivas. Las funciones ejecutivas son un conjunto de “habilidades que facilitan la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas” (Collette et al., 2006). Una de estas es la memoria de trabajo que le permite a una persona almacenar y manipular la información para realizar tareas complejas. En su trabajo, encontraron que la producción de un texto se vio afectada por las funciones ejecutivas a través de las habilidades de transcripción, especialmente en la escritura a mano.

2.3 Secuencia para la enseñanza de la transcripción

Como se ha anotado en las páginas anteriores, es necesario enseñar a los estudiantes la transcripción de forma explícita, para lo cual se propone la secuencia indicada en la siguiente figura.

Figura 189. Secuencia para la enseñanza de la transcripción



Secuencia para la enseñanza y evaluación de la transcripción:

- Transcribir sonidos a letras.
- Transcribir sonidos a letras para formar palabras.
- Transcribir de sonidos a letras para formar oraciones.



En los siguientes apartados se brindarán orientaciones para aplicar en el aula la enseñanza y evaluación de la transcripción en la secuencia ya mencionada.

Observe la conferencia “¿Cómo podemos prevenir las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela?”, dictada por Juan Eugenio Jiménez González: [Aquí](#)



En resumen

- La transcripción es fundamental para el aprendizaje de la escritura y se relaciona con la producción de textos. Para enseñarla y evaluarla se transcriben sonidos a letras para formar palabras, frases, oraciones y párrafos.

CAPÍTULO 3. TRANSCRIPCIÓN DE SONIDOS A LETRAS

Para aprender a leer y escribir, los niños “necesitan conocer la relación entre sonidos (fonemas) y letras (grafías), y luego recordar patrones y secuencias que representan el lenguaje oral de forma escrita (ortografía)”. (Vaughn & Linan-Thompson, 2004 citados por Rubio y Rosaeles, 2010, p. 2).

- En la enseñanza de la transcripción de sonidos a letras:
- I. Se establece qué letra representa a cada sonido del lenguaje hablado.
 - II. Se enseña:
 - a. el trazo de la letra
 - b. las diferentes formas de cada letra (mayúscula/minúscula)
 - c. el trazo legible (forma correcta y alineación de la letra)
 - III. Se evalúa el avance de los estudiantes y programamos la enseñanza en función de los resultados.



3.1 Enseñanza de la transcripción de sonidos a letras para formar palabras

La enseñanza de la transcripción tiene mucha relación con la enseñanza de la decodificación (en lectura). Un aspecto importante en la enseñanza de la decodificación y la transcripción es el orden para enseñar los sonidos y las letras que los representan.

Para decidir en qué orden enseñar los fonemas y las grafías, es importante considerar la enseñanza intercalada de vocales y consonantes para que los estudiantes puedan decodificar y transcribir palabras desde de manera autónoma el inicio del aprendizaje. Además, es necesario tomar en cuenta otros factores como tipos de sílabas. Al final de la parte III de este libro puede encontrar propuesta de progresión didáctica para enseñar las grafías y sus correspondientes



d	b	o	l	a	g
d	a	e	d	o	d
b	b	a	t	a	o
a	d	e	m	e	b
s	B	e	t	o	r
n	b	a	l	l	e
b	b	o	d	a	s



Tomada de Mineduc. (2010) *Comunicación y lenguaje*, 1. p 93.

1.

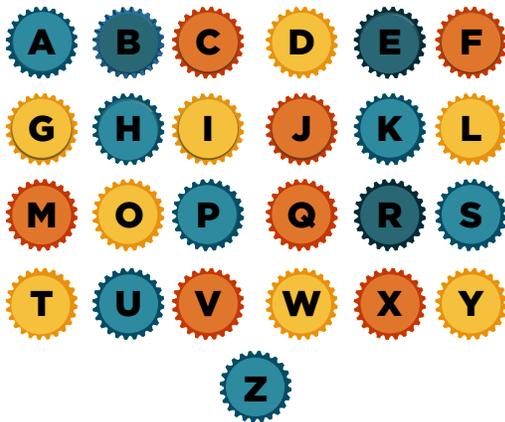
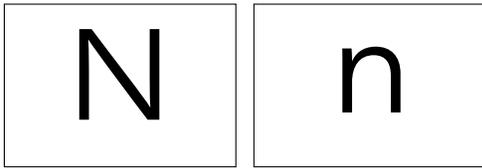
1. Pida a los niños que escriban en una caja con arena o tierra las letras que correspondan a los sonidos que le indique; por ejemplo, diga el sonido /m/ y pida que escriban la letra correspondiente.

2.

2. Elabore tarjetas con las letras del abecedario (todas minúsculas). Diga sonidos y pida que seleccionen la letra que corresponde al sonido indicado.

3.

3. Juegue sopa de letras con los niños. Por ejemplo, diga sonidos y pida que busquen las letras en la sopa de letras



4. Entregue tarjetas con letras de todo el abecedario a los niños; incluya varias veces las mismas letras para que puedan formar palabras. Diga palabras con las letras aprendidas; pida a los niños que seleccionen las letras y formen la palabra que usted diga. Por ejemplo: dice /meme/ y los niños seleccionan las letras para formar la palabra.

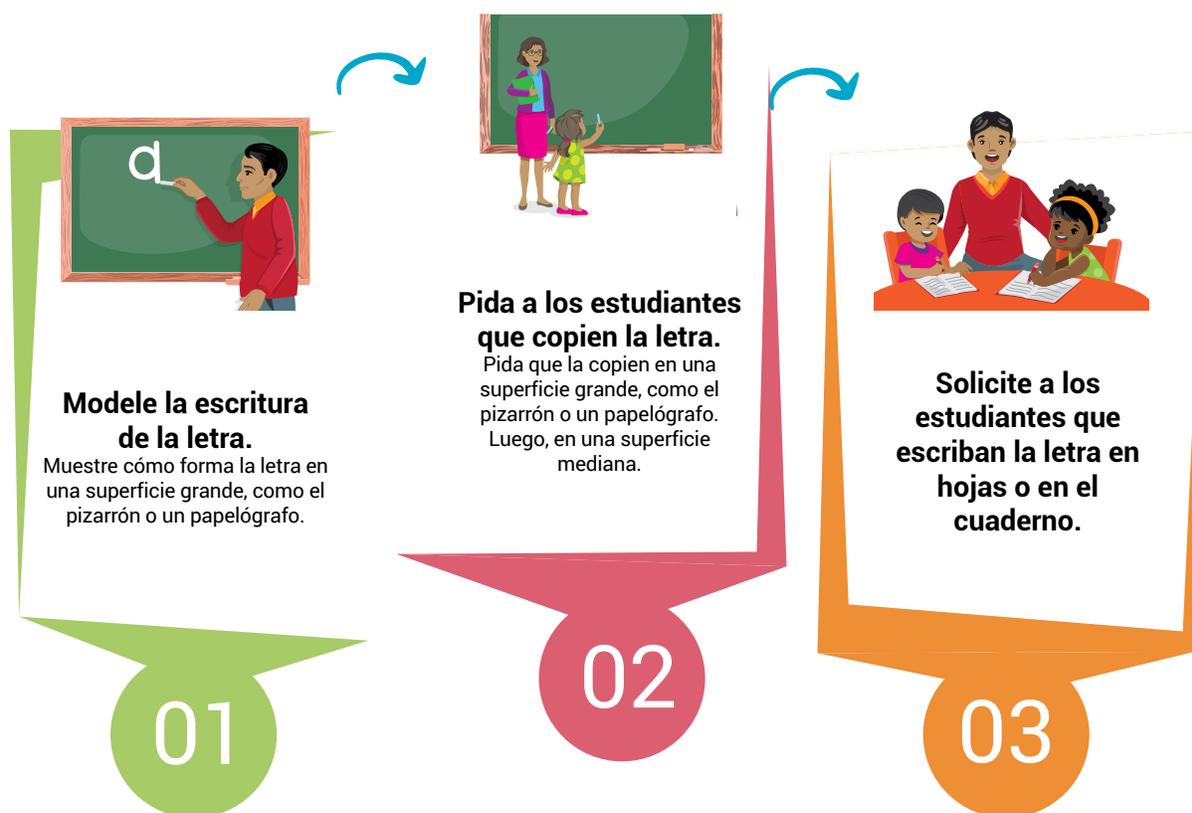
5. Elabore fichas tamaño carta donde muestre, de un lado, la letra mayúscula y, del otro, la minúscula. Explique que las dos formas representan el mismo sonido y son la misma letra. Por ejemplo, la siguiente ficha muestra la "n" mayúscula y minúscula.

6. Jueguen con letras de plástico, madera u otro material. Por ejemplo, con alfabetos elaborados sobre tapitas o tapas. Pueden jugar por parejas o por grupos, diciendo sonidos y asociándolos con las letras correspondientes. También pueden combinar las letras para formar palabras, según las letras ya aprendidas (ver actividad 2).

3.2 Enseñanza del trazo de cada letra

Además de transcribir los sonidos a las letras que le corresponden, los estudiantes necesitan aprender el trazo correspondiente a cada letra. Para esto, es importante que los estudiantes tengan oportunidad de ver cómo se hace. También es importante practicar el trazo en varias superficies y de varios tamaños: del grande al pequeño. Por eso se propone la siguiente secuencia para enseñar el trazo de cada letra.

Figura 190. Pasos para enseñar el trazo de cada letra



3.2.1 Prácticas para desarrollar los procesos motores para el trazo de las letras

Nieves González (2016, p. 18) propone actividades para trabajar los procesos motores. Estas tienen como propósito reforzar tres aspectos básicos para la adquisición y consolidación de la escritura: automatización de los procesos motores, control-coordinación de los movimientos y escritura de **alógrafos**.



ALÓGRAFO

Es cada una de las variantes que tiene la escritura de una letra. Por ejemplo: mayúscula, minúscula, letra cursiva y *script*.

a. Control-coordinación de los movimientos

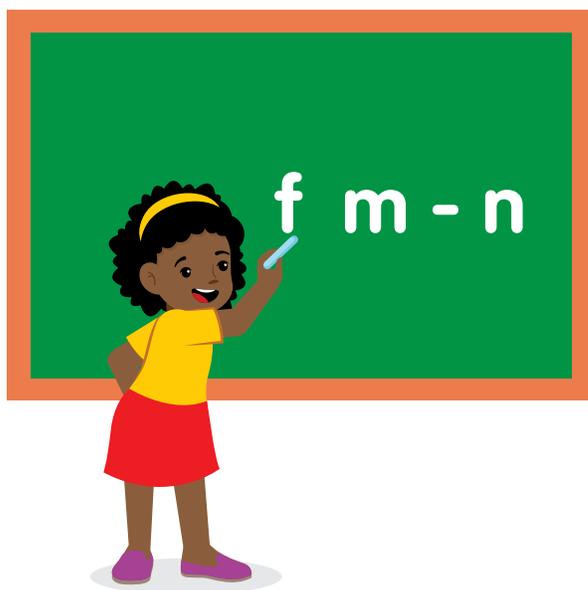
El control de los movimientos de la mano y la coordinación visomotriz mejoran la motricidad fina. Las actividades que desarrollan la capacidad visomotora son recortar, seguir caminos con el lápiz, entre otras.

b. Automatización de los procesos motores

La transcripción está automatizada por la persona cuando ya no tienen que pensar conscientemente en cómo hacer la ejecución. Cuando los estudiantes no han automatizado la transcripción, los niños tienen que dedicar más esfuerzo a la escritura a mano. Por el contrario, cuando lo han logrado, pueden invertir su esfuerzo o dedicación en producir un texto. Para lograr que los niños automaticen el trazo recomiendan estos pasos:

- El docente presenta el modelo de la letra.
- El docente modela los movimientos para trazar la letra.
- El niño traza la letra con el acompañamiento del docente.
- El niño, de forma independiente, realiza los trazos.

Figura 191. Los niños practican el trazo de las letras en forma independiente



c. Escritura de alógrafos

Enseñar las diferentes formas que toma cada letra. Además, enseñar que la mayúscula inicial se usa en nombres propios y la minúscula en comunes.

En el siguiente enlace puede escucharse *Del cuaderno y el papel a la pantalla y el teclado*: [Aquí](#)





araña



1. Repase la letra a en una superficie grande como el pizarrón o un papelógrafo.

2. Repase la letra en una hoja tamaño carta. Puede repasarla con lápiz, crayones u otros materiales.

3. Copie la palabra y pegue el dibujo de una araña. Luego, escriba 5 veces la letra en su cuaderno de doble línea.

3.3 Evaluación en aula de la transcripción de sonidos a letras

El propósito de la evaluación es verificar que los estudiantes representan correctamente los sonidos con letras.

Evalúe la transcripción de sonidos, pidiendo que anoten las letras correspondientes a los sonidos que indica.



Ejemplo de ítems para evaluar que los estudiantes pueden representar en letras los sonidos indicados

Pida a los niños que escriban la letra que corresponde al sonido que dirá. Luego, diga los siguientes sonidos en el orden indicado. Recuerde que, al escribir los sonidos, como en la siguiente lista, se usan diagonales.

/e/

/a/

/o/

/u/

/i/

/s/

Ver el nivel 1.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Cuando revise las letras escritas por los niños, considere las siguientes recomendaciones:

- Acepte que los niños escriban la letra en mayúscula o minúscula.
- Acepte que los niños escriban en letra *script* (también llamada de imprenta o de molde) o en cursiva (también llamada de carta o ligada).

3.4 Escritura de mayúsculas y minúsculas

Cuando escribimos debemos tomar algunas decisiones, por ejemplo, tenemos la opción de usar letra *script* (de molde) o cursiva; letra mayúscula o minúscula. Por ejemplo: el sonido /e/ se representa con la letra e, que tiene varias formas a las que se les llama alógrafo.

Según Nieves González (2016, p. 12), “la selección de un tipo u otro de letra llevará a la activación de un ‘alógrafo’ determinado, activando así unos programas motores específicos asociados a ese alógrafo, esos programas o patrones motores contienen las especificaciones y rasgos de la letra que vamos a escribir, como la dirección y tamaño proporcional de la letra. Así, una vez seleccionado el alógrafo y recuperado su patrón motor, se ponen en marcha los componentes neuromusculares encargados de activar y mover el grupo de músculos correspondientes para

poner en marcha la ejecución de cada letra: en el caso de la escritura a mano, la muñeca y los dedos". Aunque, es importante hacer notar que no es claro si se recupera el patrón motor o se reconstruye cada vez.

En la siguiente figura se muestran algunos alógrafos de la letra e.

Figura 192. Alógrafos de la letra e



Tomado de *Comunicación y lenguaje 1*. (2011, p. 75)

3.4.1 La escritura de los alógrafos de las letras

Como parte de la enseñanza de la codificación o transcripción, debemos enseñar las diferentes formas que toma cada letra. Además, debemos enseñar que la mayúscula inicial se usa en nombres propios y la minúscula, en comunes.

Para enseñar la escritura de los alógrafos de las letras:

- Comenzar con las letras minúsculas.
- Introducir las letras mayúsculas.
- Propiciar la comparación de mayúscula y minúscula.



Aquí encontrará las orientaciones para practicar un juego que tiene como propósito que los niños diferencien mayúsculas de minúsculas: [Aquí](#)



3.5 Evaluación en aula de la escritura de mayúsculas y minúsculas

Pida a los estudiantes que pasen las letras mayúsculas a minúsculas y viceversa, en el espacio que está al lado de cada letra.

Pase las siguientes letras a mayúsculas.

1	e		6	l	
2	o		7	t	
3	s		8	b	
4	i		9	z	
5	h		10	f	

Pase las siguientes letras a minúsculas.

1	E		6	U	
2	O		7	M	
3	I		8	P	
4	N		9	B	
5	T		10	X	

Ejemplos tomados de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I.

Ver el nivel 1.3 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



En la transcripción de sonidos a letras, enseñamos y evaluamos la precisión, la legibilidad en el trazo y la fluidez en la escritura a mano.





mapa MAPA

sol SOL

luna LUNA

pl__nta

__rgentina

pal__

__manda

mam__

LOTE _____

MATA _____

LANA _____

CAL _____

MAR _____

aro _____

rama _____

dado _____

mora _____

llama _____

1. Pida que escriban palabras en mayúscula y minúscula, aunque no sepan escribir. Pida que digan el sonido que corresponde a cada letra, mientras los escriben.

2. Complete con "A" mayúscula o con "a" minúscula.

3. Escriba con minúsculas las siguientes palabras.

4. Escriba con mayúsculas las siguientes palabras.

3.6 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos a letras, con legibilidad

Los estudiantes aprenden a transcribir sonidos a letras, sean mayúsculas o minúsculas, y las escriben a mano. Como parte de este aprendizaje, es importante que los escriban con legibilidad y fluidez. Con legibilidad para que el lector pueda entender las letras. Con fluidez para que pueda concentrarse en la producción de ideas para su texto.

La **legibilidad** de la escritura a mano tiene dos características: exactitud y claridad. La exactitud se refiere a que la forma de la letra escrita corresponda a la forma correcta de la letra. La claridad de la letra puede verse en la alineación de la letra. La alineación es la ubicación de la letra en la línea.



LEGIBILIDAD

Es escribir a mano con exactitud y con letra clara.

Para practicar la transcripción de sonidos a letras, con legibilidad

- Repasar letras punteadas.
- Representar letras en distintas superficies en diversos tamaños, siguiendo un modelo y escribiendo sobre una pauta.
- Hacer ejercicios del trazo de las letras sobre una pauta, siguiendo un ejemplo como modelo.



Pida a los estudiantes que copien letras mayúsculas y minúsculas, como en el siguiente ejemplo.

A	_____	p	_____
B	_____	q	_____
CH	_____	r	_____
E	_____	s	_____
I	_____	t	_____
J	_____	U	_____

L	_____	v	_____
M	_____	w	_____
N	_____	x	_____
O	_____	y	_____

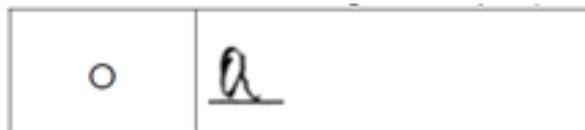
Ejemplos tomados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I.

Ver el nivel 1.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Cuando revise las letras copiadas por los niños, tome en cuenta estos criterios:

- La forma de la letra es la indicada. Se considera incorrecta la respuesta si el estudiante escribe una letra distinta a la proporcionada, como en el siguiente ejemplo.



- Las letras están alineadas, es decir, correctamente ubicadas en la línea. Se considera un error cuando la letra sale de las líneas en las cuales debe estar ubicada. En el siguiente caso, por ejemplo, las letras g y p aparecen sobre la línea, cuando no debe ser así.





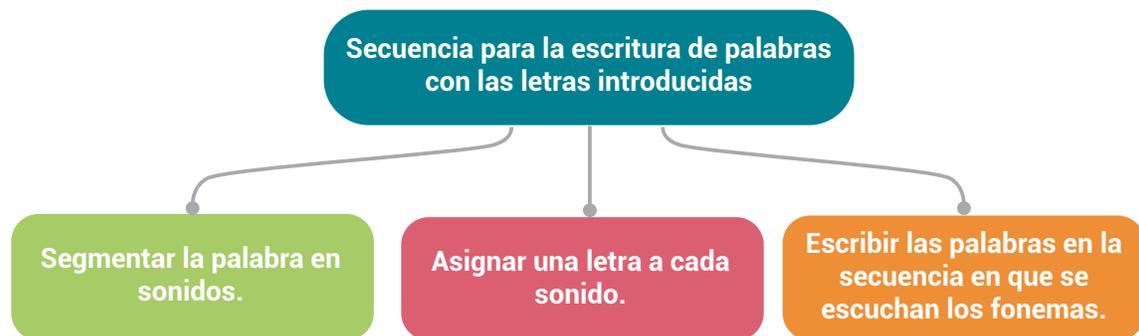
En resumen

- La enseñanza de la transcripción de sonidos a letras consiste en relacionar los sonidos con las letras para usarlas en la lengua escrita.
- Para enseñar la transcripción es importante considerar el orden de la introducción de los sonidos. Un criterio puede ser por frecuencia de los sonidos en el uso del idioma. También introducir, de forma alterna, vocales y consonantes para que los estudiantes puedan producir palabras desde el inicio.
- Para enseñar el trazo correspondiente a cada letra, los estudiantes pueden representar o copiar el trazo de cada letra en una superficie grande, como un pizarrón. Después, en otra superficie más pequeña, como un papelógrafo. Finalmente, trazar una letra en el espacio de una hoja. En todos los casos, sobre una pauta. El propósito es que vayan del trazo grande a pequeño. Enfatizar en la forma y alineación de cada letra.
- Enseñar los alógrafos de las letras: mayúsculas y minúsculas. Enfatizar en que representan al mismo sonido.
- Evalúe la transcripción mediante dictados y la legibilidad mediante la copia de letras.

CAPÍTULO 4. TRANSCRIPCIÓN DE PALABRAS CON FLUIDEZ Y LEGIBILIDAD

Para expresarse, quienes escriben necesitan de las palabras. Según el *Diccionario de la lengua española* (2014), una palabra es una “unidad lingüística, dotada generalmente de significado, que se separa de las demás mediante pausas potenciales en la pronunciación y blancos de escritura”. Es decir, palabra es la letra o las letras que están entre dos espacios en blanco y tiene un significado. En la siguiente figura se presenta la secuencia para enseñar la escritura de palabras.

Figura 193. Secuencia para la escritura de palabras con las letras introducidas



Elaborada según Borrero (2008).

Cuando los estudiantes forman palabras en este proceso de transcripción, asocian el sonido a las letras, unen las letras para formar palabras y le dan un significado a esa palabra. Para esto, es necesario que comprenda el concepto de palabra. También debe escribirla con legibilidad y fluidez.

Recomendaciones para practicar la transcripción de palabras:

- Enfatizar en el concepto de palabra. Para ello, los estudiantes pueden recortar palabras de hojas de revistas, periódicos, volantes u otras. Enfatizar en el espacio en blanco.
- Para enseñar la transcripción, primero puede decirse que los estudiantes combinen letras proporcionadas.
- También puede pedirse que escriban palabras al dictado.
- Se escribe desde el inicio tomando en cuenta las letras aprendidas.
- Pueden usar palabras y **pseudopalabras** para las prácticas. De esta manera se podrá verificar que están transcribiendo.
- En las prácticas, utilizar primero palabras de una o dos sílabas y, conforme avanzan, introducir palabras con más sílabas.
- Practicar la escritura legible.



PSEUDOPALABRAS

Son palabras inventadas, que no tienen uso en el idioma, pero parecen reales porque siguen la lógica de formación de palabras en el idioma. Por ejemplo: crama.

4.1 Evaluación de la transcripción de palabras

Para evaluar la transcripción de palabras, pueden realizarse dictados de palabras y pseudopalabras, según las letras aprendidas, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Explique a los estudiantes que les va a dictar algunas palabras. Pídales que las escriban en los espacios en blanco. Puede decirles: "Por ejemplo, si digo lana, ustedes escriben lana".

Dicte las siguientes palabras en el orden indicado.

amor	sol	sal
_____	_____	_____
dona	dita	debe
_____	_____	_____

Ejemplos tomados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I.

Ver el nivel 1.3 y 2.1 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Tome en cuenta que los estudiantes pueden escribir vola o bola; debe o deve. En este caso, ambas se toman como correctas. Se aceptan las dos opciones porque en el español usado en América no se hace diferencia entre el sonido de la "b" y la "v"; en grados posteriores se enfocará en la enseñanza y evaluación de normas ortográficas. También, podrían iniciar con mayúscula o minúscula. Tome como válida la respuesta independientemente del uso de mayúsculas; por ejemplo: Bota, bota, BOTA.

Conforme avanza el aprendizaje de los estudiantes pueden incluirse palabras más extensas y complejas, por ejemplo: sílabas formadas por dos consonantes y una vocal (CCV).



DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la transcripción de palabras



En muchos países nieva.
 Muchos niños juegan con
 ella. Otros hacen algún
 deporte en la nieve. Algunos
 científicos la estudian.

Tomado de Leo con Fluidez. Prensa Libre. Fascículo 3, 2016.

Observo	Construyo ✂	Escribo ✍
	m a n o	mano
	□ □ □ □ □	
	□ □ □ □ □	

1. Proporcione un párrafo a los estudiantes y pídeles que recorten las palabras. Puede tomar el párrafo de una revista o periódico. Recuérdeles que las palabras están formadas por letras y están entre dos espacios en blanco. Pueden hacer este ejercicio, aunque no sepan leer. El propósito es identificar palabras por su forma gráfica.

2. Pida a los estudiantes que observen los dibujos. Luego, busquen en una revista o periódico las letras que forman cada palabra. Después, escriba la palabra. Siga el ejemplo.

cama
sala
promi
solo
tradi
mano
mono
dravi

3. Escriba las palabras que le dictaré.

4.2 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar palabras, con legibilidad

Como ya se anotó, es importante que los escriba con legibilidad para que el lector pueda leer.

Cuando los estudiantes escriben palabras puede determinarse si las palabras fueron escritas con letra legible si cumplen con lo siguiente:

- La forma de las letras son las correctas.
- Las letras de la palabra están ubicadas en el espacio correspondiente de la línea (legibilidad).
- El tamaño de letras guarda la proporción entre mayúsculas y minúsculas y entre las mismas.
- La palabra está formada por todas las letras sin adición, rotación y omisión o ausencia de alguna letra en la palabra.



Para practicar la transcripción de sonidos a letras, con legibilidad, los estudiantes pueden

- Repasar letras punteadas en una palabra.
- Hacer ejercicios de escritura de palabras sobre una pauta, siguiendo un ejemplo como modelo.



4.2.1 Evaluación en aula de la legibilidad en la escritura de las palabras

Para evaluar la escritura de palabras con legibilidad puede pedirse a los estudiantes que copien palabras con las letras aprendidas, como en el siguiente ejemplo.

Copie las palabras que se le presentan. Tiene tres minutos.

1	punto		11	rosa	
2	mano		12	amor	
3	sopa		13	pelo	
4	ama		14	risa	
5	dona		15	lata	
6	Pepe		16	monte	
7	pala		17	todo	
8	mimo		18	lodo	
9	ala		19	dado	
10	mole		20	modo	

Ejemplos tomados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I.

Cuando revise las letras copiadas por los niños, tome en cuenta estos criterios:

- La forma de la letra es la indicada. Por ejemplo.

come → come

Se considera incorrecta la respuesta si el estudiante escribe una palabra distinta a la proporcionada, como en el siguiente ejemplo.

oso → los

- Las letras de la palabra están alineadas, es decir, correctamente ubicadas en la línea.

tengo → tengo

Se considera un error cuando la letra sale de las líneas en las cuales debe estar ubicada. En el siguiente caso, por ejemplo, las letras j y g aparecen sobre la línea, cuando no debe ser así.

juega → ju e g a

- El tamaño de las letras de la palabra guarda la proporción correspondiente, como en el siguiente ejemplo.

tengo → tengo

Se considera un error en el tamaño de las letras de la palabra cuando no se guarda la proporción entre las letras, como en la siguiente palabra.

beben → b e b e n

- La palabra está formada por todas las letras sin adición, rotación y omisión o ausencia de alguna letra en la palabra; como en el siguiente ejemplo.

perro → perro

Se considera un error si se agrega, cambia de lugar o se omite una letra en la palabra, como en el ejemplo de abajo, donde se cambió la o por una a al final de la palabra.

sapo → Ha pa



4.3 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar palabras, con fluidez

Que un estudiante escriba palabras con fluidez muestra que ha logrado la automaticidad en la transcripción y esto es un predictor de la calidad de la composición o redacción de textos. Según Wicki, Lichtsteiner, Geiger y Müller (2014), citados por Barrientos (2016, p. 75), la fluidez de la escritura a mano “más que la velocidad se refiere a la automaticidad de los movimientos de la escritura”.

La fluidez ayuda a que el estudiante se concentre en la producción y no en la codificación o en el trazo.

Para que el estudiante escriba fluidamente, puede realizar las prácticas indicadas al inicio del inciso 3.2.1.



4.4 Evaluación de la fluidez de la escritura a mano

Para evaluar la fluidez de los textos, se cuenta el total de palabras escritas y se resta la cantidad de las palabras que presenten algún error en la transcripción. Así, se obtendrá el dato de cuántas palabras correctas escriben los niños en un minuto, como se muestra en el ejemplo.

Escriba correctamente todas las palabras que pueda en un minuto.

_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Ejemplos tomados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I.



En resumen

- En la enseñanza de la transcripción de sonidos a letras para formar palabras es importante que los estudiantes aprendan el concepto de palabra escrita.
- Para que los estudiantes practiquen la transcripción de sonidos para formar palabras, primero pueden combinar letras que les son proporcionadas para formar palabras. Luego, trazar las letras correspondientes.
- Para verificar el aprendizaje los estudiantes pueden escribir palabras y pseudopalabras al dictado. Al inicio, palabras con una o dos sílabas y, después, más largas.
- Es importante que los estudiantes se inicien en la escritura de palabras desde el inicio de su aprendizaje. Por eso, se deben combinar vocales y consonantes en la secuencia de aprendizaje. Así, cuando ya tengan una o dos vocales y una consonante, podrán formar y escribir palabras.
- La escritura de las palabras debe ser legible y fluida. En cuanto a legibilidad, se considera la precisión, alineación y tamaño de las letras. También que se escriba la palabra completa sin omisiones, adiciones o rotación de los trazos.

CAPÍTULO 5. TRANSCRIPCIÓN DE FRASES Y ORACIONES

Escribir un texto implica usar **frases** y **oraciones**. En las siguientes páginas se explicará la metodología que puede usarse para este fin.

5.1 Enseñanza de la transcripción de frases y oraciones

En el caso de la transcripción, es importante que escuchen frases y oraciones que puedan representar mediante letras. Para la transcripción no es necesario que los estudiantes profundicen en aspectos gramaticales. Sí es importante que transcriban los sonidos a letras.



FRASE

Es una combinación de dos o más palabras usadas con valor comunicativo. No tiene verbo. Por ejemplo: La calle.



ORACIÓN

Es una o más palabras usadas para transmitir una idea completa. Por ejemplo: Estudia. La niña estudia.

Para practicar la transcripción de frases y oraciones:

- Enfatizar en el concepto de oración. Para ello, pueden recortar oraciones de revistas, periódicos, volantes u otras. Enfatizar en el espacio entre palabras y en que las oraciones inician con mayúscula y terminan con punto.
- Pedir que los estudiantes escriban las frases y oraciones al dictado.





La nieve se forma con muchos copos unidos que parecen cristales de hielo. Un copo tiene cientos de cristales de hielo. Los copos tienen seis brazos; parecen estrellas. Cuando caen del cielo se unen entre sí. Ningún copo es igual a otro.

Tomado de Leo con Fluidez. Prensa Libre. Fascículo 3, 2016.

Los dados
La cama
Las salas
La mano
El mono

La niña estudia.
Mi papá llegó.
Los carros corren.
Dame cinco centavos.

1. Proporcione un párrafo a los estudiantes y pídale que recorten las oraciones. Puede tomar el párrafo de una revista o periódico. Recuérdeles que las oraciones inician con mayúscula y terminan con punto. Pueden hacer este ejercicio aunque no sepan leer. El propósito es identificar oraciones por su forma gráfica.

2. Escriba las frases que le dictaré.

3. Escriba las oraciones que le dictaré.

5.2 Evaluación de la transcripción de frases y oraciones

Para evaluar la transcripción de frases pueden dictarse frases, según las letras aprendidas, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Explique a los estudiantes que usted dirá algunas frases y ellos las escribirán en una hoja que les proporcionará. Por ejemplo, si usted dice /La luna/, ellos escribirán La luna. (Escríballo en el pizarrón). Dicte las siguientes frases:

El grupo grande
El trapo seco
El lápiz viejo
Este bote pesado
Aquel barco azul

Para evaluar la transcripción de **oraciones**, puede realizar dictado de frases, según las letras aprendidas, como se muestra en el siguiente ejemplo.

Explique a los estudiantes que usted dirá algunas oraciones y ellos las escribirán en una hoja que les proporcionará. Por ejemplo, si usted dice /La luna es grande/, ellos escribirán La luna es grande. (Escríballo en el pizarrón). Dicte las siguientes oraciones:

- 1 El gato come.
- 2 La moto es roja.
- 3 La lupa es grande.
- 4 Las rosas crecen.
- 5 La luna está blanca.

Ejemplos tomados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I.

Ver el niveles 2.1 y 2.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



5.3 Enseñanza y evaluación de la transcripción de sonidos para formar frases y oraciones, con legibilidad

Los estudiantes escriben las palabras de frases y oraciones legibles cuando:

- La forma de las letras son las correspondientes.
- Las letras de la palabra están ubicadas en el espacio correspondiente de la línea (legibilidad)
- El tamaño de letras guarda la proporción entre mayúsculas y minúsculas y, entre las mismas minúsculas.
- La palabra está formada por todas las letras sin adición, rotación y omisión o ausencia de alguna letra en la palabra.
- Todas las letras de las palabras están juntas.
- Se deja el espacio correspondiente entre palabras.



Para practicar la transcripción de sonidos a letras, con legibilidad, los estudiantes pueden

- Repasar letras punteadas en las palabras de frases y oraciones.
- Hacer ejercicios de escritura de frases y oraciones sobre una pauta, siguiendo un ejemplo como modelo.



5.4 Evaluación en el aula de la legibilidad en la escritura de las palabras

Para evaluar la escritura de frases y oraciones con legibilidad, puede pedirse a los estudiantes que copien frases y oraciones con las letras aprendidas, como en el siguiente ejemplo.

Copie las frases que se le presentan. Tiene tres minutos.

1. El bote vacío _____
2. El trapo seco _____
3. El primer lugar _____
4. La rana verde _____

5. El mapa plano _____
6. La copa llena _____
7. Su árbol alto _____
8. La hija menor _____
9. El gato negro _____
10. El piso rojo _____

Copie las oraciones que se le presentan. Tiene tres minutos.

1. El lago es azul. _____
2. La bolsa es blanca. _____
3. El bus es largo _____
4. Los niños corren. _____
5. El libro es bonito. _____
6. Rita dice palabras. _____
7. El carro corre. _____
8. Lisa lee un libro. _____
9. La silla es negra. _____
10. El sapo salta. _____

Ejemplos tomados de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I.

Ver los niveles 2.1 y 2.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Cuando revise las frases y oraciones copiadas por los niños, tome en cuenta estos criterios:

- La forma de la letra es la indicada. Por ejemplo:

Yo tengo un perro.

Yo tengo un perro.

Se considera incorrecta la respuesta si el estudiante escribe una palabra distinta a la proporcionada, como en el siguiente ejemplo donde escribe gato en lugar de perro.

Yo tengo un perro.

Yo tengo un gato.

- Las letras de las palabras están alineadas, es decir, correctamente ubicadas en la línea.

Yo tengo un perro.

Yo tengo un perro.

Se considera un error cuando la letra sale de las líneas en las cuales debe estar ubicada. En el siguiente caso, por ejemplo, las letras p aparecen sobre la línea, cuando no debe ser así.

Yo tengo un perro.

Yo tengo un perro.

- El tamaño de las letras de la palabra guarda la proporción correspondiente como en el siguiente ejemplo.

Yo tengo un perro.

Yo tengo un perro.

Se considera un error en el tamaño de las letras de la palabra cuando no se guarda la proporción entre las letras, como en el siguiente ejemplo.

Yo tengo un perro.

yo tengo un perro.

- Las palabras en la oración están formadas por todas las letras sin adición, rotación y omisión o ausencia de alguna letra en la palabra, como en el siguiente ejemplo.

Yo tengo un perro. → Yo tengo un perro.

Se considera un error si se agrega, cambia de lugar o se omite una letra en las palabras, como en el ejemplo de abajo, donde se cambió la n por una m en la palabra tengo.

Yo temgo un perro.

- Se deja el espacio correspondiente entre palabras y se escriben todas las letras de las palabras juntas, como en el siguiente ejemplo.

Yo tengo un perro. → Yo tengo un perro.

Se considera un error si se escriben palabras juntas o se deja espacio entre las letras de una palabra como el siguiente ejemplo donde un espacio separa la palabra tengo en dos partes.

Yo ten go un perro

5.5 Enseñanza y evaluación de la transcripción con fluidez

Como ya se anotó, la fluidez ayuda a que el estudiante se concentre en la producción y no en la codificación o en el trazo.

Para que el estudiante escriba fluidamente, puede realizar las prácticas indicadas al inicio del inciso 3.2.1.



5.6 Evaluación de la fluidez de la escritura a mano

Para evaluar la fluidez de los textos, se cuenta el total de palabras escritas y se resta la cantidad de las palabras que presenten algún error en la transcripción. Así, se obtendrá el dato de cuántas palabras correctas escriben los niños en un minuto, como se muestra en el ejemplo.

Escriba sobre su familia, lo más rápido que pueda. Tiene un minuto.

Ejemplo tomado de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I.

Ver el nivel 2.3 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



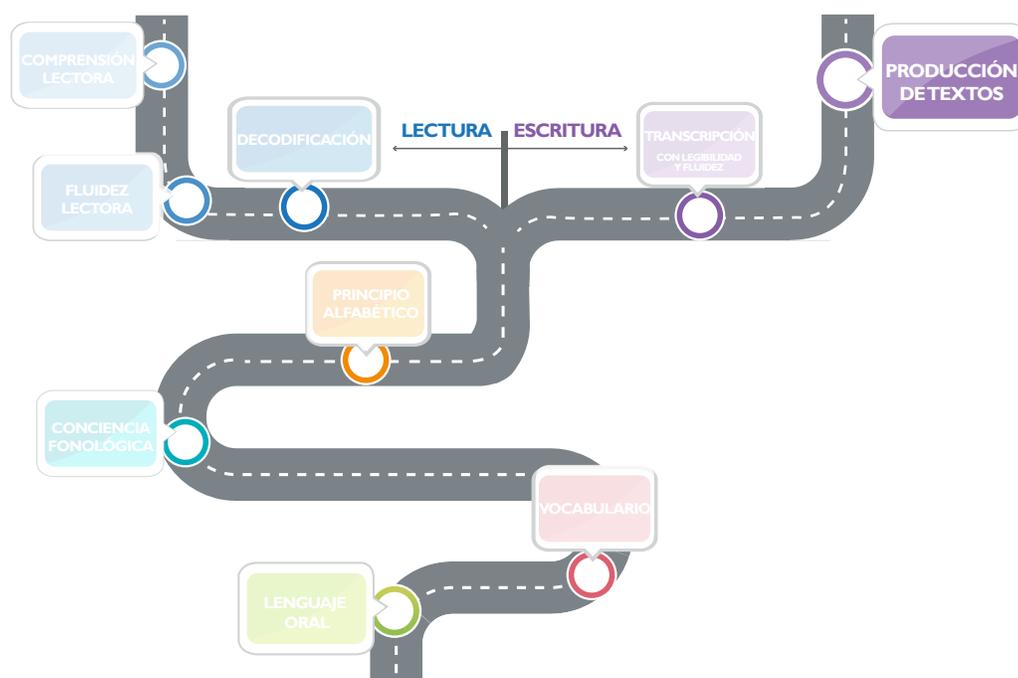
En resumen

- Escribir un texto implica usar oraciones y frases. En el caso de la transcripción, es importante que puedan escuchar frases y oraciones que puedan representar mediante letras. Para la transcripción no es necesario que los estudiantes profundicen en aspectos gramaticales. Sí es importante que transcriban los sonidos a letras.
- En este aprendizaje, los estudiantes practican la transcripción y escritura a mano de frases y oraciones. La transcripción debe ser precisa, pues cada sonido debe ser representado por su respectiva grafía. La escritura, por su parte, es legible si posee las siguientes características: tamaño, alineación, espaciado.
- La transcripción se evalúa mediante el dictado de palabras y la legibilidad, mediante la copia.

CAPÍTULO 6. TRANSCRIPCIÓN DE FRASES Y ORACIONES

El principal objetivo de la enseñanza de la escritura es que los estudiantes produzcan o redacten textos para comunicarse y expresarse. Para lograrlo, en la etapa inicial, se invierte tiempo en la enseñanza explícita de la transcripción-codificación con fluidez y legibilidad. Además, en la escritura correcta de palabras, oraciones y textos breves, de diversos tipos y con propósitos variados.

Figura 194. La producción de textos como parte de la enseñanza de la escritura



El propósito principal de enseñar escritura es que los estudiantes se comuniquen por escrito. Para eso es necesario que los niños empiecen a producir sus propios textos, desde el inicio de su aprendizaje. Primero palabras, frases y oraciones; después, párrafos y finalmente, textos breves. Es importante motivar a los estudiantes para que escriban textos con propósitos reales, tales como felicitar a un compañero, pedir un permiso y otros.



Al principio, cuando los niños se están iniciando en la transcripción, pueden usar la escritura compartida de textos. Luego, cuando los niños ya pueden transcribir oraciones, puede introducirlos en la redacción, creación o escritura de sus propias palabras, oraciones, párrafos y cuentos, opiniones u otros textos. Ver la siguiente figura donde se presenta la progresión de la producción de textos.

Figura 195. Secuencia para la redacción o producción de textos en los primeros grados de la primaria



En esta etapa es importante que se dediquen, al menos, 30 minutos diarios a la escritura de textos y se muestre a los estudiantes cómo se escribe. Cuando realizan un proyecto de escritura, muchas veces pueden requerir más tiempo. Podrían dedicarse períodos dobles, en días alternos, a la escritura de textos.

Es importante que los estudiantes vean que los maestros usan la escritura. Por eso, es conveniente que escriban frente a los niños y expliquen cómo lo hacen; esto los ayudará a comprender el proceso de escritura. Pueden escribir, por ejemplo, una historia en el pizarrón o en un papelógrafo. Mientras escriben, van contando qué hacen. Al empezar puede decir: "Quiero contar lo que me pasó el domingo. Para eso, voy a escribir una lista de lo que pasó... Ahora..."



6.1 Escritura compartida de cuentos, opiniones y otros textos

Las actividades de escritura compartida ayudan a los estudiantes a usar la escritura para comunicar lo que piensan. Para la escritura compartida de historias y opiniones, puede seguir los pasos indicados en la siguiente figura.

Figura 196. Pasos para la escritura compartida en el aula



Al utilizar la escritura compartida en el aula, el docente puede:

- Promover que todos participen; tanto niños como niñas.
- Retroalimentar, mientras los niños ofrecen ideas para incluir en el texto.





1. Lean un libro y, luego, cuenten su propia versión de la historia.
2. Propicie la creación de textos que muestren la opinión de los niños sobre diversos temas, por ejemplo: qué hacer con la basura.
3. Promueva la creación de textos que hablen sobre algo, por ejemplo: mi comunidad.
4. Motive a los estudiantes a contar historias de la tradición oral, de su familia.

6.2 Escritura de palabras

Cuando los niños aprenden a transcribir, pueden traducir los sonidos a letras para formar palabras. En este caso, los docentes pueden dictar palabras para enseñar y evaluar este componente. Los estudiantes no necesitan saber lo que significa, pueden transcribir si pueden asociar el sonido escuchado a la letra. Esa letra puede ser seleccionada o trazada por el estudiante.

Otro proceso distinto es crear o redactar la palabra. Para ello, los niños necesitan conocer el significado de la palabra y usarla en una determinada situación. Por ejemplo, proporcionar a los niños una oración incompleta para que la completen con una palabra. En el siguiente caso se les proporciona parte de la oración y deben completarla con la palabra correspondiente. Además, pueden dibujar una manzana u otra fruta. Después, se reúnen todas las hojas, se les pone una pasta y se forma El libro de las frutas con las oraciones de todos los niños.



Para ejercitar la producción o escritura de palabras, siempre debe proporcionarse un contexto para que la escriban.



6.3 Un tipo importante de palabra, las que indican acción (verbos)

Algunas palabras se usan para decir qué pasa; estas palabras se llaman verbos. Algunos verbos son los siguientes: **escribe, ven, habla, sonrío, escuchan y señala.** Su significado se ejemplifica en la siguiente figura.

Figura 197. Las palabras que indican acciones (verbos)



Cuando los estudiantes se expresan mediante una sola palabra, es importante que reconozcan el valor que pueden tener los verbos conjugados para expresar ideas.



Para enseñar las palabras que indican acción, los estudiantes pueden iniciar su aprendizaje reconociendo verbos en situaciones comunicativas reales, como preguntar en clase: respondan con una sola palabra ¿Qué hacen? ¿Qué harán mañana? ¿Qué hicieron el fin de semana? Luego, pedirles que las incluyan en su comunicación.



Me llamo _____

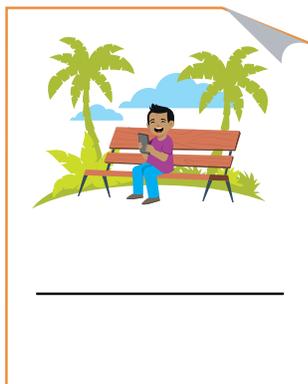
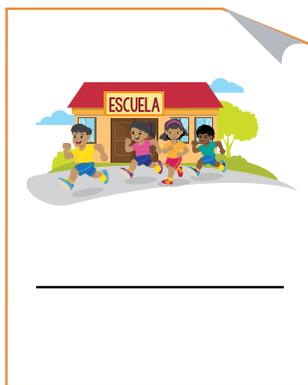
Mi foto

Mi color favorito es el _____

Mi comida favorita es _____

1. Complete y pegue su foto. Complete y pinte. Complete _____

Queremos comprar



2. Escribamos una lista de compras.
(frutas, verduras, comida,
juguetes, etc.)

3. Escriba una palabra para indicar
qué hacen las personas de los
dibujos.

- a. Mis compañeras ~~teen~~ una revista de ciencia.
- b. La niña _____ un diario en su casa.
- c. Los gallos _____ por la mañana.
- d. Este niño _____ para llegar a casa.
- e. Mis abuelos _____ el lunes por la mañana.
- f. Maritza _____ la cuerda.
- g. Daniel _____ en una oficina.
- h. Ella _____ en la universidad.
- i. Ellos _____ para divertirse.
- j. Los gatos _____ en el patio.

Oro parece
y plata no es.
Dime qué es

R/ plátano

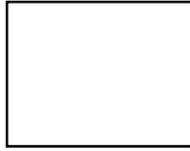
Es alargada y naranja.
Se la comen los conejos.
Dime qué es

R/ zanahoria

4. Complete las oraciones con palabras que indican acción. Siga el ejemplo.

5. Adivina, adivinico. Escriba la respuesta a la adivinanza. (El maestro puede leer la adivinanza)

Cuando sea grande
quiero ser:



Escriba el nombre de





6. Conversen sobre las profesiones y oficios. Luego, pida que completen con un dibujo.



En resumen

- El principal objetivo de la enseñanza de la escritura es que los estudiantes produzcan o redacten textos para comunicarse. Para lograrlo, se inicia con la escritura compartida, en la que los estudiantes producen las ideas, pero no trazan las letras que representan sus ideas.
- La secuencia para que los estudiantes produzcan las ideas y tracen las letras correspondientes inicia con la escritura de palabras. Continúa con la redacción de oraciones (ellos piensan lo que quieren decir y lo expresan mediante una oración que escriben). A continuación, escriben textos (cuentos, descripciones, noticias y otros), primero de un párrafo y luego, más extensos.

CAPÍTULO 7. REDACCIÓN DE ORACIONES

Los estudiantes inician la producción de textos, redactando sus ideas mediante **oraciones**. Este aprendizaje es importante para los estudiantes porque todo texto está formado por oraciones. La oración está formada por una o varias palabras que transmiten una idea completa. Estos son algunos ejemplos de oraciones:

Estudia.

La niña estudia.

Las niñas estudian mucho.

Las niñas están en la clase.

Las niñas estudian mucho y hacen deporte.

Las niñas quieren que nos inscribamos en el festival de teatro.



ORACIÓN

En gramática, se entiende que una oración está formada por una o varias palabras que transmiten una idea completa.

Desde el punto de vista ortográfico, puede notarse que las oraciones inician con mayúscula y terminan con punto. Desde el punto de vista gramatical, siempre tienen verbo.



7.1 Los niños inician con oraciones simples

Las oraciones pueden ser de varios tipos. Algunas oraciones están formadas por un solo verbo. Estas se llaman **simples**. Por ejemplo:

Mariana lee.

Los niños corren.



ORACIÓN SIMPLE

Es la que tiene un solo verbo conjugado. Por ejemplo: juegan, cantan, viven, fueron, cambiará.

Figura 198. Los niños combinan palabras para formar oraciones simples



Al inicio de esta etapa, podemos orientar a los estudiantes para que escriban oraciones simples (las que tienen un solo verbo). Luego, progresivamente, podrán redactar otros tipos de oraciones.

7.2 Los niños producen oraciones copulativas

Es importante considerar que cuando los niños inician la escritura de oraciones pueden escribir oraciones como las siguientes:

Mi casa es grande.

Mi hermano está jugando.

Los maestros están en la dirección.

El tipo de oraciones escritas antes se llaman **copulativas** porque el verbo sirve como enlace. Son muy comunes en la escritura de los niños en los primeros grados de aprendizaje.



ORACIÓN COPULATIVA

Es una oración que usa formas conjugadas de los verbos ser, estar o parecer. Algunos ejemplos de formas conjugadas son: es, son, están, está y otros.

7.3 Oraciones para expresar negación

Cuando queremos negar la acción indicada en el verbo, se usan **oraciones negativas**. Muchas veces usan palabras como: no, nada, ningún. Por ejemplo:

No vino.

Nadie juega.

Nunca habla.

Cuando los estudiantes escriben oraciones en el inicio de su aprendizaje puede usar alguna oración de este tipo.



ORACIÓN NEGATIVA

Es la que niega la idea expresada en el verbo. Usa palabras como nunca, ningún, nadie, no. Por ejemplo: No escribe.

7.4 Algunos casos de oraciones compuestas

Cuando se unen dos oraciones simples mediante un nexos como "y", coma o punto y coma, se forma una oración coordinada. Por ejemplo: *Mis amigas estudian matemáticas y mis primos estudian lenguaje*. Algunas veces, en los primeros años, los estudiantes pueden escribir oraciones como las siguientes:

Juan estudia y Lucía lee.

Marta escribe y Javier dibuja.

Las oraciones compuestas están formadas por más de un verbo y no deben confundirse con las oraciones que incluyen listas en las que se usa la "y" para unir elementos; por ejemplo:

Tengo un juguete, un cuaderno y un lapicero.

Quiero jugar béisbol, fútbol y básquet.

En algunos casos, cuando los estudiantes se inician en la redacción, pueden producir oraciones compuestas, aunque no es frecuente.

Secuencia para enseñar a redactar oraciones:

1. Construir el concepto de oración como medio para expresar ideas. Para esto, puede pedirse a los estudiantes que identifiquen oraciones ya escritas. En cada oración identifican el sentido completo y la ortografía (inician con mayúscula y terminan con punto). No debe hacerse análisis gramatical.
2. Combinar palabras dadas para formar oraciones. Pueden darse palabras en tiras para que los estudiantes las combinen, como en la figura de abajo.
3. Redactar oraciones con base en dibujos, o en situaciones reales o inventadas.



En el material “El taller del escritor. Redacción para docentes de primer grado primaria” encontrará, a partir de la página 32 algunas sugerencias de talleres para la producción de oraciones en primer grado primaria: [Aquí](#)



7.5 Evaluación de la redacción de oraciones

Al evaluar la redacción de oraciones, puede pedir a sus estudiantes que formen oraciones con palabras dadas o que redacten oraciones con base en algún dibujo o situación. A continuación se presentan actividades para ambos casos.

7.5.1 Para evaluación de oraciones copulativas

Lea las palabras que se le presentan. Ordénelas para que tengan sentido a partir de la palabra anotada al lado de la línea. Luego, escriba la oración en la línea correspondiente. Recuerde escribir punto al final. Lea el ejemplo.

Ejemplo

dedo es largo

Este dedo es largo.

1. lejos está estrella

La _____

2. nuevos libros son

Nuestros _____

3. está montaña cerca

La _____

4. arriba libros están

Nuestros _____

5. pequeña es mesa

Esta _____

Ver el nivel 2.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



7.5.2 Para evaluación de oraciones simples

Lea las palabras que se le presentan. Elija tres pensando cuáles son esas tres palabras que podrían entenderse bien si van juntas. Después, escribalas en orden en la línea de abajo, como se hace en el ejemplo. Recuerde iniciar la oración con mayúscula y escribir punto al final.

Ejemplo

vigila estos aquel campo policía

Aquel policía vigila.

1. sol tus brilla mesas el

2. primos tus nadan canción nuestra

3. niña el camina ventanas la

4. unos abuelo mi pasea estos

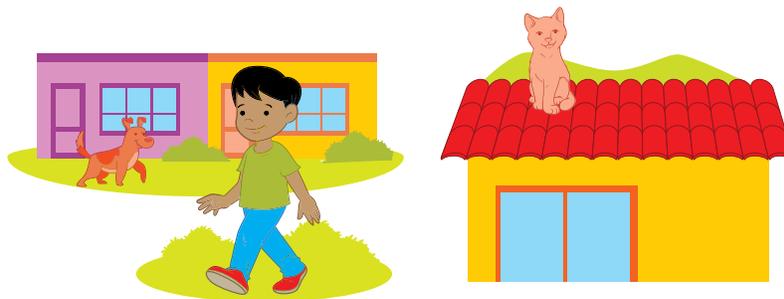
5. vuelan ese aviones pino los

Ver el nivel 2.3 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



7.5.3 Para evaluar la redacción de oraciones

Escriba una oración para decir lo que pasa en el dibujo. Siga el ejemplo.



El niño camina. _____

Ejemplos adaptados de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I.



DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la redacción, producción o escritura de oraciones.



1. Lea el siguiente texto. Luego, recorte o subraye las oraciones.

	Ana era una niña pequeña.
☾	Tenía ocho años. Le gustaban las flores. En el patio de su casa tenía lirios, rosas, claveles y otras flores. Siempre se levantaba muy temprano. Después de comer, regaba sus flores.
☾	
☾	

Tomado de Lilian Calderón En *Antología Fantasía y color.* (2016, p. 8)

2. Lea las palabras que se le dan. Ordénelas para formar una oración. Luego, escríbalas en la línea. Recuerde iniciar con mayúscula y terminar con punto. Siga el ejemplo

es grande silla la _____ La silla es grande.

crecen árboles los _____

las estudian casa amigas en la _____

flores son blancas allí las _____

unos corren en niños parque el _____

5. Coloque la foto de una persona querida en el portafotos. Luego, escriba una oración con base en la foto.



6. El libro de las oraciones



Instrucciones para el docente:

a. Elabore "El libro de las oraciones" como el de la siguiente ilustración.



b. Pida que (en parejas, grupos o individualmente) combinen las hojas para formar oraciones; por ejemplo: La naranja es dulce. Luego agrupe las hojas y forme el libro de las oraciones.

Otra opción

Elabore todas las hojas sin colocarlas en un libro. Pónganlas todas en el suelo o en una mesa. Y ¡a jugar se ha dicho! Pídale a sus estudiantes que formen oraciones.

7. Complete las oraciones con situaciones de su vida.

Mi amiga es _____

Mi casa tiene _____

Me gusta _____

8. Escriba una oración para decir cómo es un perro. Empiece con mayúscula y termine con punto.

9. Escriba una oración con base en el dibujo.



En resumen

- Al enseñar la redacción de oraciones, es primordial orientar a los estudiantes para que reconozcan el concepto de oración (desde el sentido y el uso de punto y mayúsculas).
- Al redactar textos, se requiere de la escritura de oraciones de diversos tipos y con diferentes intenciones comunicativas.
- La redacción puede iniciar con oraciones simples (las que tienen un solo verbo) y oraciones copulativas (las que usan verbos conjugados de las formas ser, estar, parecer y otros).
- En los primeros grados, algunos estudiantes pueden producir oraciones compuestas (dos oraciones simples enlazadas por el nexos "y").
- Para redactar oraciones, los estudiantes pueden iniciar con la redacción de oraciones con palabras dadas y la redacción de oraciones con base en un dibujo. Finalmente, producir textos que usen oraciones simples y compuestas; afirmativas, negativas o interrogativas.



CAPÍTULO 8. REDACCIÓN DE PÁRRAFOS

Cuando el estudiante ha comprendido el concepto de oración, está listo para adentrarse en el concepto de párrafo. Un **párrafo** está compuesto por un conjunto de oraciones. Todas las oraciones deben abordar el mismo tema. Además, deben incluir palabras de enlace.

Para empezar, es necesario hacer notar que los textos están formados por párrafos. Algunos ejercicios que pueden hacerse incluyen presentar textos para que los estudiantes identifiquen cuáles están formados por párrafos, como en el siguiente caso.



PÁRRAFO

Es una unidad comunicativa formada por oraciones que tratan el mismo tema.

Texto 1

Toda mi vida he vivido en el mismo lugar y siempre he notado que ay muchos perros callejeros. Es por eso que hay que hacer un refugio para perros.

Todos los perros merecen tener una buena vida con una familia que los ame. Al abrir un refugio la gente puede adoptarlos mas facil y darles amor.

Ademas de es hay perros que no pueden conseguir una familia pero por lo menos se puede evitar que alguien los lastime en la calle. E visto noticias de personas que dañan a los perros callejeros por eso necesitan un techo para estar asalva.

En conclusion todos los perros necesitan una buena vida y para eso hay que llevarlos a refugios en donde los amen, les den comida y los castren.

Montenegro, R. Lemus J. C., Álvarez, J. (2021, p. 154)

Texto 2

El pasado lunes un gato fue rescatado de una terraza por 3 personas, después del rescate el gato comio un poco de comida y leche. El pasado sábado un nube se defendio de un perro. El perro empezó todo intentando der al gato pero como nube no hacia nada le caso el perro ataco y el gato se defendio.

Montenegro, R. Lemus J. C., Álvarez, J. (2021, p. 154)

Al observar los textos, puede notarse que el número 1 está estructurado en párrafos identificables, porque hay un espacio en blanco entre uno y otro. También empiezan con mayúscula y terminan con punto. Por otra parte, en cada párrafo se abordan diferentes aspectos del mismo tema. Es decir, el texto es coherente.

En el texto número 2, puede notarse un solo párrafo, porque no hay espacios en blanco que separan los párrafos. En cuanto al contenido, puede notarse un núcleo temático en torno al lunes. Otro, en torno al martes. Uno más, que cuenta lo sucedido el sábado. Este texto tiene tres segmentos en cuanto a contenido, pero uno solo en cuanto a forma. El párrafo es coherente, pero debe revisar

los aspectos ortográficos del párrafo: punto y aparte al finalizarlo y separar un párrafo y otro, mediante un espacio en blanco.

8.1 Tipos de párrafos

Los párrafos pueden ser de varios tipos. Ahora se abordan tres de ellos. Estos son usados en los primeros años de aprendizaje de los estudiantes.



8.1.1 Párrafo narrativo

Organiza los acontecimientos, hechos o información en orden cronológico (en torno al tiempo). Es usado en cuentos, leyendas, noticias que cuentan un acontecimiento y otros. Entre una idea y otra se usan expresiones como: "antes", "al principio", "después", "al final", entre otras. Lea el ejemplo.

Ejemplo

Un día pasó algo muy triste y doloroso. Ella caminaba, como siempre, de su casa a la escuela. Cuando notó algo diferente: el dulce canto de los pájaros fue sustituido por el ruido ensordecedor de muchas máquinas al cortar los árboles. De pronto, vio que uno a uno, caían los árboles como heridos por un arma letal. Al mismo tiempo, vio como muchos animales que vivían en ese bosque huían asustados. Vio correr ardillas y conejos. Vio volar pájaros con sus indefensos pichoncitos buscando un refugio con desesperación. Al llegar a la escuela, le contó a la maestra lo que había visto.

Tomado de Cristina Tol. "Lupita y el bosque" en *Antología Fantasía y color*. Guatemala. (2016, p. 26-27)

El párrafo anterior forma parte de un cuento y organiza las ideas en torno al tiempo, de inicio a fin. Además, usa palabras de enlace que indican tiempo: "un día", "de pronto", "al mismo tiempo".

8.1.2 Párrafo descriptivo

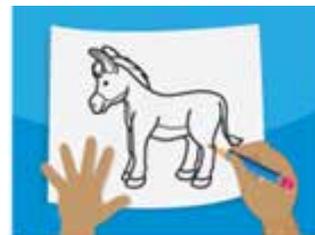
Presenta personas, objetos y lugares, siguiendo un orden espacial. Los párrafos descriptivos se suelen incluir en textos narrativos o expositivos para describir personajes, lugares y objetos presentados. Generalmente, presenta información de lo descrito. Utiliza adjetivos. A continuación se presenta un ejemplo.

Ejemplo

Platero es pequeño, peludo, suave; tan blando por fuera, que se diría todo de algodón, que no lleva huesos. Solo los espejos de azabache de sus ojos son duros cual dos escarabajos de cristal negro. Lo dejo suelto y se va al prado y acaricia tibiamente, rozándolas apenas, las florecillas rosas, celestes y gualdas... Lo llamo dulcemente: ¿Platero?, y viene a mí con un trotecillo alegre, que parece que se ríe, en no sé qué cascabeleo ideal...

Tomado de Juan Ramón Jiménez, (1983). *Platero y yo* (7a ed.). Madrid: Cátedra

El párrafo anterior describe a un personaje muy conocido, del libro *Platero y yo*. Presenta abundantes adjetivos que aparecen subrayados en el texto. Una buena descripción nos permitiría dibujar lo descrito.



8.1.3 Párrafo informativo-expositivo

Brinda información sobre el tema que aborda sin incluir puntos de vista subjetivos del autor. Se usa para divulgar información. Se suele escribir en tiempo presente. Lea el ejemplo.

Ejemplo



La Luna es un satélite de la Tierra. No tiene luz propia. Puede presentar diferentes fases. Todo depende de su posición respecto al sol y a la Tierra. Carece de aire. No tiene atmósfera. Su corteza es delgada. En su superficie hay cráteres y montañas. También hay llanuras. Su superficie está cubierta por cráteres. Estos se formaron por impactos de meteoritos. Se han realizado expediciones a la luna. Algunas han sido tripuladas y otras no tripuladas.

Adaptado de Luna. Ciencias Naturales. Leo. Prensa Libre. 8 de agosto de 2010.

La idea principal es la base de un párrafo informativo. Esta resume, en una sola oración, el contenido de un párrafo, un capítulo, una noticia. Es importante porque expresa el aspecto esencial del texto. Cuando escribimos un párrafo informativo, debemos escribir la idea principal y otras ideas que la expliquen o aclaren.

En muchos textos informativos la idea principal suele estar al inicio, como se muestra en el siguiente ejemplo. La idea principal está subrayada y resume el contenido de todo el párrafo.

Ejemplo

Me gusta dibujar en mi cuaderno. Dibujo desde muy pequeña. Siempre dibujo en la clase cuando tengo un tiempo libre. También dibujaba en la casa, en hojas grandes. Al final del día, por la noche, salgo al patio y dibujo árboles.

Secuencia para enseñar la escritura de párrafos

- Reconocer párrafos en textos escritos por otros autores.
- Redactar un párrafo que incluya 3 o 4 oraciones que aborden el mismo tema.
- Usar palabras de enlace entre las oraciones que lo requieran.



8.2 Evaluación de la escritura de párrafos

A continuación, se le presentan varios párrafos. Identifique la oración que no pertenece al párrafo porque trata de otro tema. Luego, escríbala en la línea de abajo. En el ejemplo la oración que no pertenece al párrafo está subrayada..

Ejemplo

La profesora nos explicó la forma correcta de hacer sumas. Nos dijo que sumar es algo que haremos toda la vida. En casi cualquier cosa que se haga, se necesita sumar. Mi primo me contó que le gusta la historia. Por eso, es importante que aprendamos bien a hacer sumas.

1. La tarea de matemática fue fácil. Solo había que hacer unas sumas. El diccionario es fácil de usar. También tenía unas restas. Hice todas las operaciones muy rápido.

2. El parque de mi comunidad es muy limpio. Todas las personas tiran la basura en su lugar. Si hay algo tirado, siempre hay personas que lo ponen en su lugar. Jorge iba con su bicicleta.

Ejemplo tomado de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen II.

Ver el nivel 3.1 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



A continuación, se le presentan varios párrafos. Identifique el párrafo que trata de otro tema. Luego, marque una "X" sobre el párrafo que trata otro tema. Lea el ejemplo.

En la noche, antes de acostarse, Oscar se baña y ordena sus cuadernos para el siguiente día. Se duerme y casi siempre sueña que juega un partido de fútbol.

Al volver a su casa, Oscar ayuda a su hermano a hacer sus tareas. Después de estudiar juntos, le cuenta sobre el partido de fútbol que jugó con sus amigos.

~~La profesora nos explicó la forma correcta de hacer sumas. Nos dijo que sumar es algo que haremos toda la vida. En casi cualquier cosa que se haga, se necesita sumar. Mi primo me contó que aprender a restar es fácil.~~

Mientras camina del campo de fútbol con sus amigos de regreso a su casa, hablan sobre las tareas que hicieron en la tarde. Cada uno se va a su casa muy feliz.

Me gusta ver las nubes, especialmente en los días soleados. Con imaginación, las nubes pueden tener muchas formas.

Este año, llegó un niño nuevo a la clase. Dice que antes vivía lejos de acá. Su casa era muy grande.

El niño se llama Marcos. Tiene la misma edad que yo y es un poco más alto.

Se vino a vivir acá porque su papá consiguió trabajo cerca. Trabaja en la tienda que está cerca de la escuela.

Ejemplo tomado de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen II.

Consulte *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*: [Aquí](#)



DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la redacción, producción o escritura de oraciones



1. **Identifique la oración que no pertenece al párrafo porque trata de otro tema. Luego, subráyela.**
 - a. Mi vecina se llama Carina. Ella tiene dos hijos grandes. Mis amigos juegan a la pelota. Uno de sus hijos se fue a trabajar a otra comunidad.

 - b. Comer verduras es bueno para la salud. Aquel día, hacía mucho frío. Por eso, Marina llevaba un suéter. El atol caliente hasta se sintió más rico.

 - c. A Luis le gustan los deportes. Juega baloncesto. Participa en maratones. Cocina un rico arroz. Los domingos corre en bicicleta.

Ejemplo adaptado de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen II.

2. A continuación se le presenta un texto. Identifique el párrafo que presenta una idea sobre un tema diferente al de los demás. Subráyelo.

a. Cerca de la escuela, hay un campo grande. Ahí los niños juegan pelota. Algunos solo se sientan a ver.

b. Algunas niñas se sientan cerca de los árboles. Mientras platican, miran a sus amigos jugando a la pelota.

c. En el mercado, hay muchas frutas y verduras frescas. Las traen de pueblos cercanos desde muy temprano.

d. Algunas veces, los maestros llevan a los alumnos al campo. Les dicen que pueden jugar o sentarse a platicar.

Ejemplo adaptado de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen II.

3. A continuación se le presentan algunas oraciones. Cada una de ellas es la idea principal de un párrafo. Escriba las oraciones que faltan. Redacte tres o más oraciones que acompañan a la idea proporcionada.

a. Me gusta estudiar.

b. El recreo es divertido.

4. Subraye los nexos o palabras de enlace en el siguiente texto.

Los niños lo veían desde abajo. Luego, tiraron piedras al árbol, pum, pum. De pronto, cayó un pájaro. ¿Qué pasó? Le dieron al pájaro de mil colores. Después, se dieron cuenta de algo. El pájaro tenía un nido. Allí, tenía a sus dos pichones. Primero, los niños se asustaron. Luego, sintieron pena. Se dieron cuenta de que actuaron mal. De pronto, el pájaro se movió. Voló a su nido. Los niños aprendieron la lección. Debían respetar a todos los animales.

Gloria María Chaj Hernández. *Antología Fantasía y color*. V. II. Español. p. 11.

5. Formen parejas y completen las siguientes oraciones con el nexos correspondiente. Tomen en cuenta el tipo de nexos indicado entre paréntesis.

- a. Mi mamá fue a la escuela ___ mi papá fue al mercado. (añadir ideas)
- b. En primer lugar, les agradezco su apoyo; _____, les pido su comprensión por el atraso. (orden de las ideas)
- c. Voy a ir a la escuela _____ tengo un examen. (causa)
- d. Tengo que hacer una tarea, _____iré rápido a mi casa. (consecuencia)
- e. Quiero ir a jugar, _____ ya es hora de almorzar. (contraste)

6. Forme un grupo de tres o cuatro integrantes. Lean el siguiente texto y escriban los nexos que faltan en los espacios señalados con una línea. Tomen en cuenta el tipo de nexos indicado entre paréntesis.

Desde niña, Pamela se entusiasmaba mucho con la ciencia. _____ (consecuencia), le regalaban libros, microscopios y juegos de química. Una vez, le regalaron un libro muy especial que trataba de fósiles. Ese libro le abrió los ojos para ver el mundo. _____(contraste) ahora ya tiene sus hojas gastadas, lo sigue conservando con cariño. _____ (ordenar ideas) le regalaron un libro sobre insectos. Cuando lo leyó, descubrió que la naturaleza puede tener grandes cambios. _____ (añadir ideas) supo que la genética ayuda a entender esos cambios.

Fragmento del libro *Pamela Pennington. Una mujer de ciencia*. (2018) pp. 11 y 12.

7. Pedir a los estudiantes que escriban, en su cuaderno, un párrafo para contar sobre un acontecimiento interesante sucedido en su escuela en los últimos días. Use nexos para unir las ideas.



En resumen

- Cuando el estudiante ha comprendido el concepto de oración, está listo para adentrarse en el concepto de párrafo.
- Según el tipo de texto, podremos necesitar de diversos tipos de párrafos. El párrafo narrativo organiza los acontecimientos, hechos o información en orden cronológico (en torno al tiempo). Es usado en cuentos, leyendas, noticias que cuentan un acontecimiento y otros.
- El párrafo descriptivo presenta personas, objetos y lugares, siguiendo un orden espacial. Los párrafos descriptivos se suelen incluir en textos narrativos o expositivos para describir personajes, lugares y objetos presentados.
- El párrafo informativo brinda información sobre el tema que aborda sin incluir puntos de vista subjetivos del autor. Se usa para divulgar información. Se suele escribir en tiempo presente.

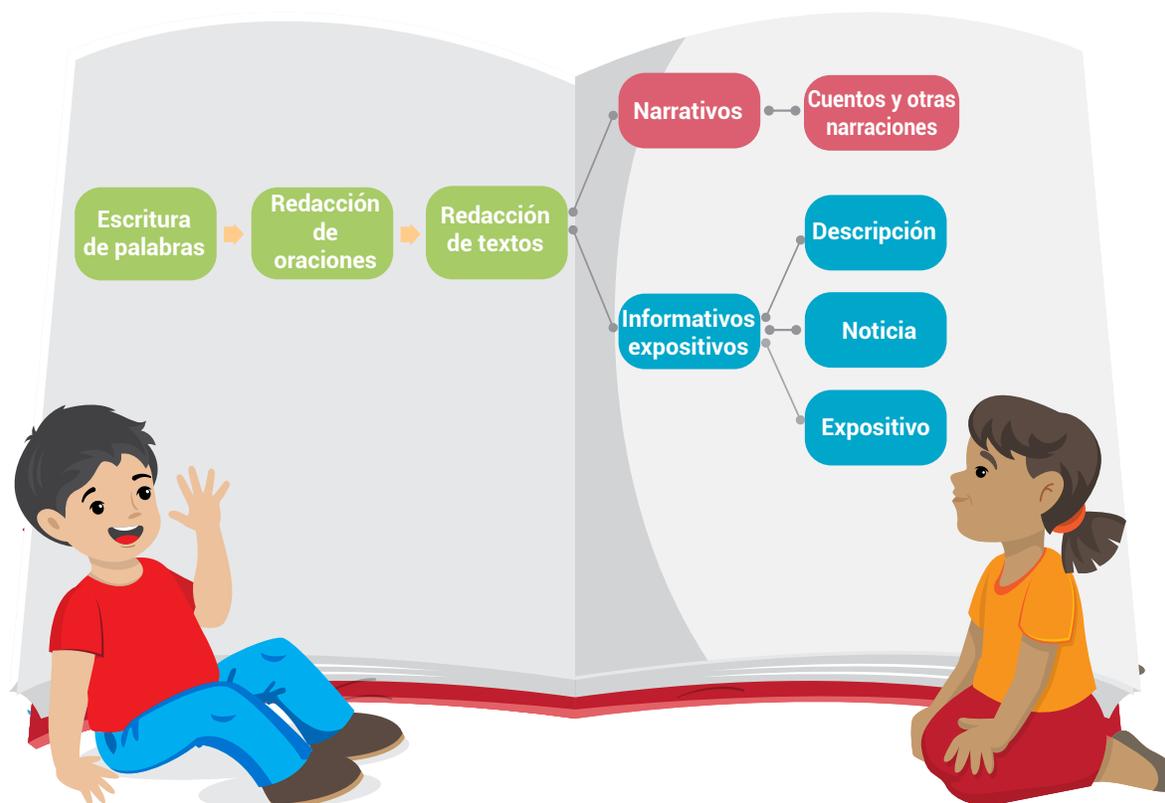
CAPÍTULO 9. REDACCIÓN DE TEXTOS EN LOS PRIMEROS GRADOS DE PRIMARIA

Como se ha explicado en las páginas anteriores, cuando los niños no han aprendido la transcripción o están en proceso de aprenderla, producen textos mediante la escritura compartida. De esta manera, proporcionan sus ideas para que otra persona las escriba. Al hacerlo, inician el aprendizaje de la estructura de un texto y otros aspectos.

Cuando ya han avanzado en su proceso de transcripción pueden producir oraciones; no copiarlas ni escribirlas al dictado. Es decir, completan un mensaje con la palabra que se ajusta según el sentido. Luego, redactan oraciones.

Al final de la etapa inicial se espera que los estudiantes puedan escribir varias descripciones breves (uno o dos párrafos). También, que redactes narraciones, noticias y textos expositivos de hasta tres párrafos. La figura presenta la secuencia para la enseñanza de la redacción en los primeros años.

Figura 199. Redacción de oraciones y textos en los primeros años



En las siguientes páginas se abordará la redacción de textos de diversos tipos.

9.1 Redacción de narraciones en los primeros grados

La narración cuenta algo sucedido, sea real o inventado. Se puede contar con oraciones, con párrafos o con textos más largos. Incluso, se puede escribir un libro para contar una historia.

Secuencia para enseñar la narración

- Narrar oralmente lo sucedido en la comunidad a los estudiantes o volver a contar una historia escuchada.
- Escribir una oración que explique qué paso. Puede hacerse con base en un dibujo.
- Redactar narración de un párrafo, siguiendo el orden cronológico de los hechos.
- Redactar narraciones que incluyan la descripción de algún lugar o personaje.



Las narraciones o textos narrativos pueden ser de varios tipos, como cuentos, **fábulas** y **leyendas**. En los primeros años de primaria se recomienda que los niños escriban cuentos. Primero, muy breves, formados por una o varias oraciones; luego, párrafos cada vez más extensos. También pueden escribir su propia versión de alguna leyenda local.



LEYENDA

Narración de hechos fantásticos o sobrenaturales. Pertenecen a la tradición oral de los pueblos y son anónimas.

9.1.1 El cuento

Un cuento es una narración corta de hechos reales o imaginarios. Tiene varios elementos: personajes, espacio, tiempo y acciones. Las acciones se cuentan siguiendo un orden en el tiempo. En la siguiente figura se presentan los elementos de las narraciones.



FÁBULA

Narración protagonizada por animales que, generalmente, simbolizan conductas o tipos humanos. Tienen una enseñanza o moraleja.

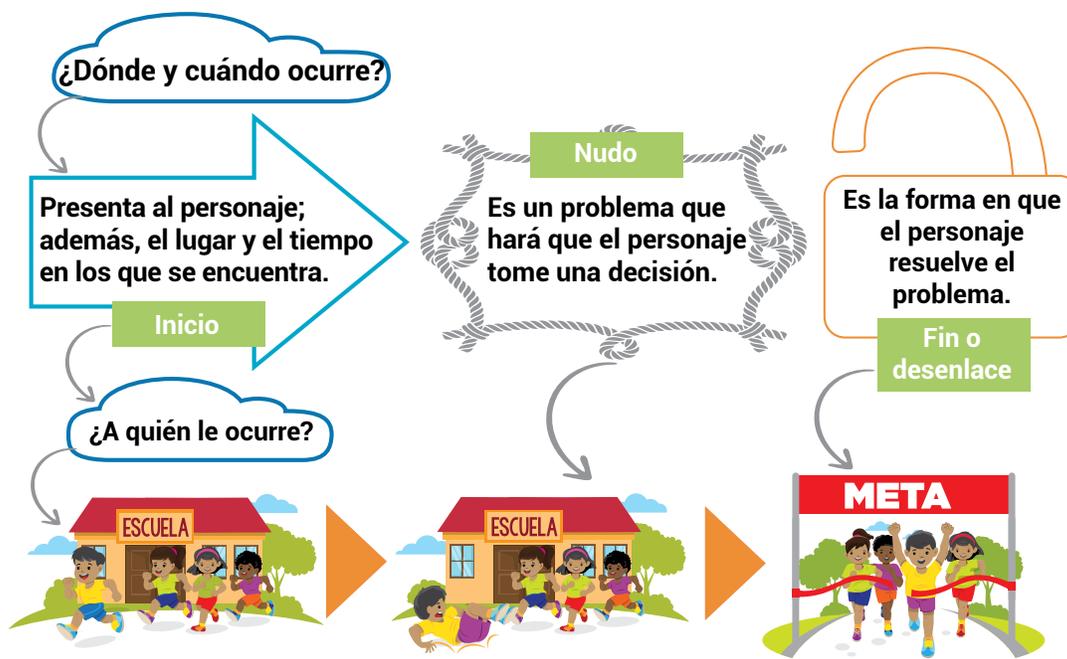
Figura 200. Elementos de la narración



Los personajes pueden ser principales y secundarios. Son principales cuando no pueden faltar, es decir, son fundamentales para la historia. Son secundarios cuando complementan la narración, pero no son fundamentales.

Una narración debe tener introducción o inicio, nudo o desarrollo y desenlace o final, como se explica en la siguiente figura.

Figura 201. Partes de un cuento



A continuación, se presenta un cuento con sus partes señaladas.

Ana y Martín

Inicio

Ana y Martín eran dos niños. Ellos eran hermanos. Les gustaba jugar fútbol. También, soñaban con ser buenos jugadores. Querían ser como los que veían en la televisión. Los niños se levantaban muy temprano. Ellos ayudaban a su mamá. La ayudaban con los quehaceres de la casa. Ana y Martín practicaban todos los días. Jugaban en el campo que estaba cerca de su casa. Allí, ellos aprendían e inventaban técnicas.

Nudo

Un día, su abuela les regaló una pelota. Los niños estaban muy contentos. No pararon de jugar toda la tarde. Pero, un día, sucedió algo triste. Se les perdió la pelota. Corrieron a buscarla, pero no la encontraron. La buscaron por todas partes. De repente, algo pasó... Martín cayó en un hoyo. Oh... no podía salir. Se lastimó mucho. Su hermana, Anita, se asustó. Ella intentó ayudarlo, pero no logró sacarlo. Ana corrió a llamar a su abuela. Su abuela llegó de prisa. Luego, lo sacó antes de que oscureciera.

Desenlace

Martín lloraba muy triste porque no encontró su pelota. No le preocupaba haber caído en el hoyo. La abuela le explicó la importancia de estar bien. Le pidió que analizara el peligro que había pasado. Además, le prometió una pelota nueva. Martín comprendió lo que la abuela le explicaba. Después, regresaron a casa.

Tomado de Marta Lourdes López Sánchez en *Antología Fantasía y Color*. (2018. pp. 40 y 41)

9.1.2 Los conectores en las narraciones

Cuando se escribe una narración, pueden usarse algunas palabras o frases para iniciar o para unir las ideas. A continuación, se muestran algunos ejemplos.

Tabla XXXV. Conectores en las narraciones

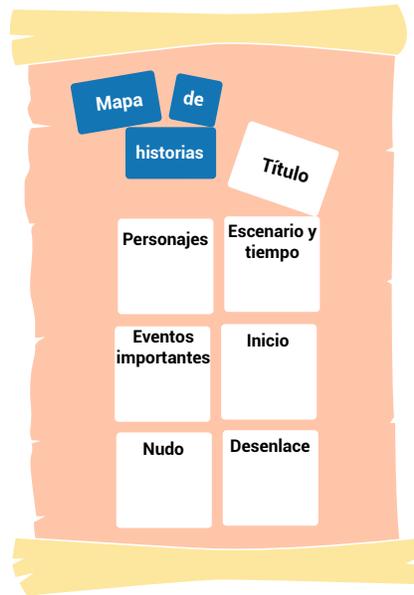
 		 	
Para indicar tiempo		Para indicar lugar	
Antes	En aquel momento	Donde	
Después	Inmediatamente	Por donde	
Luego	Pronto	Allí	
Entonces	Hasta que	A la izquierda	
Al rato	Primero	Abajo	
Al principio		Arriba	
A continuación			

9.1.3 Antes de escribir un cuento: el mapa de la historia

Según Porfirio Loeza (2020), toda historia tiene un esquema o estructura general que la define como historia. Por ejemplo, una historia tiene un problema o conflicto. Existe una serie de eventos que incluye el evento inicial. Existen uno o más intentos de resolver el “problema” y un análisis de la serie de eventos que conducen a la resolución de dicho “problema”.

El mapa de la historia también incluye cómo los personajes reaccionan a los eventos de la historia. Una sugerencia es que se use un organizador gráfico, que se puede usar tanto para escribir una historia o narración como para comprenderla al leerla. Existen muchos tipos de organizadores gráficos, pero el siguiente ejemplo incluye los elementos básicos sobre el esquema o mapa de una historia.

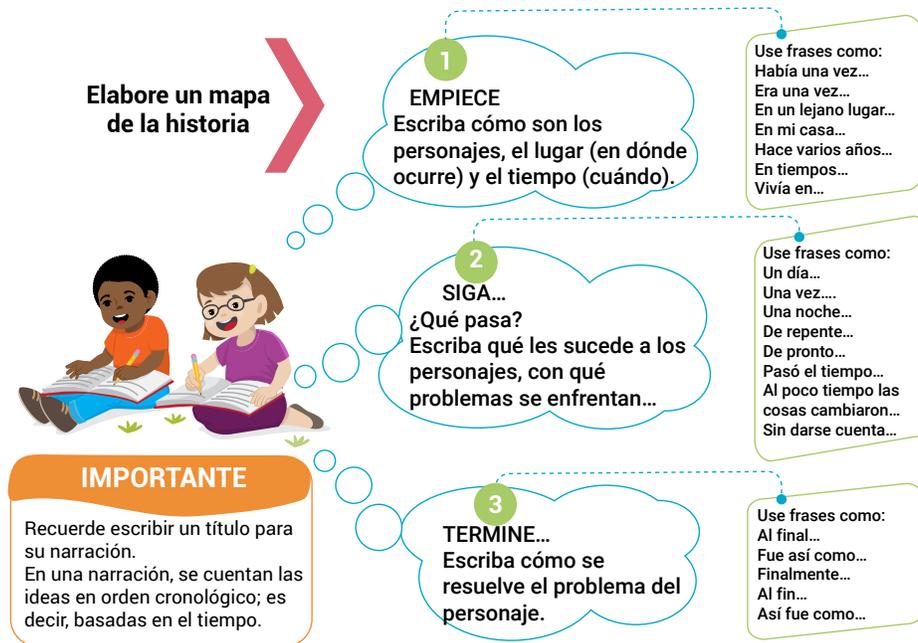
Figura 202. Mapa de la historia



9.1.4 Escribir un cuento

Escribir un cuento requiere incluir los personajes e indicar dónde y cuándo suceden los eventos. También organizar las acciones narradas. Para redactar un cuento, se incluyen tres partes, como se indica en la guía siguiente.

Figura 203. Guía para escribir un cuento





Recomendaciones para enseñar la narración

1. Mostrar a los niños varios ejemplos de narraciones. Dependiendo del grado, pueden ser narraciones completas, solo algunos párrafos, textos de varios párrafos o libros que cuenten historias.
2. Enseñar los pasos para narrar. Puede usar la guía incluida de la figura anterior.
3. Modelar cómo se escribe una narración. Para ello, el docente puede narrar un cuento inventado. Durante el proceso, va contando cómo elige las palabras, qué cuenta primero y qué después. Puede escribir su cuento en el pizarrón.
4. Antes de escribir, hay que pedir que, por parejas o en grupos, cuenten a sus compañeros qué quieren escribir para que les den retroalimentación sobre los personajes, las acciones y otros aspectos.
5. Propiciar que realicen varias narraciones y apóyelos mientras lo hacen.
6. Revisar los borradores de las narraciones escritas por los niños y retroaliméntelos. Puede valerse de la conversación para señalar los aspectos en los que pueden mejorar. Retroaliméntelos cuantas veces sea necesario.
7. Estimularlos para que escriban cada vez más acciones en sus narraciones.



9.1.5 Evaluación de la redacción de narraciones

Para evaluar la redacción de narraciones, puede iniciarse como la producción de oraciones que cuenten lo que pasa en un dibujo. Luego, de un párrafo y, más adelante, de una narración más extensa. A continuación, se presentan algunos ejemplos de lo anotado.

Escriba una oración para decir lo que pasa en el dibujo. Siga el ejemplo.



El niño camina a la escuela.

Ver el nivel 2.2 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Responda a esta pregunta para revisar la oración. ¿La oración cuenta o narra lo sucedido en el dibujo?

Observe el dibujo del gato. Escriba un párrafo con la historia de lo que le pasó.



Ejemplo adaptado de *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I.

Observe los dibujos. Escriba un cuento que narre las acciones en el mismo orden que aparecen las imágenes.



Tabla XXXVI. Rúbrica para evaluar el párrafo producido por los niños

Criterio	Sí	No	Necesita retroalimentación
El párrafo narra las acciones mostradas en las ilustraciones.			
Las acciones aparecen ordenadas según aparecen en las imágenes.			
Se dice quién es el personaje.			
El personaje se enfrenta a un problema que debe resolverse.			
Cuenta cómo el personaje resolvió el problema del nudo.			

Ejemplo adaptado de *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen II.

Ver el nivel 3.1 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Observe los dibujos de abajo. En ellos se cuenta algo, pero las acciones están en desorden. Ordene las imágenes escribiendo 1, 2 y 3 según corresponda. Luego, escriba una historia, de dos o tres párrafos, basándose en las imágenes.



Ver el nivel 3.2 *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura.* (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Tabla XXXVII. Rúbrica para evaluar la historia producida por los niños

Criterio	Sí	No	Necesita retroalimentación
El texto tiene dos o tres párrafos.			
El texto narra las acciones mostradas en las ilustraciones.			
El orden del cuento refleja que el estudiante organizó las ideas en orden cronológico (orden en el tiempo)			
Se dice quién es el personaje.			
El personaje se enfrenta a un problema que debe resolverse.			
Cuenta cómo el personaje resolvió el problema del nudo.			
Usa palabras de enlace o nexos.			

Observe los dibujos de abajo. En ellos se cuenta algo, pero las acciones están en desorden. Ordene las imágenes y escriba una historia con base en ellas, que tenga al menos tres párrafos. Ordénelas anotando en la línea los números 1, 2 y 3, según corresponda.



Ver el nivel 3.3 en *Evaluación basada en currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. (2020) Volumen I: [Aquí](#)



Tabla XXXVIII. Rúbrica para evaluar el cuento producido por los niños

Criterio	Sí	No	Necesita retroalimentación
El texto tiene tres párrafos o más.			
El texto narra las acciones mostradas en las ilustraciones.			
El orden del cuento refleja que el estudiante organizó las ideas en orden cronológico (orden en el tiempo)			
De dice quién es el personaje.			
El personaje se enfrenta a un problema que debe resolverse.			
Cuenta cómo el personaje resolvió el problema del nudo.			
Usa palabras de enlace o nexos.			

En la guía 9 “Escritura: seleccionar, organizar y escribir” Jason Mann expone los pasos para escribir un texto.

[Aquí](#)

En el siguiente enlace puede verse un video de la forma como se hace en clase.

[Aquí](#)



DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la narración.



1. Escriba una oración para contar lo que pasa en el dibujo.



2. Escriba una historia. Para hacerlo complete las siguientes oraciones.

Había una vez _____

Después _____

Al final _____

3. Observe los dibujos de abajo. En ellos se cuenta algo. Escriba un párrafo para contar qué pasó. Siga el orden de los dibujos. Inicie con un título. Use nexos.



4. Escribo una historia con base en los dibujos.

a. Observe las ilustraciones.



b. Converse con un compañero acerca de lo que pasó en cada ilustración.

c. Revisen con sus compañeros el orden en que deberían ir los dibujos.

d. Escriba una historia con base en los dibujos.

e. Intercambie su historia con un compañero y escuche sus comentarios.

f. Lea su historia a un familiar

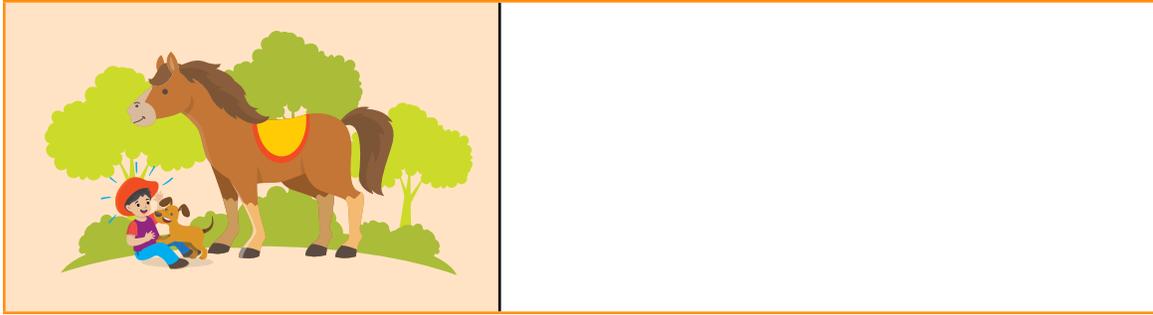
5. Observe los dibujos de abajo. En ellos se cuenta algo, pero las acciones están en desorden. Ordene las imágenes y escriba una historia con base en ellas. Inicie con un título. Incluya nexos.



Conozca cómo producir textos con estudiantes de primer grado primaria en el taller “A escribir se ha dicho: estrategias para desarrollar la escritura en primer grado” conducido por Mónica Flores: [Aquí](#)



6. Observe los dibujos de abajo. En ellos se cuenta algo. Escriba un párrafo al lado de cada dibujo para contar qué pasó. Inicie con un título. Recuerde usar nexos.



7. Ponga las cartas sobre la mesa. Observe las cartas. Seleccione algunas que podrían unirse para formar un cuento. Luego, escríbalo abajo.



Para el docente:

Elaborar fichas con dibujos o recortes de personas, animales y objetos.

8. Escribir con la ayuda de "La fábrica de cuentos".



Algunas ideas para usar la “La fábrica de cuentos”:

- Tome un dibujo y escriba una oración que indique qué le pasó a ese personaje.
- Tome un dibujo de “La fábrica de cuentos”. Este será el personaje de su cuento. Escriba qué le pasó, en dónde estaba y cómo resolvió la situación.
- Tome un dibujo de “La fábrica de cuentos”. Escriba el inicio de un cuento incluyendo a este personaje. Tome otro dibujo e incorpórelo a su cuento. Tome un tercer dibujo e inclúyalo en su cuento. Luego, cuente, qué les pasó y cómo lo resolvieron.
- Formen un grupo de tres personas. Elijan 5 tarjetas de “La fábrica de cuentos”. Primero cuenten un cuento con base en los dibujos. Luego, escriban un cuento con base en los dibujos.

Otra opción para usar la fábrica de cuentos

Para el docente:

Para que sus alumnos escriban cuentos usando “La fábrica de cuentos” coloque fichas que indiquen palabras o frases de inicio, personajes, lugares y frases finales. Algunas sugerencias para cada apartado son las siguientes:

- Inicios: Un día..., Había una vez..., El año pasado..., Sucede que...
- Personajes: un niño, las niñas, una mujer, un hombre, una anciana...
- Lugares: en un bosque, en una ciudad, en la calle, en la casa...
- Finales: ...y luego, se fue. Cuando se dio cuenta, no estaba nadie allí.



9. Mi libro de cuentos

Para que sus estudiantes elaboren sus libros de cuentos, puede modelarles cómo crear un cuento y, luego, orientarlos para que ellos escriban su cuento, con la ayuda del docente, para eso pueden darse instrucciones como las siguientes:

Antes de la escritura, dígales:

- a. Piensen en quién o quiénes serán los personajes. También, en dónde y cuándo sucederá la historia. Elaboren un mapa de la historia.
- b. Identifiquen qué pasará al inicio y escríbanlo en un párrafo. Pueden empezar con frases como: Una vez..., Había una vez..., Era una vez..., En un lejano lugar..., En mi casa..., Hace varios años..., En tiempos de...
Lo que redacten en este inciso será su primer párrafo.

Durante la escritura, dígales:

- c. Escriban qué les pasa a los personajes, qué problemas tienen que enfrentar. Inicien con frases como: Un día..., Una vez..., Una noche..., De repente..., De pronto..., Al poco tiempo las cosas cambiaron..., Sin darse cuenta...
Lo que redacten en este inciso será su segundo párrafo.
- d. Escriban cómo se resuelve el problema del personaje. Usen frases como: Al final..., Fue así como..., Finalmente..., Al fin..., Así fue como...
Lo que redacten en este inciso será su tercer párrafo.
- e. Piensen en un título para su libro.
- f. Cuando terminen, me lo comparten para que yo lo lea. Ese será su primer borrador.

Oriéntelos mediante una conversación sobre las mejoras a su trabajo. Después, pueden seguir avanzando. Dígales:

- g. Reescriban su texto con base en las recomendaciones que les di.
- h. Después de eso, pueden volver a compartírmelo las veces que sea necesario.

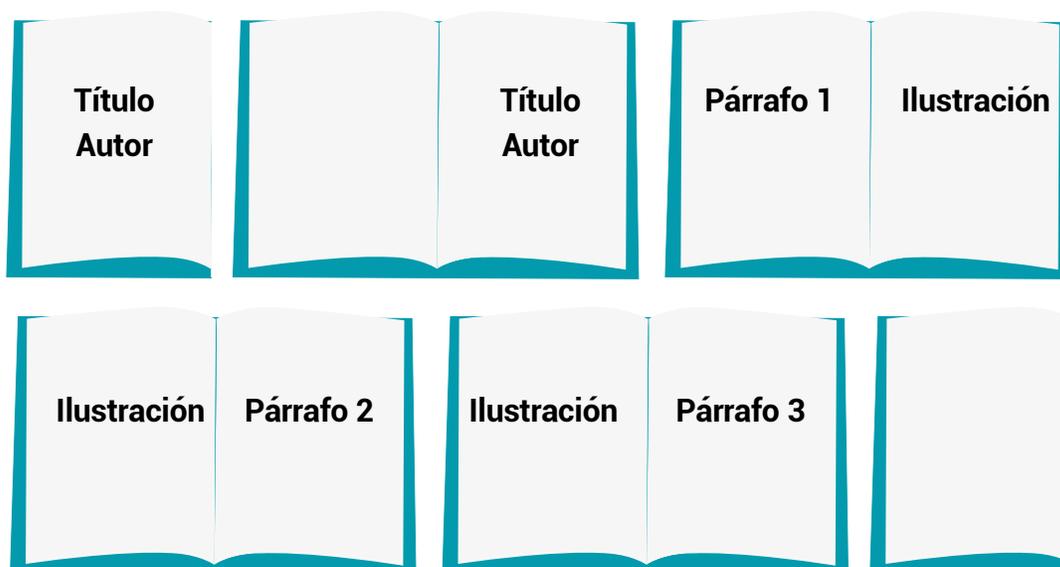
Repita los dos pasos anteriores cuantas veces sea necesario.

Después de la escritura, dígales:

- i. Cuando el cuento ya esté listo, escríbanlo en papel o en la computadora, como les explicaré a continuación.

Para la versión en papel:

a. Corten 5 hojas tamaño carta de cartulina y engrapen todo el conjunto. Cósanlas por el medio con aguja e hilo para que queden como se muestra en la siguiente figura.



b. Escriban los párrafos como se ve en las páginas indicadas en la figura.

c. Ilustren cada párrafo. Para eso, elaboren dibujos relacionados con el contenido. Píntenlos con crayones, marcadores u otros; o bien, usen texturas como algodón, arena, etc.

d. Llévenlo a su casa y léanlo a su familia. También, pueden leerlo aquí en la clase.

Para la versión digital:

Usen el *software* Bloom para crear sus libros de cuentos. Para eso, usen alguna de las plantillas y las ilustraciones disponibles en esa herramienta. Cuando terminen el libro, imprímanlo y léanlo a sus compañeros.

Descarguen Bloom [aquí](#)



En la guía 8 *Escritura: imitar a buenos escritores*, Jason Mann expone la estrategia “Imitar a buenos escritores” que proporciona modelos que los escritores noveles pueden seguir para aprender más fácilmente a expresar sus ideas de manera lógica y organizada. Es idónea para ser aplicada desde el segundo grado: [Aquí](#)



Esta estrategia se modela en un video que puede verse: [Aquí](#)



En resumen

- La narración cuenta algo sucedido, sea real o inventado. La secuencia para enseñar la narración puede empezar con la narración oral de lo sucedido en el entorno cercano del estudiante.
- Cuando los estudiantes han aprendido la transcripción, pueden escribir una narración formada por una oración o un párrafo. Luego, pueden escribir cuentos de dos o más párrafos.
- Como parte del aprendizaje de la narración los estudiantes pueden escribir cuentos con inicio, nudo, desenlace y utilizando nexos.

CAPÍTULO 10. REDACCIÓN DE TEXTOS QUE INFORMAN O EXPONEN

Los periódicos, las enciclopedias, las revistas y otros medios parecidos informan sobre algo o alguien. Los siguientes son ejemplos de textos informativos.

Cajolá está en Quetzaltenango. Es muy acogedor. Sus habitantes son solidarios. Se ayudan entre sí. Todos ayudan a una familia cuando tienen dificultades. Por ejemplo, cuando alguien muere, todos ayudan. Algunos vecinos cocinan. Otros, desocupan la casa. También, rajan leña. Algunos hacen conexiones eléctricas. Lo hacen para iluminar el lugar del velorio. Todos ayudan.

Tomado de Soberanis, Sandy en *Antología Fantasía y Color*. (2018. p. 40)

Hay varios tipos de textos informativos. Cada uno tiene una forma particular de organizar la información. El modo de organizarla depende del tipo y objetivo que busca el autor. El propósito principal de todos los textos informativos es presentar claramente información o contenidos al lector. En la siguiente figura se muestran tres tipos de textos informativos.

Figura 204. Tipos de textos informativos



En el material “El taller del escritor. Redacción para docentes de segundo grado” encontrará, a partir de la página, 31 algunas sugerencias de talleres para la producción de textos en segundo primaria: [Aquí](#)



10.1 Redacción de descripciones en los primeros grados

La **descripción** explica, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, lugares, ani-males o cosas. Algunas veces se escriben descripciones en los cuentos. Se dice cómo son los personajes o los lugares. Su propósito es ayudar al lector a visualizar lo escrito.



DESCRIPCIÓN

Es explicar cómo son las personas, lugares, animales o cosas. La descripción presenta características en forma ordenada y detallada.

Secuencia para enseñar la descripción:

- Describir oralmente lugares, personas, objetos, animales (cuando no saben transcribir). Escribir una oración para describir a alguna persona, animal, objeto, lugar. Puede hacerse con base en un dibujo.
- Redactar descripciones de uno o dos párrafos.



Las descripciones pueden incluirse en otros tipos de textos. Por ejemplo, el cuento “Un pastor de ovejas” empieza así: “Pedro es un niño muy alegre. Su sonrisa parece un amanecer en un fresco día de verano”. (Herlindo Calel. *Antología Fantasía y Color*, 2016. p. 57).

Otro cuento describe así al personaje principal: “Allí vive un niño llamado Moisés. Él es un niño muy aplicado y, por eso, le gusta ir a la escuela. Todos los días se levanta temprano y es el primero en llegar a la escuela”. (Regino Chuc. *El regalo de Moisés. Antología Fantasía y Color*, 2016. p. 42)

Por otra parte, en las descripciones se usan algunas palabras para dar información de personas, cosas, lugares, animales y otros. Por ejemplo, en las descripciones anteriores están subrayadas algunas palabras; estas dicen que Pedro es alegre y que Moisés es aplicado. Estas palabras se llaman **adjetivos** y se usan con frecuencia en



ADJETIVO

Palabra que expresa una característica de una persona, lugar, animal u otras palabras. Por ejemplo: alto, bajo, verde, grande, pequeño.

las descripciones. Los adjetivos son importantes porque nos ayudan a precisar cómo son las personas, lugares, objetos animales y otros.

Pasos para escribir una descripción

1. Observar a la persona, lugar, animal, cosa que se quiere describir.
2. Seleccionar la información que se quiere incluir en la descripción. Por ejemplo, qué se va a describir, cómo se ve (tamaño, color, textura), su estado emocional (alegre, triste, feroz).
3. Ordenar la información que se tiene.
4. Escribir la descripción y revisarla.

Recomendaciones para enseñar la descripción:

1. Mostrar a los niños varios ejemplos de descripciones. Si el docente quiere que los niños describan un objeto, primero muestra cómo describir algunos objetos.
2. Enseñar los pasos para describir: observar, seleccionar y ordenar la información, escribir la descripción y revisarla.
3. Propiciar que los estudiantes realicen varias descripciones y apoyarlos mientras lo hacen.
4. Pedir a los estudiantes que, en parejas, intercambien las descripciones y que, sin hablar con su compañero, dibujen lo descrito. Luego, que comparen el texto y los dibujos. Después, que vuelvan a escribir su texto.
5. Pedir que cada vez escriban descripciones con más detalles.



10.2 Evaluación de la redacción de descripciones

Pida a los estudiantes que describan objetos, animales y personas de su contexto. Luego, verifique las descripciones.

Tabla XXXIX. Rúbrica para evaluar la escritura de una descripción

Criterio	Sí	No	Recomendación
Incluye toda la información necesaria para saber cómo es el objeto, animal o persona descrita.			
La información está ordenada (de arriba abajo, de izquierda a derecha, de adentro hacia afuera).			
Usa adjetivos.			

Retroalimente a los estudiantes haciéndoles notar si los objetos corresponden a la descripción presentada.

DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la descripción



1. Piense en algunos adjetivos aplicados a personas, como alegre, divertido, estudioso, etc. Discutan en clase el significado de cada uno. Luego, coloque esos adjetivos en "la pared de palabras". También puede propiciar que los estudiantes los escriban en su diccionario personal.

2. Observe el dibujo y describa al perro.

Este es un _____

El perro es _____

Tiene _____



3. Observe el dibujo y describa lo que ve.



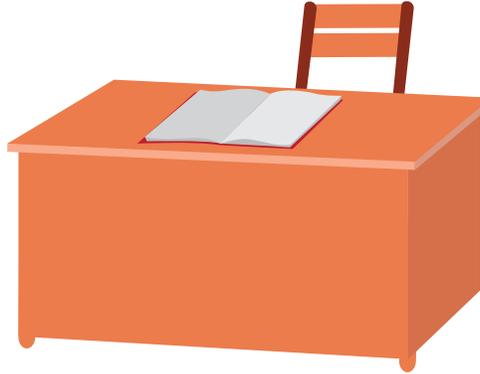
El niño se llama _____

Él tiene _____

El niño está _____

Describe al niño _____

4. Observe el dibujo. Luego, escriba un párrafo para decir: qué es, cómo es y para qué sirve.



5. Observe el dibujo. Describa cómo es. Para esto, incluya información que permita identificar qué lugar es, cómo es, qué objetos hay, quiénes están allí y qué hacen.



6. Juego de adivinanzas.

- Formen grupos de tres para describir usando tarjetas como las ilustradas abajo. Por turnos, uno describe; otro adivina y el tercero escribe las palabras que van adivinando.
- Según su turno, uno de los tres toma la tarjeta y describe el objeto, animal o persona que ve allí. Otro adivina de qué se trata. El tercer integrante escribe la palabra que adivinaron.
- Al finalizar, en grupo, seleccionan su dibujo favorito y escriben una descripción.

Para el docente. Reparta a sus estudiantes tarjetas con nombres de objetos comunes. También puede usar las tarjetas de los juegos de lotería.



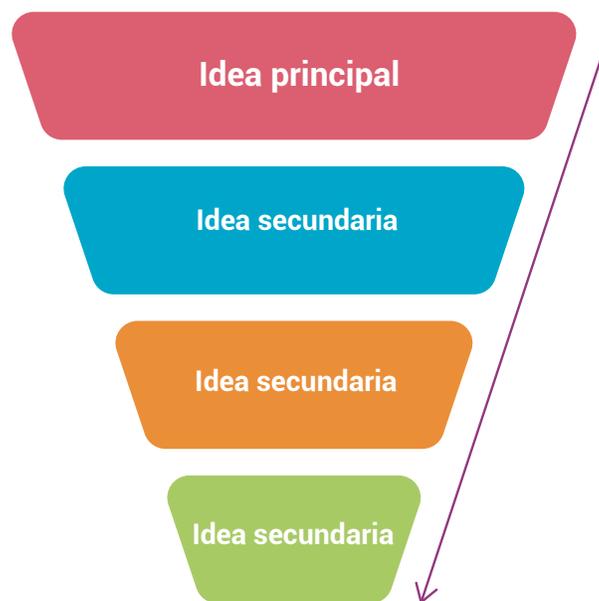
En resumen

- Los textos informativos informan sobre algo. Algunos tipos de textos informativos son: descripciones, noticias y expositivos.
- La **descripción** explica, de forma detallada y ordenada, cómo son las personas, lugares, animales o cosas.
- La secuencia para enseñar este tipo de texto puede empezar con la descripción oral de objetos, lugares y personas del entorno cercano del estudiante.
- Cuando los estudiantes han aprendido la descripción, pueden redactar una descripción formada por una oración o un párrafo. Luego, pueden escribir descripciones de dos o más párrafos.

CAPÍTULO II. LAS NOTICIAS Y OTROS TEXTOS INFORMATIVOS DE LO PRINCIPAL A LO SECUNDARIO

En la escritura de textos informativos debe considerarse la estructura de un párrafo informativo. En estos textos, generalmente, se parte de una idea principal que luego se explica, especifica o detalla. Es importante que cuando se escribe un texto informativo se incluya la idea principal. De esa manera, se facilita la comprensión del lector. La siguiente ilustración ejemplifica esta estructura de un párrafo informativo: de la idea principal a las secundarias.

Figura 205. De la idea principal a las secundarias



11.1 Los párrafos informativos: las ideas enlazadas

Es fundamental que el estudiante comprenda que el párrafo es la base de los textos informativos que escribe. También es necesario que comprenda que es importante iniciar un párrafo informativo con la idea principal. Cada párrafo debe tener una sola idea principal. También es importante incluir ideas secundarias que especifiquen o expliquen la idea principal, así como usar palabras que sirvan para unir las ideas entre una oración y otra. Lea los ejemplos poniendo atención a las palabras escritas con negrita.

Me gusta dibujar en mi cuaderno. Dibujo desde muy pequeña. Siempre dibujo en la clase cuando tengo un tiempo libre. **También** dibujaba en la casa, en hojas grandes. **Al final del día**, por la noche, salgo al patio y dibujo árboles.

Las frutas del árbol de cerezo se usan para hacer conservas. Las conservas son deliciosas. Para prepararlas, **primero** se lavan y se pelan los cerezos. **Luego**, se ponen a hervir con azúcar y canela. Se ponen a enfriar. **Después**, se ponen en bolsas pequeñas. Para comerlas, se rompe la esquina de la bolsa.

Adaptado de Iris Nineth Noriega. *Antología Fantasía y color*. V. II. Español. p. 8.

En los ejemplos de arriba se usan palabras como **también, al final del día, primero, luego y después**. Estas palabras que sirven para unir se llaman nexos, conectores o palabras de enlace.

Cuando se escribe, se seleccionan los nexos, conectores o palabras de enlace, según el sentido que se le quiere dar al texto. Como apoyo, puede colocar estos nexos en la "pared de palabras" para ponerlos en práctica, es decir, para tenerlos a disposición cuando los niños escriben en clase. A continuación, se anotan algunos ejemplos, según su propósito.

Tabla XXXX. Ejemplo de nexos, conectores o palabras de enlace.

		
<p>Para añadir ideas</p> <p>Y Además Asimismo También Igualmente Al mismo tiempo Por otro lado</p>	<p>Para ordenar las ideas</p> <p>En primer lugar En segundo lugar En último lugar Por otro lado Por último Para empezar A continuación Primero Después Luego Finalmente Para terminar</p>	<p>Para indicar causa</p> <p>Porque Ya que Como Debido a que Puesto que Por esta causa</p>



Para indicar consecuencia

Por eso
Por ello
De ahí que
Por consiguiente
Por lo cual
Por lo dicho



Para indicar oposición o contraste

Pero
Aunque
Sin embargo
A pesar de
No obstante
En cambio
Al contrario



Para indicar final o cierre

En conclusión
Al final
Para terminar
Finalmente
En fin
En resumen

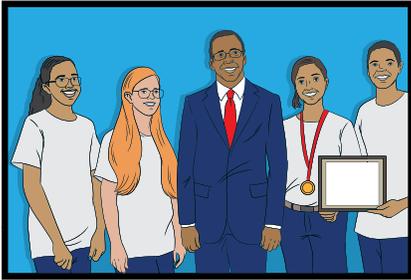
11.2 Última hora. Redacción de noticias

La noticia es un tipo de texto informativo. En este se da a conocer algún hecho importante sucedido recientemente en la escuela o en la comunidad. Por ejemplo, la llegada de un nuevo docente a la escuela o las elecciones para la alcaldía. Cuando se redacta una noticia, se cuenta lo sucedido sin incluir nuestra opinión al respecto. La noticia debe tener un buen título que llame la atención. A continuación, se presenta el ejemplo de una noticia y sus partes.

Figura 206. Ejemplo de la estructura de una noticia

Joven dominicana gana primera medalla en XX Olimpiada de Matemáticas de Centroamérica y el Caribe

Luego de 20 años de participación en la competencia promovida por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la joven Isanny Tejeda Guzmán calificó en el tercer lugar, ganando así la primera medalla de Bronce representando a República Dominicana



La estudiante meritoria del Centro de excelencia «Profesora Cristina Billini Morales Fe y Alegría» ubicado en el sector Los Guaricanos, en Santo Domingo Norte, fue recibida en el día de hoy por el Ministro de Educación Andrés Navarro, al regresar al país después de conquistar su medalla en la competencia que se realizó en el Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas Vladimir Ilich Lenin, en el Memorial José Martí en La Habana, Cuba.

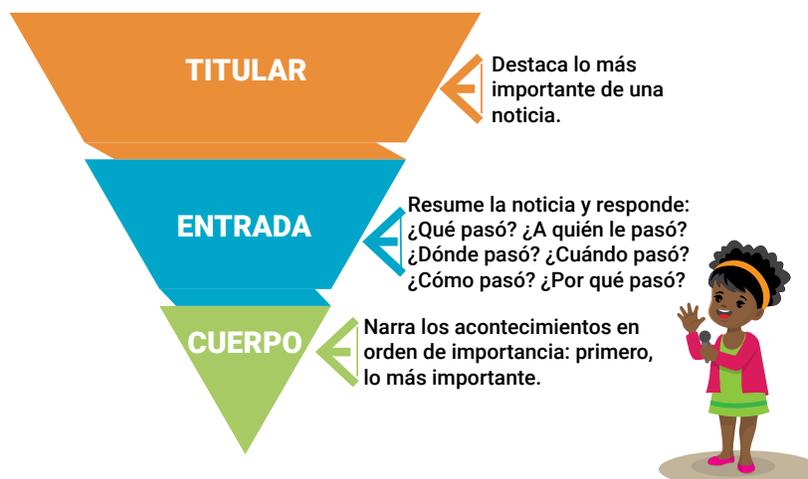
Las Olimpiadas de Matemática de Centroamérica y El Caribe, organizadas desde 1998 con el propósito de hallar nuevos talentos y propiciar el intercambio entre los profesores de la especialidad, estimulan la creación de problemas novedosos, los cuales ayudan a despertar el interés hacia esta disciplina. En esta versión, participaron 12 países de la región.

La competencia, realizada el 22 de junio en la Academia de Ciencias de Cuba, estuvo compuesta por 2 pruebas escritas, cada una integrada por tres problemas matemáticos. La próxima edición de la Olimpiada Centroamericana y del Caribe de Matemáticas, tendrá como sede a República Dominicana

15 de junio de 2018. <https://www.dominicanasolidaria.org/joven-dominicana-gana-primera-medalla-en-xx-olimpiadas-de-matematicas-de-centroamerica-y-el-caribe/>

Toda noticia tiene una estructura, la cual se muestra en la siguiente figura.

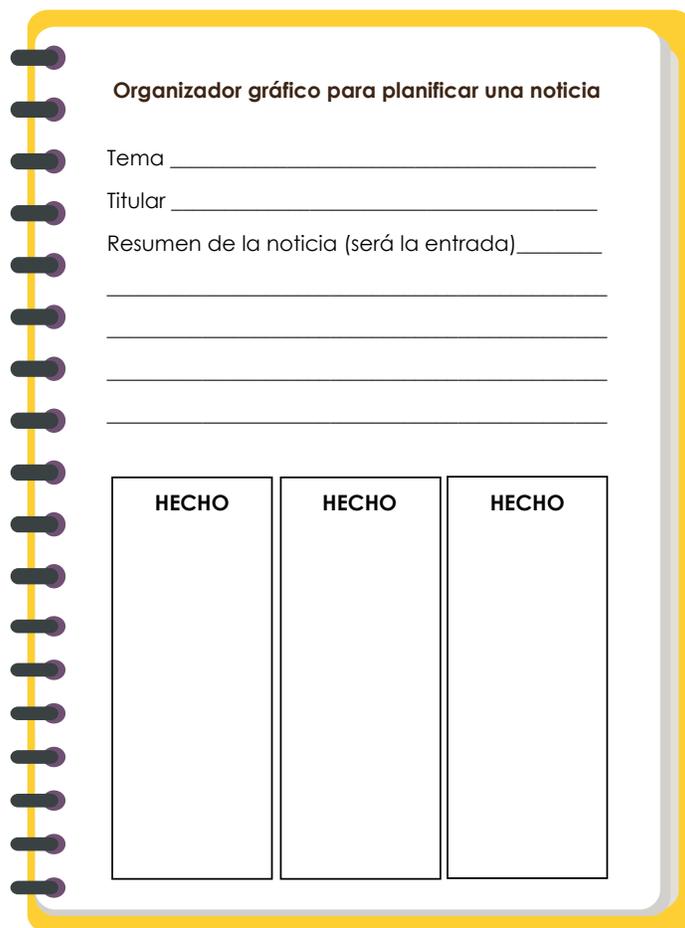
Figura 207. Estructura de una noticia



A esta estructura le llaman pirámide invertida. Va de lo principal a lo específico.

Para redactar una noticia se puede usar un mapa de la noticia u organizador gráfico. Pueden encontrarse varias formas de elaborarlo, a continuación, se presenta una de ellas.

Figura 208. Organizador gráfico para la redacción de una noticia



Organizador gráfico para planificar una noticia

Tema _____

Titular _____

Resumen de la noticia (será la entrada) _____

HECHO	HECHO	HECHO
-------	-------	-------

The image shows a spiral-bound notebook with a yellow cover. The page contains a graphic organizer for planning a news article. At the top, it is titled 'Organizador gráfico para planificar una noticia'. Below the title are three lines for 'Tema', 'Titular', and 'Resumen de la noticia (será la entrada)'. There are three more blank lines for additional notes. At the bottom, there is a table with three columns, each labeled 'HECHO' at the top, intended for listing facts.

En las páginas 11, 12 y 13 de este documento producido en República Dominicana encontrará una secuencia para la producción de noticias: [Aquí](#)



En este recurso puede encontrarse orientaciones para escribir una noticia: [Aquí](#)



11.3 Evaluación de la redacción de noticias

Cuando evalúe la redacción de noticias, tome en cuenta las partes de esta y las preguntas clave que sirven para escribirla. A continuación, se sugieren algunos aspectos por evaluar.

Tabla XXXXI. Rúbrica para evaluar la escritura de una noticia.

Criterio	Sí	No	Necesita retroalimentación
Tiene un titular.			
Presenta una entrada.			
El cuerpo de la noticia explica el hecho ocurrido.			
Presenta qué sucedió.			
Presenta a quién sucedió.			
Presenta cuándo sucedió.			
Indica cómo sucedió.			
Usa palabras de enlace entre las ideas.			

DEL LIBRO AL AULA: actividades para practicar la noticias



1. Recorte una noticia, péguela en una hoja y señale las partes. Luego, con base en la noticia, responda:

¿Qué pasó? _____

¿A quién le pasó? _____

¿Dónde pasó? _____

¿Cuándo pasó? _____

¿Cómo pasó? _____

¿Por qué pasó? _____

2. Escriba su propia noticia.

a. Busque un hecho interesante que haya sucedido en su escuela o comunidad durante la semana.

b. Responda las siguientes preguntas:

¿Qué pasó? _____

¿A quién le pasó? _____

¿Dónde pasó? _____

¿Cuándo pasó? _____

¿Cómo pasó? _____

¿Por qué pasó? _____

3. Ahora, escriba la noticia. Use el siguiente esquema.

TITULAR _____

E N T R A D A	
---------------------------------	--

Pegue aquí una foto o dibujo relacionado con la noticia.		C U E R P O	<hr/>
--	--	----------------------------	---



En resumen

- La noticia es un tipo de texto informativo. En este se da a conocer algún hecho importante sucedido recientemente en la escuela o en la comunidad.
- Cuando redactan noticias, los estudiantes deben incluir el uso de nexos. Además, usar la estructura: titular, entrada y cuerpo de la noticia.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor: Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience*. Washington, DC: The World Bank.
- Acosta Luévano, R. M. (s.f.). *La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de Primaria*. Disponible en Universidad Pedagógica Nacional: <https://docplayer.es/4029463-La-ensenanza-de-la-lectura-y-escritura-en-el-primer-grado-de-primaria-por-la-dra-rosa-maria-acosta-luevano.html>
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Editorial Pirámide.
- Aldrich, S., y Wright, J. (2001). *Curriculum Based Assessment (CBA): Directions and materials*. Syracuse City, NY.
- Alliende, F. y M. Condemarín. (1993). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo* (Cuarta ed.). Editorial Andrés Bello.
- Alviz, G. (2012). La grafomotricidad en educación infantil. *Revista Arista Digital*, 16(6), 48-54.
- Ambruster, B., & Osborn, J. (2001). *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Education Publishing Centre.
- Aragón Espinoza, L., & Caicedo Tamayo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Archer, A. Gleason, M. y Vachon, V. (2003) *Decoding and fluency: Foundation skill for struggling older readers*. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101. Doi:10.23
- Arellano-Osuna, A. (s.f.). *Los maestros bilingües como creadores de contextos socioeducativos para el desarrollo de la lectura*: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n3/17_03_Arellano.pdf
- Armbruster, Lehr y Osborn (2001) *Fluency instruction and comprehension instruction. Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. Partnership for Reading.
- Arnaiz, P., Castejón, J. L., Ruiz, M. S. y Guirao, J. M. (2002). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lecto-escritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Educación, desarrollo y diversidad*, 5, 29-51.
- Artis, A. (2008). Improving Marketing Students' Reading Comprehension with the SQ3R Method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137.
- Asociación de Academias de la Lengua Española, ASALE. (2011a). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Espasa.
- Asociación de Academias de la Lengua Española, ASALE. (2011b). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- Asociación de Academias de la Lengua Española, ASALE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.

- Barrientos, P. (2017). *Tesis doctoral: Estudio evolutivo de las habilidades de transcripción y su rol en la producción textual: un estudio longitudinal con medidas grafonómicas*. Universidad La Laguna.
- Barrero, J., Castellanos, A. et. al. (2011). Metodología común para explorar y medir el comportamiento lector. CERLALC UNESCO.
- Beck, I. et. al. (2013) *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction*. The Guilford Press.
- Bernal, L. D., Muñoz, M., et. al. (1993). *Conozcamos la literatura infantil*. Colección Promoción de la lectura en la biblioteca y en el aula. Procultura - CERLALC.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders, 20(4)*, 65-84.
- Berninger, V. W., & Richards, T. L. (2002). *Brain literacy for educators and psychologists*. Academic Press.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Children's writing: Toward a process theory of the development of skilled writing, 2*, 57-81.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006.b). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. En C. A. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Edits.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). Guilford Press.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., Shimada, S., & Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. En K. R. Harris, S. Graham, & H. L. Swanson, *Handbook of learning disabilities* (pp. 345-363). Guilford Press.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J.M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of Educational Psychology, 94(2)*, 291-304.
- Berninger, V. W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1996). Assessment of planning, translating and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology, 34(1)*, 23-52.
- Berninger, V., & Swanson, L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to Explain Beginning and Developing Writing Advances. *Cognition and Educational Practice, 2*, 57-58.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Elizabeth, R., & Abbot, R. (1992). Lower-level Developmental Skills in Beginning Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4*, 257-280.
- Berruezo, P. (2002). La grafomotricidad: el movimiento de la escritura. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 6*, 83-102.
- Bizama, M., Arancibia, B. y Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Onomázein, 23(1)*, 81-103.
- Block, C. C., & Johnson, R. (2002). The Thinking Process Approach to Comprehension Development. Preparing Students for Their Future Comprehension Challenges. In C. C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice*. Jossey-Bass.

- Bornstein, M., Gross, G. y J. Wolf (1978). "Perceptual similarity of mirror images in infancy", *Cognition*, 6(2):89-116.
- Borrero, L. (2008). *Enseñando a leer: teoría, práctica e intervención*. Grupo Editorial Norma.
- Borrero, L. (2011) "Pedagogía de la lectoescritura a la luz de la neurociencia" *XI Congreso Latinoamericano de Lectura*. Managua, 22 y 23 de junio de 2011.
- Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (2001). *Eager to Learn: Educating Our Preschoolers*. National Research Council Commission on Behavioral and Social Sciences and Education.
- Bradley, L. & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bravo-Valdivieso, L. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.
- Bravo-Valdivieso, L. (2000). "Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial". En *Pensamiento Educativo*, 27, 49-68.
- Bravo-Valdivieso, L. (2004). "La conciencia fonológica como una posible "zona" de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial". En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (001), 21-32.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 1-20.
- Brenneman, K., Machado, C., & Gelman, R. (1996). Young children's plans differ for writing and drawing. *Cognitive Development*, 11, 397-419.
- Buschiazzo, L., de Pena, L., Evans, E., & Thomson, V. (2016). La familia en escritura: estudio comparativo de los prerrequisitos psicomotores de la escritura y la estimulación familiar y barrial en niños/as de 4 y 5 años de dos escuelas públicas de diferentes contextos socioculturales. *Revista Iberoamericana de la Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 41, 57-67.
- Byington, T., & Kim, Y. (2017). *Promoting Preschoolers' Emergent Writing*. Retrieved from naeyc: <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing>
- Cabrejo-Parra, E. (2001). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas hojas de lectura*, 12-19.
- Camargo, Montenegro, R., Maldonado, S., & Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Camba, M. E. (2008, May). La importancia de la lectura de imágenes. Asociación Argentina de Lectura: https://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro_10/lectura_de_imagenes/#:~:text=La%20lectura%20de%20im%C3%A1genes%20es,vivenciar%20situaciones%20de%20diversa%20%C3%ADndole.
- Cassany, D. (1999) *Construir la escritura*. Paidós.
- Cassany, D. (2006) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama,
- Castillo, M. (2016). TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Sexto primaria. Lenguaje: Lectura. DIGEDUCA: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/terce/bifolios/TERCE_6_Lectura.pdf

- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Corrigendum: Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5-51.
- Castorina, J. A., Goldin, D. et. al. (1999). *Conversaciones de Emilia Ferreiro*. Fondo de Cultura Económica.
- Cavada, C. (2012). "Cómo enseñar neurociencia a profanos". *Participación Educativa*, 1(1), 89-91.
- Cervero, J. y F. Pichardo. (2000) *Aprender y enseñar vocabulario*. Edelsa.
- Chacach, M. (1992). *Elementos básicos de lingüística maya. Nociones prácticas para la escuela bilingüe*. Universidad Rafael Landívar. Instituto de Lingüística.
- Charria, M. E. y A. González. (1993). *El placer de leer en un programa de lectura. Colección La escuela y formación de lectores autónomos*. (Segunda ed.) Procultura - CERLALC.
- Charria, M. E. y A. González. (1993a). *Hacia una nueva pedagogía de la lectura. Colección La escuela y formación de lectores autónomos*. (Vol. 1). Procultura - CERLALC.
- Collette, F., Hogge, M., Salmon, E., y Van der Linden, M. Exploration of the neural substrates of executive functioning by functional neuroimaging. *Neuroscience* 2006; 139: 209-221.
- Collins, A., & Smith, E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension* (Reporte técnico No. 182) (p. 32). University of Illinois.
- Colomer, T. y a. Camps (1990) *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste Ediciones.
- Condemarín M. y N. Milicić. (1988) Test de cloze. Procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión lectora. Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1981). Evaluación de la comprensión lectora. *Lectura y vida*, 2(2), 7-8.
- Condemarín, M. (1984). "Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura" *Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura*, Costa Rica, del 9 al 13 de julio de 1984.
- Condemarín, M. (2001). *El poder de leer. División de Educación General*. Ministerio de Educación de la República de Chile.
- Consejo de Europa. (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Versión en español). Ministerio de Educación, cultura y Deporte.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo Ejecutivo UNESCO. (22 de marzo de 2001). *Proyecto de propuesta y plan de acción de un decenio de las Naciones Unidas de la alfabetización*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001222/122204s.pdf>
- Cooper, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor.

- Cooper, J. D., Block, C. C., & Johnson. (1983). The Thinking Process Approach to Comprehension Development. Preparing Students for Their Future Comprehension Challenges. In T. W. Worden (Ed.), *The classroom reading program in the elementary school: assessment, organization, and management*. Macmillan.
- Cotto, E., & Arreaga, M. (2014). *El tesoro de la lectura. Material de apoyo para desarrollar la lectura emergente*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Cotto, E., Montenegro, R., Magzul, J., Maldonado, S., Orozco, F., Hernández, H., & Rosales, L. (2017). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Proyecto Leer y Aprender.
- Coulmas, F. (1991) *The writing systems of the word*. Blackwell Publishers.
- Coulmas, F. (2003). *Writing systems: an introduction to their linguistic analysis*. Cambridge Univ. Press.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Dawson H. & Phelan, M. (2016). *Language Files 12: Materials for an Introduction to Language and Linguistics*. Ohio State University Press.
- De Mier, V., Borzone, A. M., Sánchez Abchi, V., & Benitez, M. E. (2013). Habilidades de comprensión y factores textuales en los primeros grados. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 89–106.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Applied Developmental Psychology*, 27, 31-41.
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2- 13.
- Defior, S. (1996). Una clasificación de las tareas utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 49-63.
- Defior, S., Martos, F., & Herrera, L. (2000). "El aprendizaje de la escritura de palabras". *Estudios de Psicología*, 57, 54-56.
- Dehaene, S. (2009) *Reading in the Brain*. Penguin Viking.
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S., & D'Alessio, M. J. (2019). *¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo XXI Editores.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- Díaz, M. R. y A. Caballero (2003) "El desarrollo de las competencias comunicativas en la alfabetización inicial" *Revista de la Universidad Castilla-La Mancha*. No. 13. Año XX VIII - enero/diciembre de 2003 - 2ª Época. Número 13
- Dickinson, D. K., Hofer, K. G., & Rivera, B. L. (2019). The Developing Language Foundation for Reading Comprehension: Vocabulary, Complex Syntax and Extended Discourse from Preschool to Grade One. En E. Veneziano, & A. Nicolopoulou, *Narrative, literacy and other skills: Studies in interventions*. John Benjamin.
- DIGEDUCA (2015). *Identificar el tema. Una estrategia para aplicar en la comunicación oral y escrita*. Ministerio de Educación de Guatemala.

- DIGEBI. (2020). *Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural*. Descripción de los Idiomas de Guatemala: <https://www.mineduc.gob.gt/digebi/mapaLinguistico.html>
- Dole, J., Duffy, G., Roehler, L., & Pearson, D. (1991). Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction. *Review of Educational Research*, 61(2), 239–264.
- Estero Martínez, J. O. (2011). *La lectura y escritura en idioma garífuna y su enseñanza en la escuela primaria del área urbana del municipio de Livingston departamento de Izabal*. Universidad de San Carlos de Guatemala. Eyzaguirre, B., & Fontaine, L. (2008). *Las escuelas que tenemos*. Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Federación de enseñanza de Andalucía. (2011). La grafomotricidad en la educación infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (16).
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *Revista de Investigación Educativa*, 3, 1-52.
- Ferreiro, E., y A. Tebersosky. (1989). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Décimo primera ed.). Siglo XX I Editores.
- Fiel, A. G. (2004). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000100007
- Flores, L., & Hernández, A. (2008). Construcción del aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Electrónica Educare*, 7(1), 1-20.
- Fonseca, L. (2006). *Lineamientos para políticas bilingües y multilingües nacionales en contextos educativos lingüísticos mayoritarios en Colombia*. Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad de los Andes.
- Ford, K. (2009). *8 Strategies for Preschool ELLs' Language and Literacy Development*. Obtenido de Colorín Colorado: <https://www.colorincolorado.org/article/8-strategies-preschool-ells-language-and-literacy-development>
- Franzece, R. (2002) *Reading and writing in Kindergarten A practical Guide*. U. S. A. Scholastic Teaching Strategies.
- FreeReading. (2015). *Phonological Awareness Activities*. Obtenido de <https://www.freereading.net/>: https://www.freereading.net/wiki/Phonological_Awareness_Activities.html
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. *Surface dyslexia*, 32(1), 301-330.
- Fundación Educacional Oportunidad. *Guía para apoyar la escritura emergente en NT1 Y NT2*. Chile.
- Fundalectura (2009) *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Fundalectura.
- Gambrell, L. B. (n.d.). Comprehension Strategy Instruction That Works. Sundance: http://www.sundancepub.com/articles/31246_CSK_GambrellMono.pdf
- García Gajardo, F., Fonseca Grandón, G., & Concha Gfell, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista electrónica "Actualidades Investigativas en Educación,"* 15(3), 1–26.
- García, J. (2013). *Educar para escribir*. Limusa.
- Gariboldi, M., & Salsa, A. (2013). Reconocimiento y diferenciación entre dibujo, escritura y numerales en niños de 2 a 4 años. *Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Gee, James Paul. (2001). A Sociocultural Perspective on Early Literacy Development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 30–41). Guilford Press.
- Gentaz, E., Colé, P., et Bara, F. Évaluation d'entraînements multi-sensoriels de préparation à la lecture pour les enfants en grande section de maternelle: une étude sur la contribution du système haptique manuel. In: *L'année psychologique*. 2003 vol. 103, n°4, pp. 561-584.
- Gil, V. & Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención y escritura*. En *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- González, N. (2016). *Programa Instruccional para Dificultades de Aprendizaje en la Escritura en población de riesgo en la Infancia (Primer ciclo de Primaria)*. Universidad La Laguna.
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J., & Uceira, E. (2015). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Revista Aula Abierta*, 43, 1-8.
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10.
- Graham S (1998). The relationship between handwriting style and speed and legibility. *The Journal of Educational Research*, 91(5):290–297.
- Graham, S., Berninger, V., Weintraub, N., & Schafer, W. (1998). Development of Handwriting Speed and Legibility in Grades 1-9. *The Journal of Educational Research*, 92(1), 42-52.
- Graves, D. (2002). *Didáctica de la escritura*. 3ª. ed. Morata.
- Guerra (1983) *La sílaba del español* (Estudios de Fonética) Gredos.
- Guerra, R. (1983) "Estudio estadístico de la sílaba del español" En Estudios de Fonética I. España: Consejo Superior de Investigaciones científicas. Instituto Miguel Cervantes.
- Gutiérrez, R., & Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Revista Educación XXI*, 21(1), 395-415.
- Gutierrez-Braojos, C., & Salmerón Pérez, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 16(1).
- Hansen, M. (1989). "El enriquecimiento lingüístico, puente entre el lenguaje hablado y la escritura de textos". En F. G. Ruiperez, *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (pp. 184-206). Ediciones Pirámide.
- Harrell, L. E. (1957). A comparison of the development of oral and written language in school-age children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 22(66).
- Hayes, J. y Flower, L. (1980) Identifying the organization of writing processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing: An interdisciplinary approach* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heider, F. K., & Heider, G. M. (1940). A comparison of sentences structure of deaf and hearing children. *Psychological Monographs*, 1, 42-103.
- Henderson, A., & Pehosky, C. (2006). *Hand function in th Child. Foundations for remetiation*. U. S. A.: Mosby Elsevier.

- Hernández, A. (1996) "El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y composición escrita". En *Aula*. (8), pp. 239-260.
- Hernández, A. (2009) *Zona sicopedagógica*: <http://zonapsicopedaggica.blogspot.com/2009/01/conceptualizacin-de-la-escritura-y-la.html>
- Hernández, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de procesos léxicos*. (U. d. Servicio de publicaciones, Ed.): <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/10139>
- Hoover, W.A. y Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160.
- Howard, Michael C. (2012). *El transnacionalismo en las sociedades antiguas y medievales: el papel del comercio y los viajes transfronterizos*. McFarland.
- Hualde, José Ignacio (2005) *The Sounds of Spanish*. Cambridge University Press.
- Hunt, A., & Beglar, D. (2013). Current Research and Practice in Teaching Vocabulary. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (1st publ., 17. print). Cambridge Univ. Press.
- Institute of Education Sciences. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance. (2010). Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. US Department of Education: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>
- Isbell, R., Sobol, J., & Lindauer, L. (2004). The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 157–163.
- Iturrioz, P. (s.f.). *La lectura en contextos de diversidad lingüística y cultural*. CERLALC: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001371.pdf>
- Jiménez García, C. (2009) "La lectura y escritura infantil". Revista digital *Innovación y experiencias educativas*. N. 23. Octubre.
- Jiménez R., Virginia (2004), *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (Escola)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Jiménez Rodríguez, V., & Puente Ferreras, A. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. Universidad Complutense de Madrid: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/5337/>
- Jiménez, J. (2017). Early Grade Writing Assessment: An Instrument Model. *Journal of Learning Disabilities*, 1-13.
- Jiménez, J. (2009): *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Elaborado por RTI International para la Oficina de Desarrollo Económico, Agricultura y Comercio, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, con la adaptación realizada al español por el consultor Juan E. Jiménez.
- Johnson, J., & Quiñonez, A. (2012). *Comunicación y lenguaje. Identificación de la intención del autor. Para comprender un texto. Tercer grado del Nivel Primario*. (2nd ed.). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%205/Lectura/5_tercero_lectura.pdf

- Jones D, Christensen CA (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1):44–49.
- Juel, C., Griffith, P.L. y Gough, P.B. (1986). Adquisición de la alfabetización: estudio longitudinal de niños de primer y segundo grado. *Revista de Psicología Educativa*, 78 (4), 243-255
- Karlsdottir, R. (1996). Development of cursive handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 82: 659–673.
- Keen, E. O. (2002). From Good to Memorable. Characteristics of Highly Effective Comprehension Teaching. In C. C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice* (1st ed, pp. 80–105). Jossey-Bass.
- Kendeou, P., van den Broek, P., White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting Reading Comprehension in Early Elementary School: The Independent Contributions of Oral Language and Decoding Skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765–778. <https://doi.org/10.1037/A0015956>
- Kim, Y., Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Warner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning Individual Differences*, 21, 517-525.
- Klass, P. (2016, junio 27). *Por qué escribir a mano aún es esencial en la época del teclado*. The New York Times: <https://www.nytimes.com/es/2016/06/27/espanol/por-que-escribir-a-mano-aun-es-esencial-en-la-epoca-del-teclado.html#:~:text=Virginia%20Berninger%2C%20profesora%20de%20psicolog%C3%ADa,ni%C3%B1os%20presten%20atenci%C3%B3n%20al%20lenguaje>
- Krashen, S (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Labrant, L. L. (1934). The changing sentence structure of children. *Elementary English Review*, 59-65: 86-87.
- Laufer, B., Meara, P., & Nation, P. (2005). Ten best ideas for vocabulary teaching. *The Language Teacher*, 29(7).
- Lawhon, T., & Cobb, J. B. (2002). Routines that build Emergent Literacy Skills in Infants, Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 30(2), 113-118.
- Leahey, T. H., Harris, R. J., & Rubio Díez, A. M. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall.
- Lebrero, Paz y Fernández, D. y García, E. (2015) Neurociencia de la lectura y escritura. In *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Síntesis, pp. 15-42.
- León, H. y A. M. Mamani (26 de agosto de 2005). *El proceso de aprendizaje de la lectura y escritura en contextos bilingües*. Recuperado en noviembre de 2012, de Ciberdocencia:
- Linan-Thompson, S. (2012) Lectura: vocabulario y comprensión. Presentación.
- Linan-Thompson, S. (2016). Necesidades de formación del recurso humano para el fomento de mejores lectores. Presentación de la Cátedra Benjamín Bloom.
- Linan-Thompson, S. (2019). Escritura: proceso y producto de aprendizaje. *Conferencia Nacional de Escritura*. Proyecto Leer y Aprender.
- Logatt Grabner, C. *Cómo lee nuestro cerebro*. 11 de enero de 2012. Asociación Educar. Ciencias y neurociencias aplicadas al desarrollo. Asociación Educar - Ciencias y Neurociencias aplicadas al Desarrollo Humano. www.asociacioneducar.com

- Logothetis, N., Pauls, J y Poggio, T. (1995). Shape representation in the inferior temporal cortex of monkeys. *Current Biology*, 5(5):552-563.
- Longcamp, Marieke & Tanskanen, Topi & Hari, Riitta. (2006). The imprint of action: Motor cortex involvement in visual perception of handwritten letters. *Neuroimage*. 33. 681-8. 10.1016/j.neuroimage.2006.06.042.
- Lonigan, C., & Shanahan, T. (2009). *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. National Institute for Literacy.
- López- Mezquita, Ma. Teresa (2005) *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Centro de Investigación y documentación Educativa.
- López, K. (2014) "Efecto Mateo en la lectura": <https://halitodereencuentro.wordpress.com/2014/12/13/efecto-mateo-en-la-lectura/>
- Lounsbury, F. (1989). The ancient writing of middle America. In W. Senner (Ed.), *The origins of writing* (pp. 203–237). University of Nebraska Press.
- Mann, J. Guía No. 8. Escritura: imitar a buenos escritores. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer. <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/11/>
- Mann, J. Guía No. 9. Escritura: seleccionar, organizar y escribir. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer. <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (DESE). (21 de Enero de 2021). *Oral Language*. Obtenido de Mass Literacy: <https://www.doe.mass.edu/massliteracy/literacy-block/oral-language.html>
- Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. (2020). *Foundational Skills*. Obtenido de Components of the Core Literacy Block: <https://www.doe.mass.edu/massliteracy/literacy-block/default.html>
- Matsumoto, M. (2015) La estela de Iximche' en el contexto de la revitalización lingüística y la recuperación jeroglífica en las comunidades mayas de Guatemala. *Estudios de Cultura Maya*. 45: pp. 225-258.
- Mazoyer B, Zago L, Jobard G, Crivello F, Joliot M, et al. (2014) Gaussian Mixture Modeling of Hemispheric Lateralization for Language in a Large Sample of Healthy Individuals Balanced for Handedness. *PLOS ONE* 9(6): e101165: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101165>
- Medellín, A. e I. Rodríguez. "Propuesta metodológica para la evaluación de vocabulario académico a través de la lingüística de corpus". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Vol. 52, no 2, diciembre de 2014.
- Medwell, J., & Wray, D. (2014). Handwriting automaticity: the search for performance thresholds. *Language and Education*, 28(1), 34-51.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2012 a 2018) Concurso Cuentos en Familia.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2010). *Comunicación y Lenguaje 1*.
- Miranda, M.A. y Abusamra, V. (2014). Bases neurales de la escritura: una revisión. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

- Molinero, V. *Manual básico de grafomotricidad*. Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegade/content/59454752-7958-4875-9970-523dd06ff2c9>
- Montenegro, R. (2022). *Enseñanza y aprendizaje de la escritura*. Guatemala: Proyecto Leer y Aprender y Ministerio de Educación de Guatemala.
- Montenegro, R., Carranza, T., Lemus, J.C., Álvarez, J. (2020) *Evaluación Basada en Currículo. Herramientas para la evaluación formativa del aprendizaje de la escritura*. Volúmenes I y II. USAID y Ministerio de Educación Guatemala.
- Montenegro, Raquel. Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala. Informe breve de investigación N. 1.
- Montoya, V. (2004). La Tradición Oral Latinoamericana. *Oralidad*, 12, 45–74: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149262>
- Moreno, V. (2014). *La oralidad en el aula*. Revista de la Asociación Navarra de Bibliotecarios: <http://www.asnabi.com/revista/tk16/25moreno.pdf>
- Moreno, V. (2018). *Manual básico de grafomotricidad*. Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegade/content/59454752-7958-4875-9970-523dd06ff2c9>
- Nation, P. (2013). Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: an anthology of current practice* (1st publ., 17. print, pp. 267–272). Cambridge Univ. Press.
- Nation, P., & Chung, T. (2009). Teaching and Testing Vocabulary. In M. H. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 543–559). Chichester, U.K.; Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- National Center on Early Childhood Development, Teaching and Learning. (2020). *Book Knowledge and Print Concepts*. Obtenido de Head Start ECLKC: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/no-search/dtl-pla-book-knowledge-print-concepts.pdf>
- National Early Literacy Panel-NELP. (2008). *Developing Early Literacy*. USA: National Institute for Literacy.
- National Reading Panel. (2000). Recuperado el 20 de agosto de 2012, de National Institute of Child Health & Human Development: <http://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/nrp.aspx>
- National Reading Panel. (2010). *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Neira Cousillas, M. (2000). Papel de la memoria operativa en el proceso lector: adquisición de la lectura y comprensión lectora (Vol. 6). Presentado en el V congreso galego-portugués de psicopedagogía.
- Nippold, M. A. (2006). *Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults*. University of Oregon.
- Olson, E., & Luciana, M. M. (2008). The development of prefrontal cortex functions in adolescence: theoretical models and a possible dissociation of dorsal versus ventral subregions. In C. A. Nelson, & M. M. Luciana (Eds.), *The Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*, (2nd ed.). MIT Press.
- Organización para la organización y el Desarrollo Económico -OEDE-. (2018) Marco teórico de lectura. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Pardo, L. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272–280.
- Pari Rodríguez, A. (2002). [Enseñanza de la lectura y escritura en Quechua \(L1\), en la unidad central del núcleo del Rodeo.](#)
- Pastora J. (1990) El vocabulario como agente de aprendizaje. Editorial La Muralla.
- Pérez J. (2005) "Evaluación de la comprensión lectora: Dificultades y limitaciones." *Revista de Educación*, Número extraordinario. pp. 121-138.
- Pérez, D. Guía No. 3. *Principio alfabético*. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer.
- Pinel, J. (2007) *Biopsicología*. 6ª. Ed. Pearson Educación.
- Portal de educación infantil y primaria: https://www.educapeques.com/recursos-para-el-aula/grafomotricidad/ejercicios-degrafomotricidad.html#Teacutecnicas_para_el_desarrollo_de_las_destrezas_de_las_manos
- Pressley, M. (2006) *Reading Instruction that Works. The case for balanced teaching*. The Guilford Press.
- Procesos iniciales de la lecto-escritura*. (22 de agosto de 2007). Recuperado en noviembre de 2012, de Andrechile: <http://andrechile.wordpress.com/2007/08/22/procesos-iniciales-de-la-lecto-escritura/>
- Proyecto Leer y Aprender de USAID. (2016) Antología *Fantasía y Color I*.
- Proyecto Leer y Aprender de USAID. (2018) Antología *Fantasía y Color II*.
- Proyecto Leer y Aprender de USAID. *Guía de aplicación de la evaluación diagnóstica*. Perfil lingüístico de estudiantes de preprimaria y primer grado. Español.
- Proyecto Leer y Aprender. (2016). *Guía de trabajo de aula para padres*. CNB en línea: http://cnbguatemala.org/wiki/Gu%C3%ADa_de_trabajo_de_aula_para_padres
- Proyecto Leer y Aprender. (2016). *Perfil lingüístico de los estudiantes de preprimaria y primer grado primaria. Evaluación diagnóstica español*. Proyecto Leer y Aprender.
- Puente Ferreras y M. T. Ferrando Lucas "Cerebro y lectura". *Congreso Mundial de Lecto-escritura*. Valencia, diciembre 2000
- Puente Ferreras, A. (s.f.) *Evaluación de la metacognición y comprensión lectora*. Fundación de neuropsicología clínica: <https://xdoc.mx/documents/evaluacion-de-la-metacognicion-y-comprension-de-la-lectura-5f867a1e98a2d>
- Punkoney, S. (s.f.). *The ultimate guide to oral language development*: <https://stayathomeeducator.com/the-impact-of-oral-language-development-on-reading-success/>
- Quezada, T. (2017). *Estudio exploratorio: enseñanza de la letra script y cursiva para acceder al lenguaje escrito y el trabajo con el pizarrón interactivo*. México: Congreso Educativo Latinoamérica Lasallista.
- Quilis A. (1993). *Tratado de fonología y fonética española*. Gredos

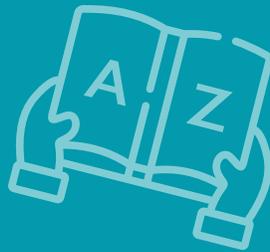
- Quiñonez, A. (2012). Uso de claves de contexto Una estrategia para leer comprensivamente (3 edición). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala. Primer grado: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%201/Lectura/1_lectura_primer.pdf
- Quiñonez, A. (2012). Uso de claves de contexto Una estrategia para leer comprensivamente (3 edición). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala. Tercer grado: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%201/Lectura/1_lectura_tercero.pdf
- Quiñonez, A. (2012). Uso de claves de contexto Una estrategia para leer comprensivamente (3 edición). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala. Sexto grado: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%201/Lectura/1_lectura_sexto.pdf
- Quiñonez, A. (2012a). *Comunicación y lenguaje. Idea principal. Para recrearse y asimilar información cuando se lee. Primer grado del Nivel Primario.* (2nd ed.). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%202/Lectura/2_lectura_primer.pdf
- Quiñonez, A. (2012b). *Comunicación y lenguaje. Idea principal. Para recrearse y asimilar información cuando se lee. Tercer grado del Nivel Primario.* (2nd ed.). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%202/Lectura/2_Lectura_tercero.pdf
- Quiñonez, A., & Echeverría, W. (2012a). *Comunicación y lenguaje. Predicción. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora. Primer grado del Nivel Primario.* (2nd ed.). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%203/Lectura/3_tercero_lectura.pdf
- Quiñonez, A., & Echeverría, W. (2012c). *Comunicación y lenguaje. Predicción. Una estrategia para mejorar la comprensión lectora. Tercer grado del Nivel Primario.* (2nd ed.). DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/cuadernillosPedagogicos/No.%202/Lectura/2_Lectura_tercero.pdf
- Quiñonez, G., & Cotto, E. (2014). *El tesoro de la lectura. Textos para desarrollar la lectura emergente.* DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/eltesorodelalectura/1_Lectura_emergente.pdf
- Quiñonez, G., & Cotto, E. (2014). *El tesoro de la lectura. Textos para desarrollar la lectura en preprimaria.* DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/eltesorodelalectura/1_Preprimaria.pdf
- Quiñonez, G., & Cotto, E. (2014). *El tesoro de la lectura. Textos para desarrollar la lectura inicial.* DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/eltesorodelalectura/2_Lectura_inicial.pdf
- Quiñonez, G., & Cotto, E. (2014). *El tesoro de la lectura. Textos para desarrollar la lectura inicial. Primer ciclo.* DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/eltesorodelalectura/2_Primer_ciclo.pdf

- Quiñonez, G., & Cotto, E. (2014). *El tesoro de la lectura. Textos para desarrollar la lectura comprensiva*. Segundo ciclo. DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala: https://www.mineduc.gov.gt/DIGEDUCA/documents/eltesorodelalectura/3_Lectura_comprendiva.pdf
- Ramos Sánchez, J. L. (s/f). *Conocimiento fonológico y desarrollo lectoescritor en la educación infantil*. Recuperado el 30 de julio de 2012, de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/07-08.pdf>
- Rekrut, M. (1996). Effective Vocabulary Instruction. *The High School Journal*, 80(1), 66–74.
- Reyes, Yolanda (XXXX). *Leer desde bebés, un proyecto afectivo, poético y político*. Ministerio de Educación de Argentina. Recuperado en noviembre de 2012 de <https://www.educ.ar/recursos/113213/yolanda-reyes-leer-desde-bebes-un-proyecto-afectivo-poetico->
- Ripoll, J.C. (2011). *La concepción simple de la lectura en educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Ripoll, J.C., Aguado, G. y Castilla-Earls, A.P. (2014). The simple view of reading in elementary school: A systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17–31.
- Ritchey, K.D., McMaster, K.L., Al Otaiba, S., Puranik, C.S., Kim, Y.S.G., Parker, D.C., & Ortiz, M. (2015). Indicators of fluent writing in beginning writers. In *The Fluency Construct: Curriculum-Based Measurement Concepts and Applications* (pp. 21–66).
- Robinson, (Ed) (2010) *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*. Editorial Edinumen.
- Rodríguez, C. Sistema neuroescritural: El cerebro y la escritura (2015). *Red educativa mundial*. <https://www.redem.org/sistema-neuroescritural-el-cerebro-y-la-escritura/#:~:text=Las%20funciones%20de%20los%20diferentes,de%20escribir%20son%20las%20siguientes%3A&text=L%3%B3bulo%20Parietal%3A%20Coordinaci%C3%B3n%20C3%B3culo%2Dmanual,de%20las%20diferentes%20letras%20escritas.>
- Rogers, H. (2005). *Writing Systems: A Linguistic Approach*. Wiley-Blackwell
- Roncal, F., & Montepeque, S. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas*. Editorial Saqil Tzj.
- Rosales, L. (2020) *Informe de investigación Aprender habilidades de escritura en entornos bilingües: transferir habilidades de la lengua materna al idioma oficial*. Proyecto Leer y Aprender.
- Rosales, L., & Rubio, F. (2010). *Aprendizaje de la lectura*. Proyecto Leer y Aprender.
- Rubio, F. y C. Perdomo. (2013) *Programa de evaluación formativa de fluidez y comprensión lectora para grados iniciales: informe de sistematización*. USAID Reforma Educativa en el Aula.
- Rubio, F. et. al. (Agosto 2010). *Los fundamentos de la lectura y escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños(as) al ingresar a primero primaria?* USAID. Reforma Educativa en el aula. USAID.
- Salas, Naymé & Silvente i Font, Sara. (2020). The role of executive functions and transcription skills in writing: a cross-sectional study across 7 years of schooling. *Reading and Writing*. 33. 877–905 (2020): <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09979-y>
- Sánchez, V., Borzone, A., & Diuk, B. (2007). *Universitas Psychologica*, 6(3), 559–569.
- Sandia, L. (2004). Metacognición en niños: una posibilidad a partir de la Teoría Vygotskiana. *Acción Pedagógica*, 13(2).

- Sandurini, J. (s. f.) Breve aproximación a la escritura japonesa. Los Kana: <http://www.grafoanalysis.com/japon.pdf>
- Santiago Campión, R. (2005). El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuadernos Del Marqués de San Adrián: Revista de Humanidades*, (3), 7–41.
- Santiago G., A. W., Castillo P, M. C., & Morales, D. L. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios. Revista de La Universidad Pedagógica Nacional*, (26), 27–38.
- Santiago, R. (2005). El fenómeno de la transferencia de vocabulario pasivo-activo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: Revista de Humanidades*, 7-41.
- Santisteban, T Guía No. 2. Conciencia fonológica: "Esto me suena a...!" EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/habilidad2/>
- Schmandt-Besserat D. y M. Erard (2008) "Origins and Forms of Writing" in *Handbook of Research on Writing: History, Society, School, Individual, Text*. Lawrence Erlbaum Associates. 7-26
- Schwartz, A. Guía No. 4. Vocabulario; lectura repetida e instrucción directa del vocabulario. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer. <http://red-lei.org/Ensenalees/>
- Schwartz, A. Guía No. 6. Comprensión lectora: "Yo sé que... pero quisiera saber..." EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/>
- Schwartz, A. Guía No. 7. Comprensión lectora: "Discusión y posicionamiento a partir de la lectura de un texto". EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/11/Ensenalees-Guia7.pdf>
- Segura, M., Sabaté, M., & Caballé, C. (2017). La psicomotricidad, un recurso para la mejora del grafismo en educación infantil. Aportaciones de la psicomotricidad al grafismo. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 42, 5-18.
- Serrano, F. et. al. (2005) "Evolución de la relación entre conciencia fonológica y lenguaje escrito en niños españoles de primer curso de Educación Primaria" : *Procesos fonológicos y lectura: un enfoque translingüístico*. Universidad de Granada.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. (n.d.). *The role of early language in literacy development*. Language Magazine: <https://www.languagemagazine.com/5100-2/#:~:text=In%20the%20early%20grades%2C%20for,individual%20differences%20in%20reading%20comprehension.>
- Shih, M. (1986) Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing. *TESOL Quarterly* XX, 4, pp. 617-648.
- Signori, A., & Borzone, A. M. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Revista Lenguas Modernas* (23), 71-93.
- SINC (2009). *Descubren los cambios cerebrales provocados por la alfabetización*: <https://www.agenciasinc.es/Noticias/Descubren-los-cambios-cerebrales-provocados-por-la-alfabetizacion>
- Smits-Engelsman BCM, Van Galen GP (1997). Dysgraphia in children: Lasting psychomotor deficiency or transient developmental delay? *Journal of Experimental Child Psychology*, 67:164–184.

- Snow, C. E. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Rand.
- Solé, I. (1996). Estrategias de comprensión de la lectura. Presented at the Curso de Especialización en Lectura y Escritura, Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura.
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lérida, S., & Lissi, M. (2010). La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición. *PSYKHE*, 19, 75-87.
- Sugrañes, E. (2007). La educación psicomotriz. *Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*.
- Sweet, A., & Snow, C. E. (2002). Reconceptualizing Reading Comprehension. In C. C. Block, L. B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory, and classroom practice* (1st ed, pp. 17–53). Jossey-Bass.
- Tapia, M. (2016). ¿Es "simple" la concepción simple de lectura? En J.L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: presente y futuro (1663-1680)*. ACIPE.
- Tapia, M. (2017). *La concepción simple de la lectura en español. Predictores de la comprensión lectora*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra.
- Tseng MH, Cermak SA (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *American Journal of Occupational Therapy*, 47(10):919–926.
- Valle-Arroyo, F. (1996): "Dual-Route Models in Spanish: Developmental and Neuropsychological Data". En *Language Processing in Spanish*, Eds. Carreiras, M., Garcia-Albea, J.E., Sebastián-Galles, N. Erlbaum Associates, pp. 89-118.
- Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J., Butler, J., & White, M. J. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. J. Paris, & S. A. Stahl, *Children reading comprehension and assessment* (pp. 107-130). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vaughn, S. y Linan-Thompson S. (2004). *Research Based Methods of Reading Instruction, Grades K-3*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Vega, L. et. al. (2006). *Alfabetización. Retos y perspectivas*. UNAM.
- Vernon-Feagans, L., Sheffner Hammer, C., Miccio, A., & Manlove, E. (2001). Early Language and Literacy Skills in Low-Income African American and Hispanic Children. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 192–210). Guilford Press.
- Vijil, J. Guía No. 1. Concepto de impresión: Conversación matutina. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/uploads/2021/11/Ensenalees->
- Vijil, J. Guía No. 10. El modelo de pedagogía estructurada. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/pedagogiaestructurada/>
- Vijil, J. Guía No. 5. Fluidez lectora: lectura repetida en modalidad de lectura teatral. EnseñaLEES. Recursos didácticos para enseñar a leer: <http://red-lei.org/Ensenalees/wp-content/>
- Vinckier, Fabien & Naccache, Lionel & Papeix, Caroline & Forget, Joachim & Hahn-Barma, Valérie & Dehaene, Stanislas & Cohen, Laurent. (2006). "What" and "Where" in Word Reading: Ventral Coding of Written Words Revealed by Parietal Atrophy. *J. Cognitive Neuroscience*. 18. 1998-2012.

- Watson, R. (2001). Literacy and Oral Language: Implications for Early Literacy Acquisition. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 43–53). Guilford Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 1, pp. 11–29). Guilford Press.
- Wiley, R., & Rapp, B. (2021). The Effects of Handwriting Experience on Literacy Learning. *Psychological Science*, 32(7), 1086–1103.
- Woodard, Roger D. (editor) (2004). *The Cambridge Encyclopedia of the World's Ancient Languages*. Cambridge University Press.
- Yela Bocaletti, S. (2011). *Herramientas de evaluación en el aula* (tercera edición ed.). USAID/Ministerio de Educación de Guatemala.
- Yochman A, Parush S (1998). Differences in Hebrew handwriting skills between Israeli children in second and third grade. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 18(3/4):53–65.
- Zabaleta, V. (n.d.). La competencia lectora en los programas nacionales e internacionales de evaluación educativa. *Orientación Y Sociedad (En Línea)*, 8: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3956/pr.3956.pdf
- Zarifsanaiey, N., Mehrabi, Z., Kashefian-Naeeni, S., Mustapha, R., & Tommasi, M. (2022). The effects of digital storytelling with group discussion on social and emotional intelligence among female elementary school students. *Cogent Psychology*.
- Ziviani, J., & Wallen, M. (2006). The development of graphomotor Skills. En A. Henderson, & C. Pehoski, *Hand Function in the Child. Foundations for remediation* (pp. 217 -238). Mosby Elsevier.
- Zwiers, J. (2008). *Building academic lenguaje. Essential practices for content classrooms*. Jossey-Bass.
- Zwiers, J. (2018). *Material interactivo del lenguaje oral. Guía del docente*. Proyecto Leer y Aprender.



ISBN: 978-9929-8200-2-9



9 789929 820029



USAID
DEL PUEBLO DE LOS ESTADOS
UNIDOS DE AMÉRICA



programa
de capacidades
LAC Reads



RedLEI
RED PARA LA LECTOESCRITURA INICIAL
DE CENTROAMÉRICA Y EL CARIBE