

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

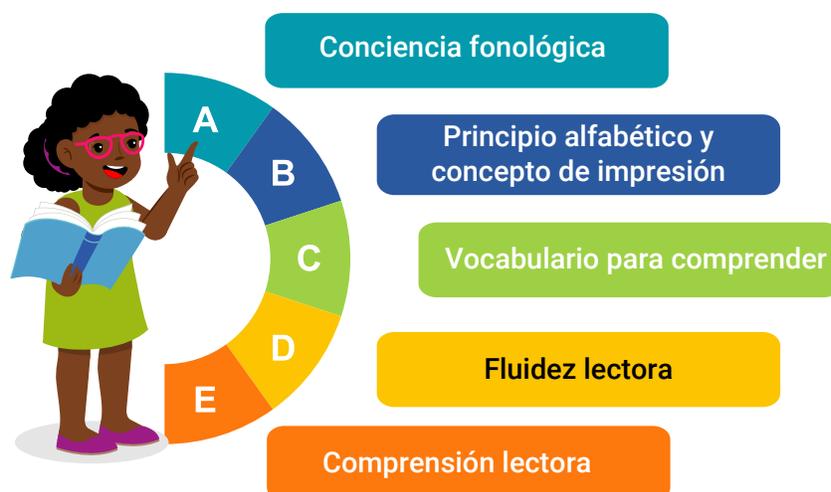
El National Reading Panel (Panel Nacional de Lectura) de los Estados Unidos, compuesto por investigadores y expertos en el tema, publicó en el 2000 un estudio en el que se identificaban las mejores prácticas en desarrollo de la lectura.

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

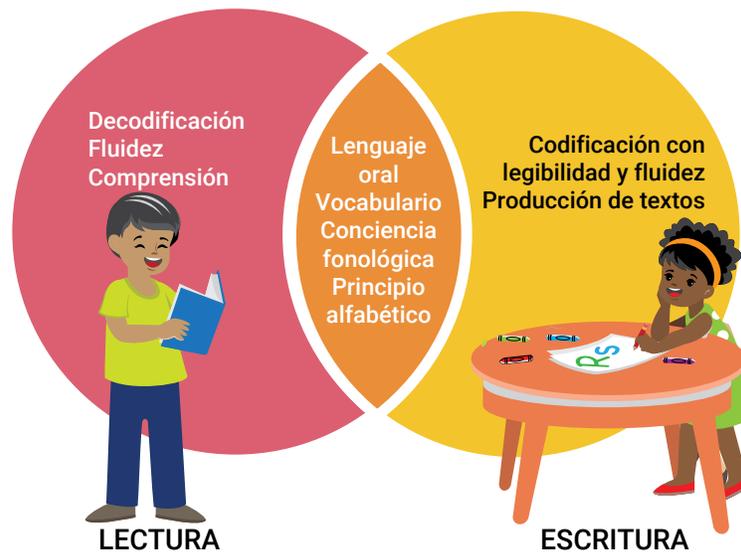
La lectura y la escritura se van desarrollando en forma paralela a lo largo de los primeros años de la primaria. Como se observa en la figura 110, tanto la lectura como la escritura requieren del desarrollo de la conciencia fonológica y del principio alfabético. Luego, con base en ellos, se desarrolla 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.

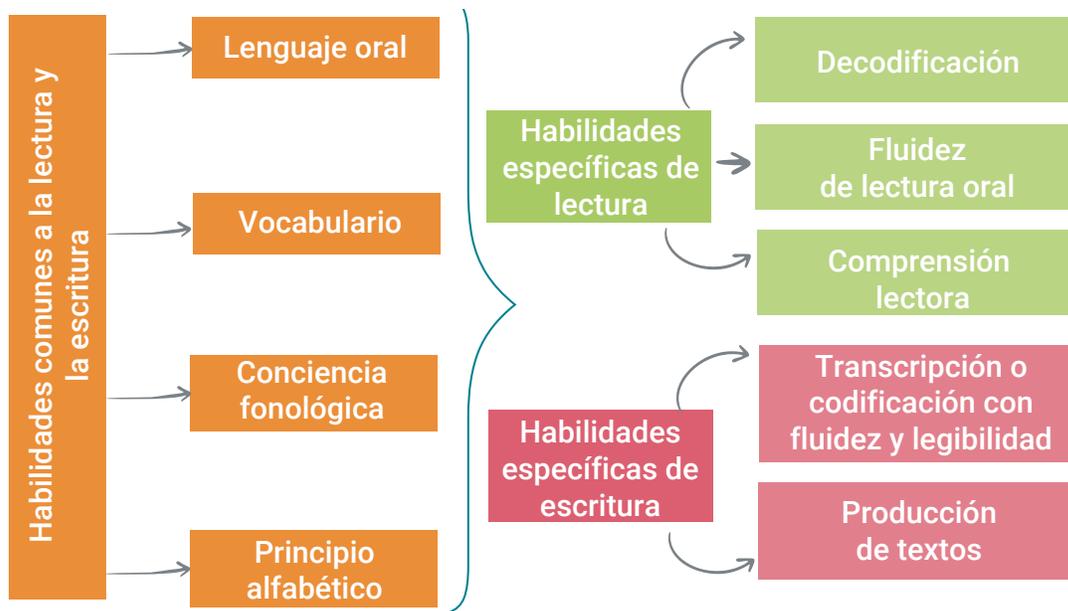
Figura 109. Del lenguaje oral a la lectura y escritura



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](#)

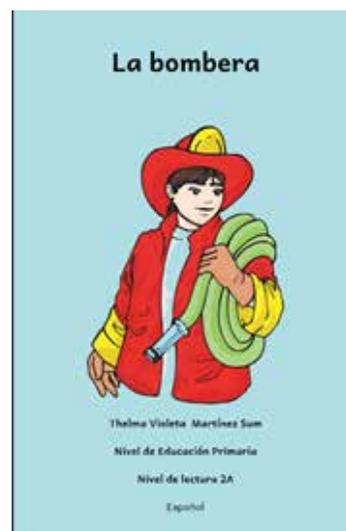


1.3.4.3 Los libros nivelados

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.





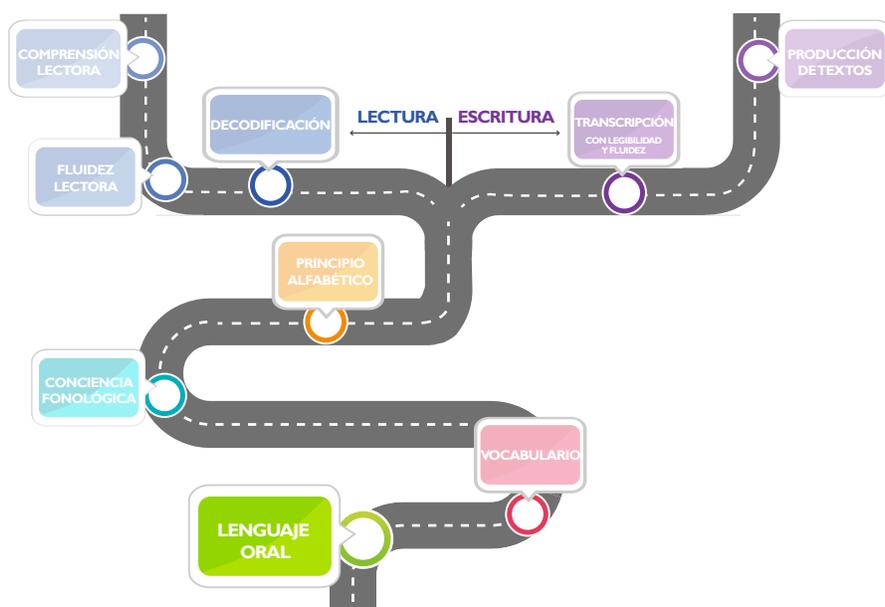
En resumen

- 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.

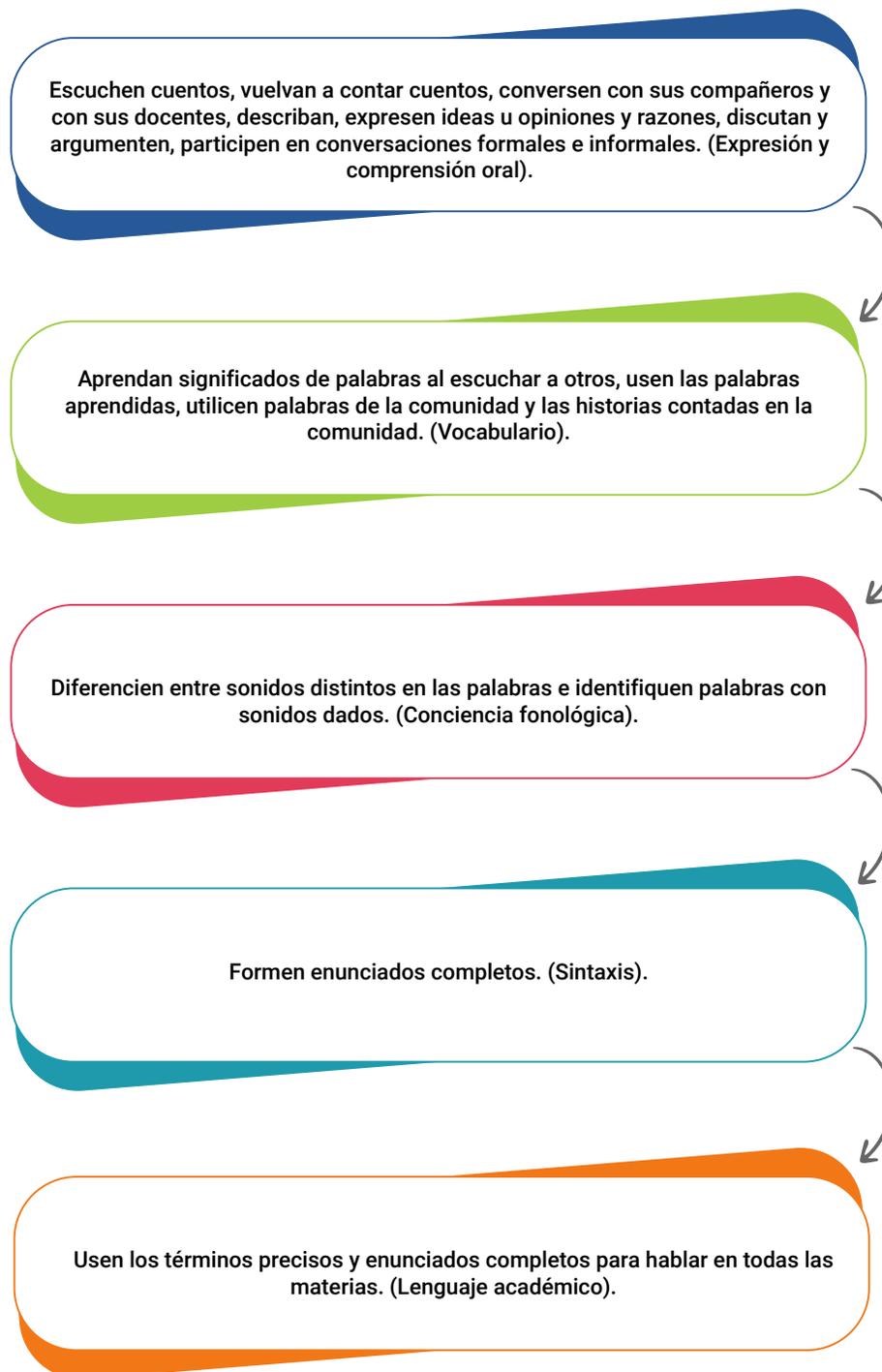
En cuanto a la **sintaxis**, un niño que usa varias maneras de construir enunciados puede comprender mejor los textos que los niños con un lenguaje oral menos desarrollado. Por esto, debe propiciarse que los estudiantes se expresen con enunciados completos en discusiones, conversaciones, exposiciones, 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



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 leerlas.
- 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.



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



- b.** Pídeles 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 pídeles que lo observen. Díales: 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 pídeles 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. Pídeles 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.



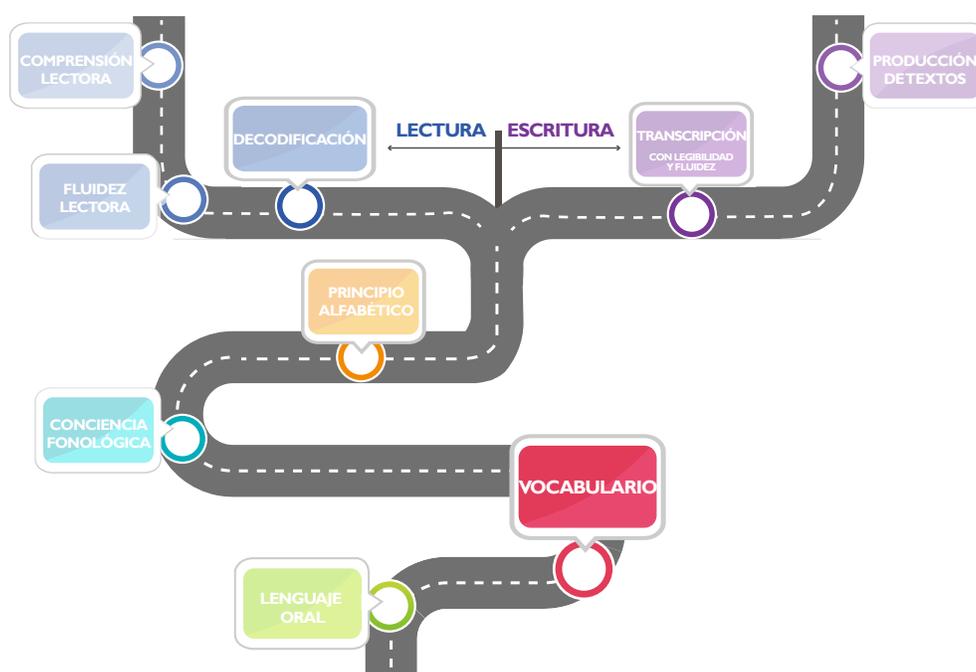
En resumen

- 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



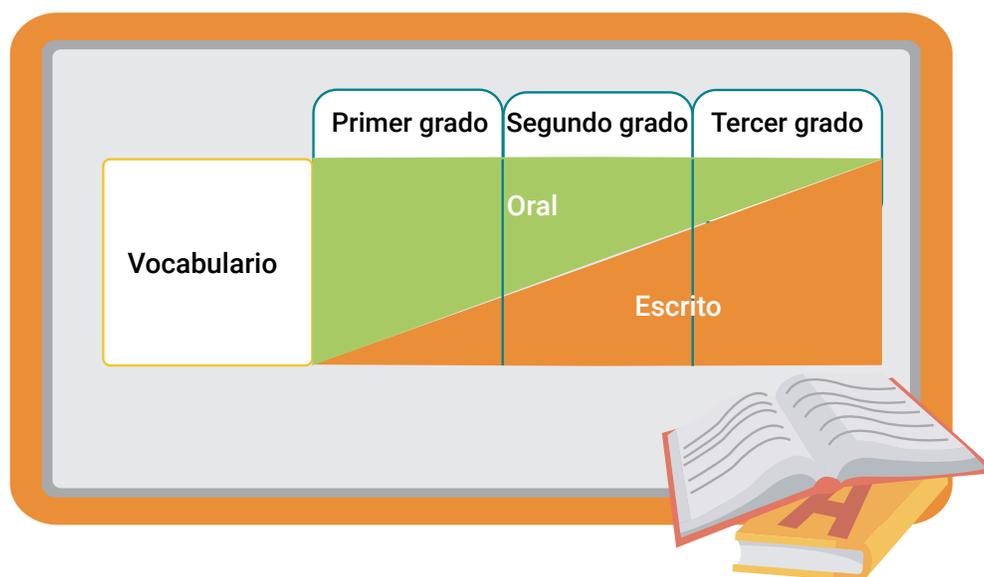
El *Marco común europeo de referencia de las lenguas: aprendizaje enseñanza, evaluación* define la competencia léxica como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para usarlo.” (2002:120, versión en español).

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

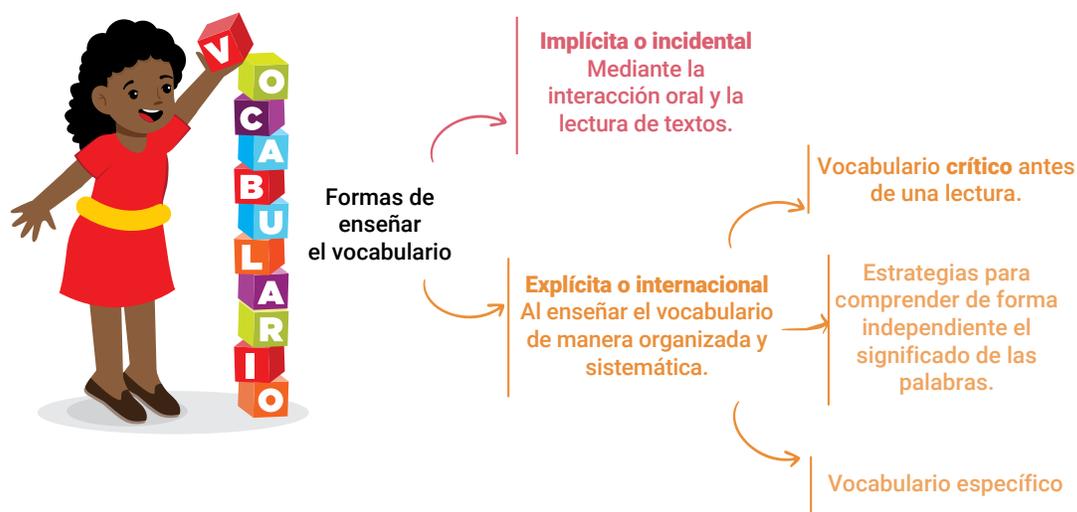


Figura 123. Propósitos de la enseñanza del vocabulario

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

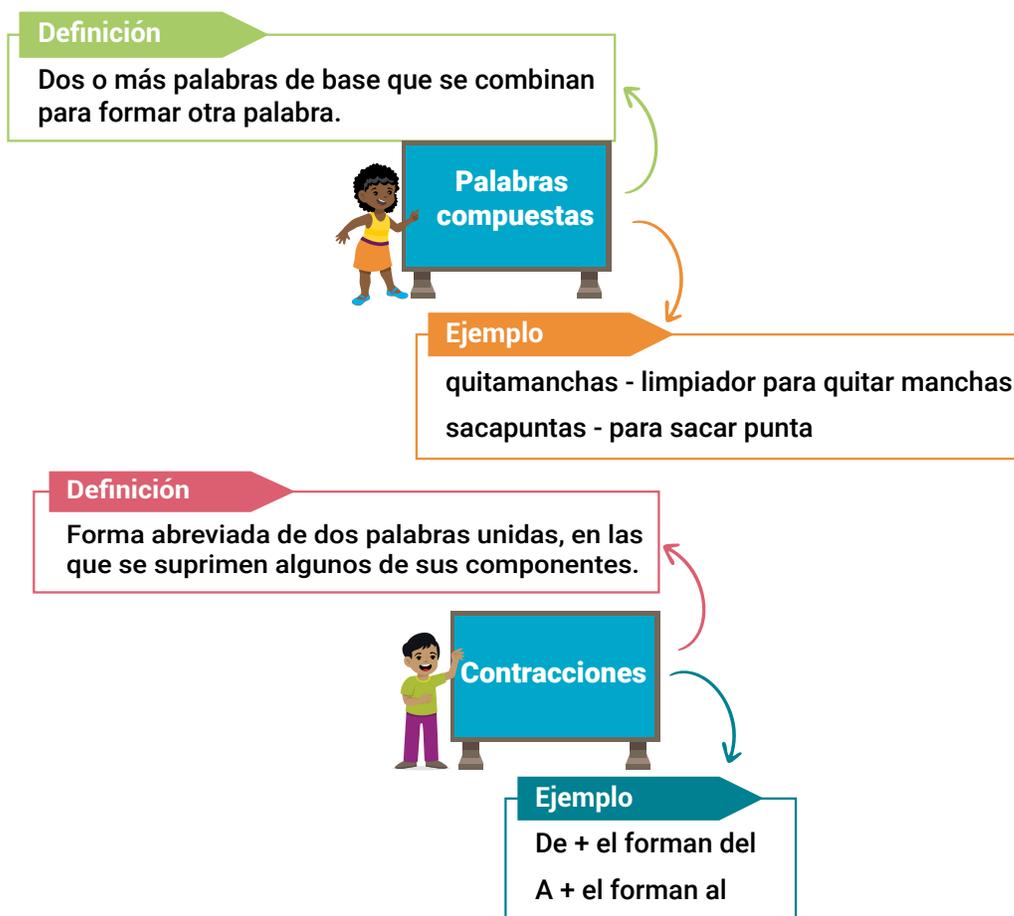
Prefijo	Significados	Ejemplo
Ultra-	Más allá de	Ultramar
Pluri-	Multitud o número grande de...	Pluricultural
Anti -	Opuesto	antisistema
Archi-	Superioridad	archienemigo
Auto-	Propio o por uno mismo	Autolavado
Hipo-	Debajo de	Hipotermia

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

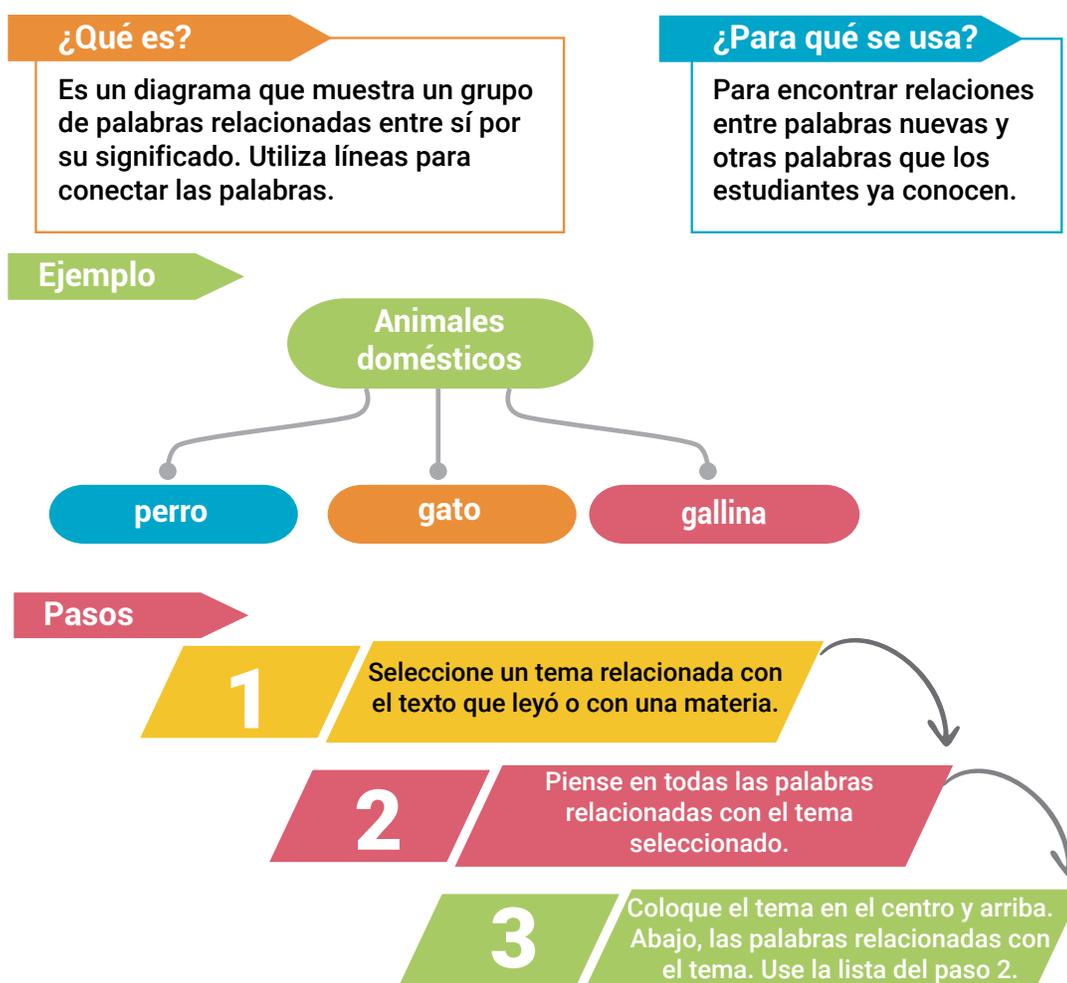
Los mapas semánticos muestran los conceptos en categorías. También ilustran cómo se relacionan esas palabras.

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:



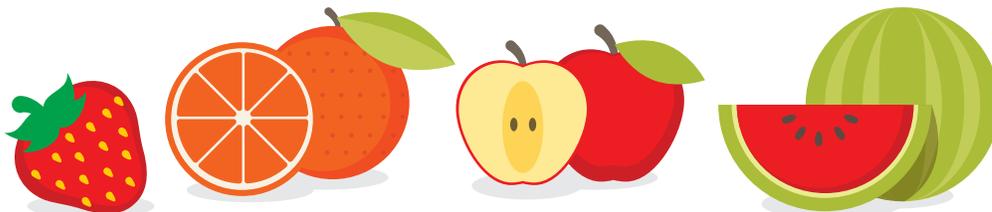
APIO

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. Pídale 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. Pídale 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.

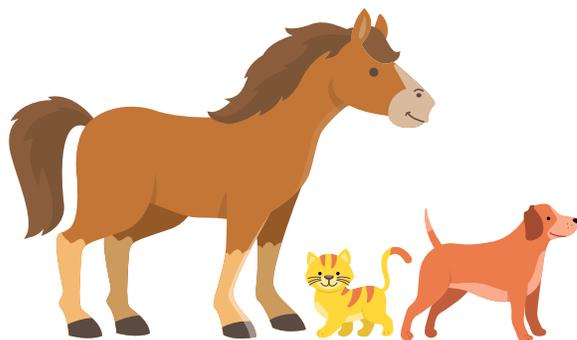
Para identificar la amplitud de vocabulario, se utilizan ítems como los siguientes que son tomados o adaptados del instrumento Perfil lingüístico (Usaid Leer y Aprender y Mineduc, 2016).

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

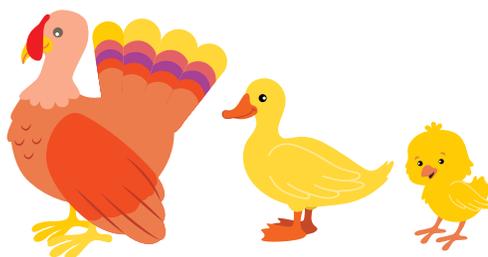
Muestre el cartel o ficha



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

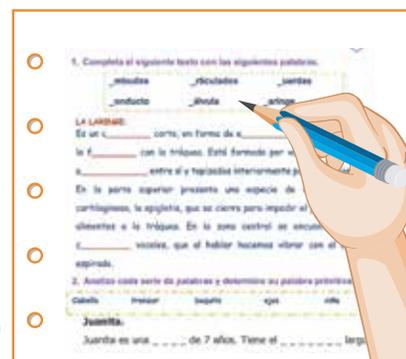
¿Qué es?

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.

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:

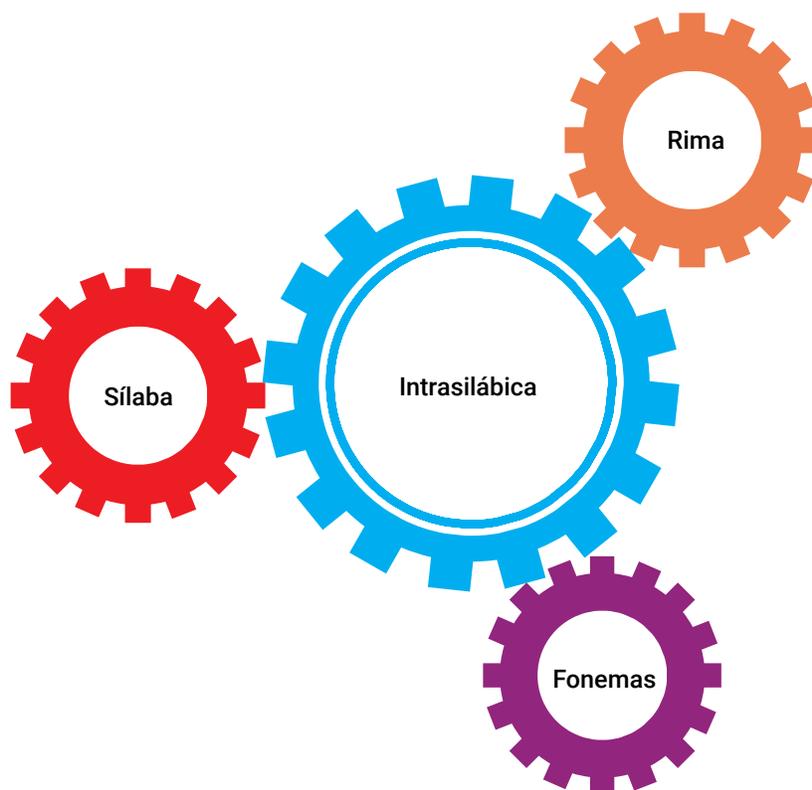
- Identifica los fonemas que la componen: /c/ /a/ /s/ /a/
- Identifica el fonema inicial: /c/
- Puede nombrar otras palabras con el fonema inicial: cama, carro, cántaro
- Si puede sustituir el fonema inicial por otro y darle un nuevo significado a la palabra: /m/ /a/ /s/ /a/.



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



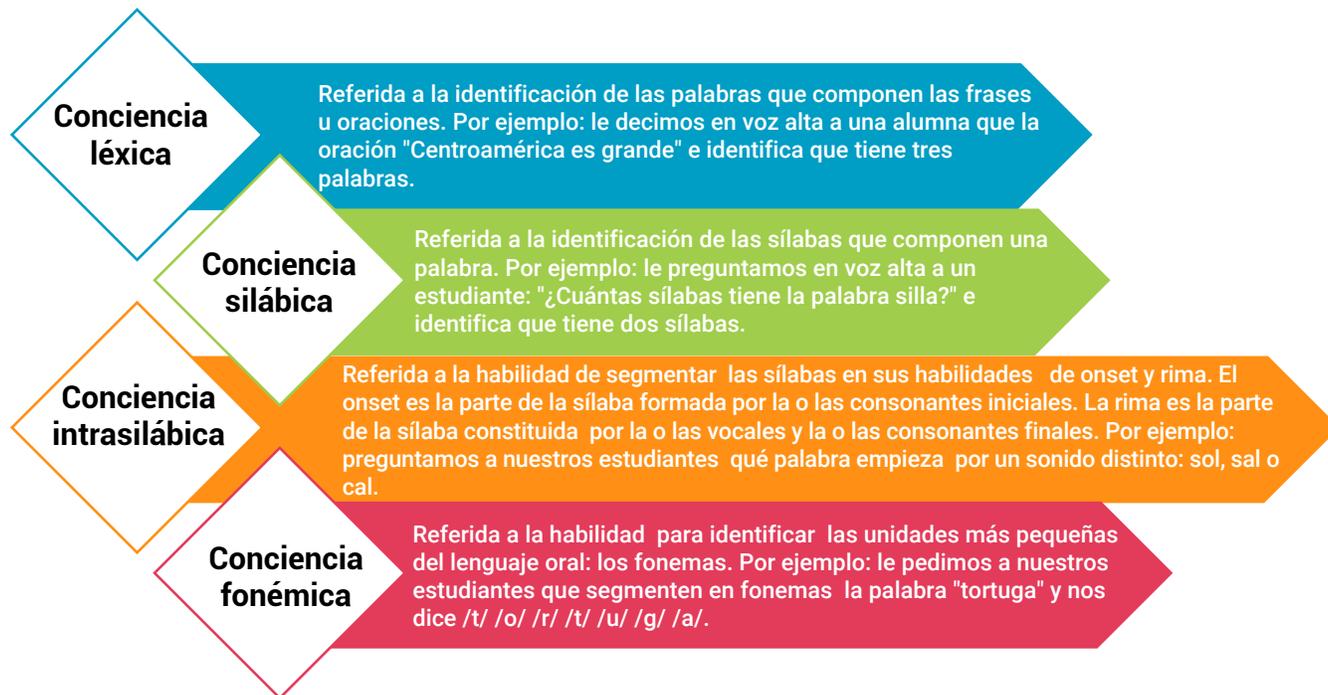
Al inicio, los niños deben aprender a identificar las sílabas de una palabra, por lo cual también es importante que identifiquen las palabras en el lenguaje hablado. Además, deben aprender que cada una de las sílabas de las palabras tienen un elemento base y una rima. Por ejemplo: br (a) z(o) tr (es). 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
	Los estudiantes dan un aplauso por cada palabra en la oración.	Sara sale al patio. Sara (aplauaso) sale (aplauaso) al (aplauaso) patio (aplauaso)
Conteo de palabras, sílabas y sonidos	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

- a. 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/.
- b. Repite la actividad con varios objetos hasta que los niños y niñas comprendan cómo hacerlo.
- c. 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.
- d. 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

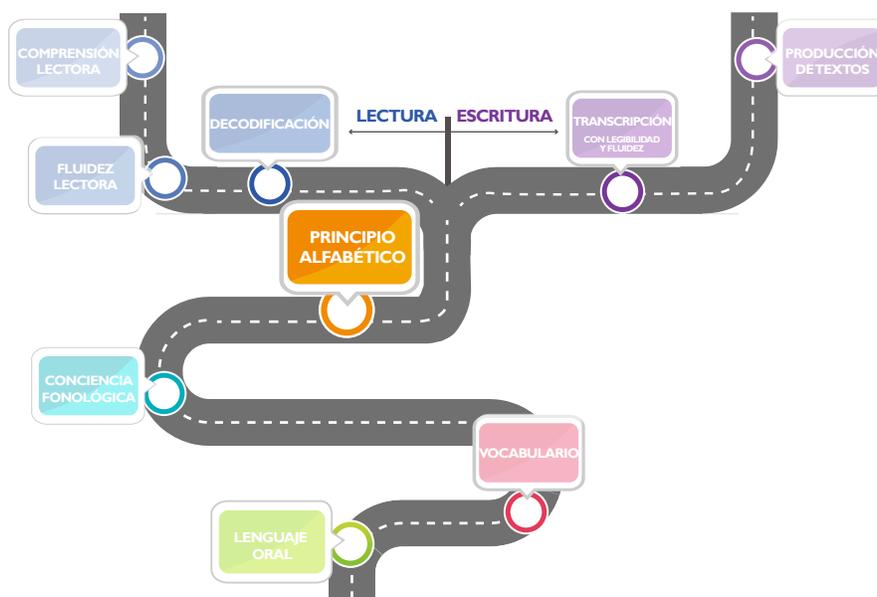


En resumen

- 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.

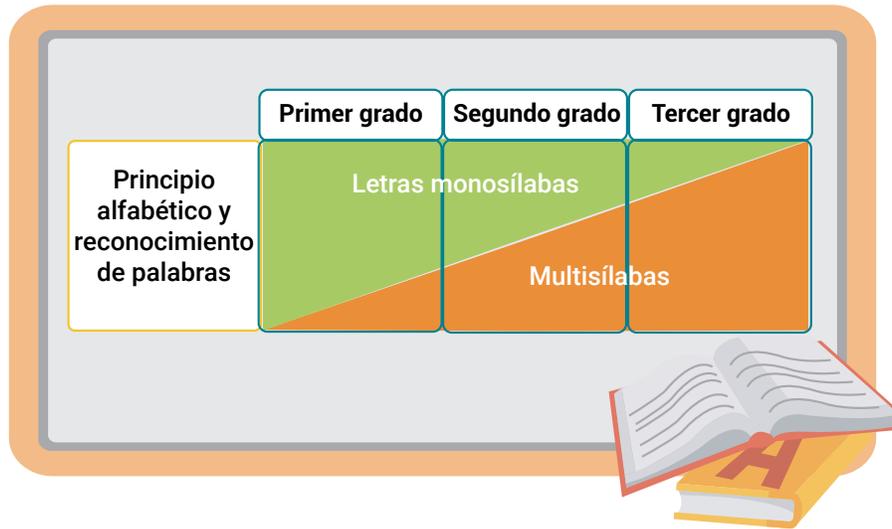
5.2 Enseñanza del principio alfabético

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

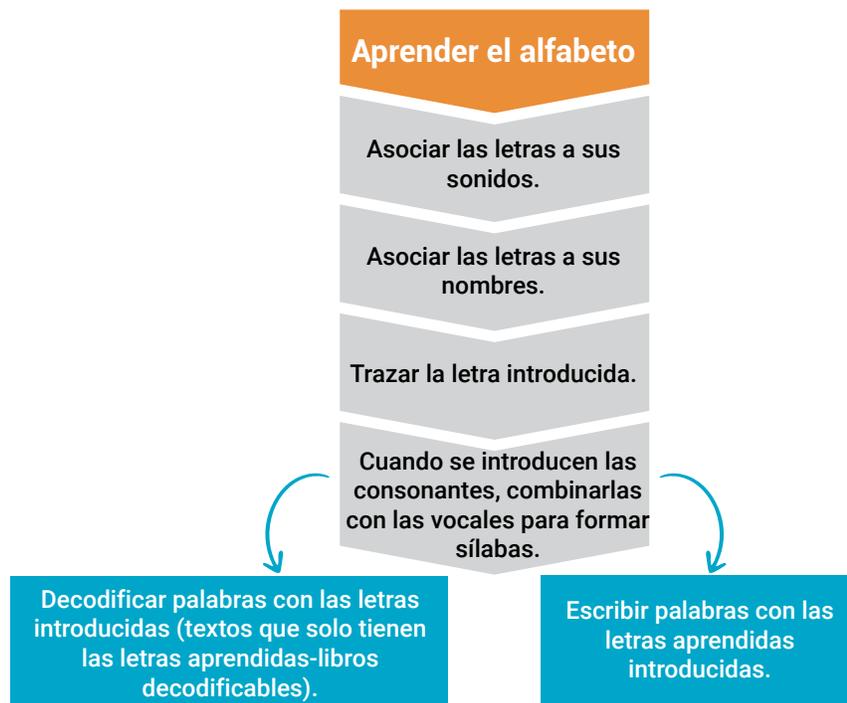


Elaborada con base en Gutiérrez, N. y J. E. Jiménez. (2019. p. 185).

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

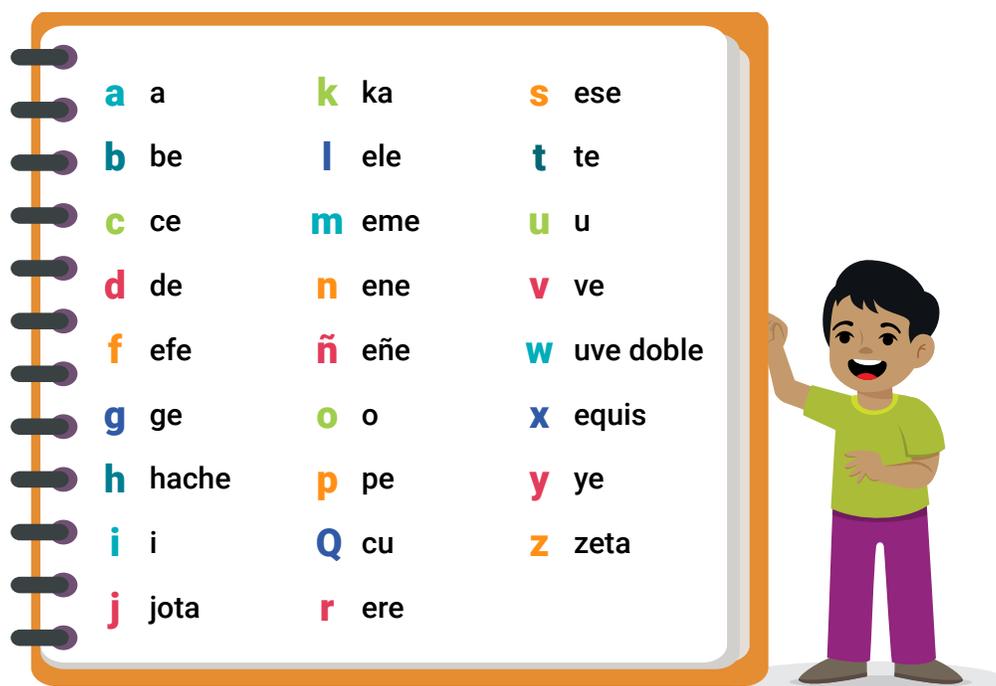


Elaborada con base en *Ortografía de la lengua española* (2010)

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

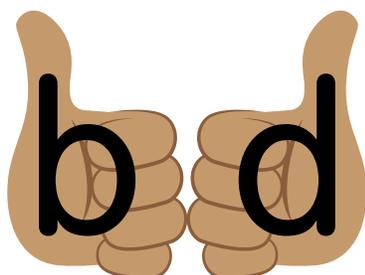
En muchos países de América, el español convive con idiomas indígenas. Cuando dos idiomas están en contacto, es decir, son hablados en el mismo espacio geográfico, tienden a influirse mutuamente. Los estudiantes que viven en estas zonas pueden usar algunos sonidos distintos a los propios del español; 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

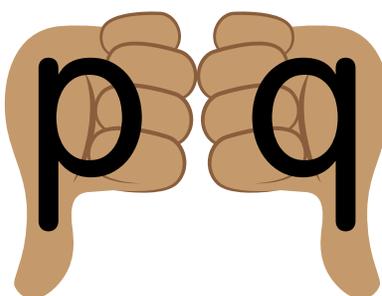
Al enseñar la lectura en un lugar donde se habla más de un idioma, deben considerarse las particularidades que los sonidos puedan adoptar por esta razón.

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"

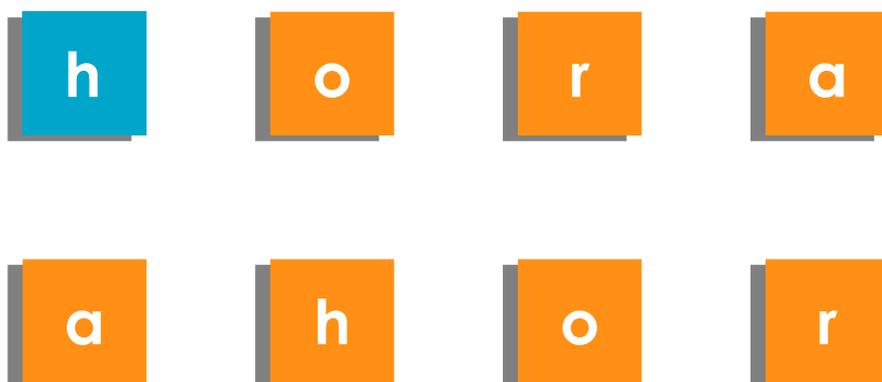
Esto, además, se correlaciona en alto porcentaje con la frecuencia de sílabas en español. Guerra (1983) citado por Quillis (1993) encontró que las cinco estructuras más usadas o frecuentes en español son CV, CVC, V, VC, CCV. Estas corresponden al 98% del total.

- 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

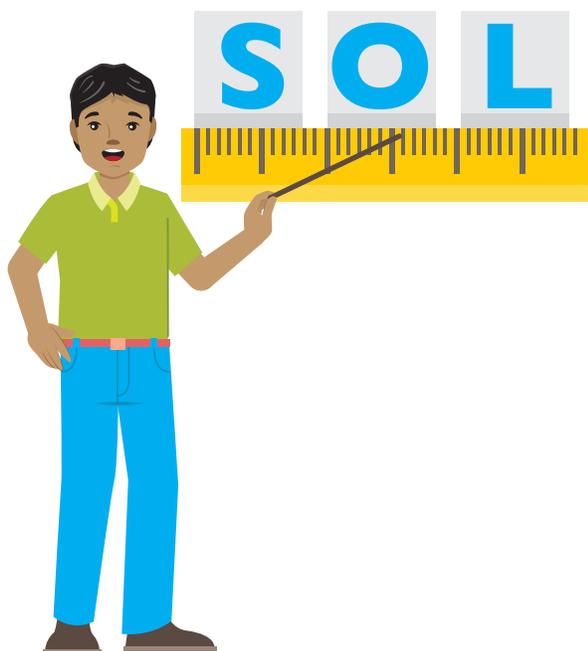
	Grafema	Palabras reales o inventadas	Practica propuesta en parte IV de este libro
Vocal	a	(agua, abeja) ¹	1
Vocal	e	(Elefante, espejo)	
Vocal	o	(oso, oreja)	
Vocal	i	(isla)	
vocal	u	(uva)	
Consonante	m	(mano, mesa, minuto, moto, música) Palabras o pseudopalabras con ma, me, mi, mo, mu	2

	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.