

VOCES QUE NACEN II:

El despertar de la conciencia lingüística
y el poder de la lectoescritura innovadora



Mayra Cecilia Coello Villa

ISBN: 978-9907-818-48-2





VOCES QUE NACEN II

EL DESPERTAR DE LA CONCIENCIA LINGÜÍSTICA Y EL PODER DE LA LECTOESCRITURA INNOVADORA

Autores:

Mayra Cecilia Coello Villa

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4139-4064>

Correo electrónico institucional: mayra.coello@upec.edu.ec

Filiación institucional: Universidad Politécnica Estatal del Carchi

Editorial “ACACFESA SAS”

La presente obra fue revisada por 2 pares académicos externos ciegos conforme al proceso editorial de ACACFESA SAS.

Los rigurosos procedimientos editoriales de ACACFESA SAS garantizan la selección de manuscritos por sus aportes significativos al conocimiento y cualidades científicas.

Editorial: ACACFESA SAS.

Sello editorial: 978-9907-818

Teléfono: (+593) 998955446

Web: <https://acacfesa.com/editorial/index.php/1>

ISBN: 978-9907-818-48-2

Doi: <https://doi.org/10.70577/awcqvw11/ACACFESA.EDITORIAL>

Año: Septiembre 2026

Aviso Legal

El contenido de esta obra, que incluye ilustraciones, textos, tablas, gráficos, cuadros y referencias bibliográficas, es responsabilidad única del autor o autores. Lo que se ha dicho, los criterios y los datos no reflejan necesariamente la posición institucional ni el pensamiento de la Editorial ACACFESA SAS.

Derechos de Autor ©

Este documento se publica conforme los términos y condiciones de la EDITORIAL ACACFESA SAS

Esta obra está bajo una licencia internacional



Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

La "Editorial ACACFESA SAS " y todos sus autores tienen la propiedad única de los derechos de autor y de propiedad intelectual e industrial relacionados con el contenido de esta publicación. La reproducción total o parcial de esta obra, su almacenamiento en sistemas informáticos, su tratamiento digital y cualquier tipo de distribución, transmisión o comunicación pública por medios electrónicos, ópticos, mecánicos, químicos, fotográficos o de grabación están prohibidos. Esto se encuentra bajo las sanciones que establece la legislación vigente a menos que se cuente con la autorización previa y por escrito de los titulares del copyright.

Queda excluido únicamente el uso con fines académicos o de investigación científica, siempre que no busque objetivos comerciales y se ejecute sin remuneración, debiendo mencionarse en todo momento a la fuente editorial correspondiente. Los autores son los únicos responsables de las opiniones expresadas en los diferentes capítulos, las cuales no necesariamente representan el punto de vista institucional de la editorial.

Constancia de Arbitraje

La Editorial ACACFESA SAS, certifica que este libro es el resultado de un estudio llevado a cabo por los autores, el cual fue evaluado por jurados expertos bajo el sistema de Pares Externos, tanto en contenido como en forma. Asimismo, se llevó a cabo un análisis del método de investigación, paradigma y enfoque; a partir de la matriz epistémica adoptada por los autores, utilizando las normas APA, Séptima Edición y el proceso de antiplagio en línea turnitin para asegurar que la obra fuera científica.

Revisor par externo 1

Luis Felipe Sánchez Ludeña

Revisor par externo 2

Jeannette Soraya Campaña Pérez

PRÓLOGO

La adquisición del lenguaje se convierte en un proceso básico para el desarrollo de las personas a través de la infancia ya que, mediante el lenguaje, los niños van construyendo significados, van expresando necesidades e ideas, van interaccionando con otras personas e, poco a poco, van ocupando su lugar en distintas prácticas sociales y educativas. La práctica de la lectura y de la escritura no es, por tanto, solo un aprendizaje instrumental que va más allá de las características sociales y educativas; asumen el lenguaje como medio para la comunicación o el pensamiento, el lenguaje como medio para compartir la creatividad o el lenguaje como instrumento para interactuar con el entorno. Comprender cómo se desarrollan estas capacidades y cómo acompañarlas desde la educación es una tarea educativa especialmente relevante para los docentes, para las familias y para los profesionales que asuman la atención educativa de la infancia.

En este contexto surgen Voces que nacen II: El despertar de la conciencia lingüística y el poder de la lectoescritura innovadora, que es una obra que pretende reflexionar sobre los procesos que forman parte del desarrollo lingüístico y de la adquisición inicial de la lectura y de la escritura, su justificación reside en la necesidad de reflexionar sobre estos aprendizajes desde la perspectiva de las características que exhibe el desarrollo infantil y las posibilidades de llevar a cabo una intervención pedagógica, la obra expone una aproximación que va unida a fundamentos conceptuales, evidencias de investigación, estrategias didácticas y herramientas de observación y valoración, con el fin de contribuir hacia la comprensión de la lectoescritura en los primeros años.

Uno de los aspectos más significativos de la misma es el de plantear las distintas dimensiones de la consciencia lingüística como aspectos vinculados al desarrollo de las competencias comunicativas. La consciencia léxica, la consciencia semántica, la consciencia sintáctica, la consciencia pragmática y la consciencia fonológica son tratadas como dimensiones que permiten ir comprendiendo la estructura, el significado y el uso del lenguaje. Desde este punto de vista, el lector se halla con los elementos que le permiten comprender que el desarrollo lingüístico infantil es un proceso gradual y que las diferencias individuales deben ser consideradas en la planificación de las experiencias educativas.

El contenido que lo integra se encuentra fundamentalmente dirigido a docentes, alumnos y profesionales relacionados con la educación infantil y los primeros años de escolaridad. Su alcance va más allá de la transmisión de contenidos y busca fomentar una mirada más meditada

sobre la forma en que poco a poco van construyéndose las competencias lingüísticas, así como la escritura, por parte de los niños.

La importancia de este trabajo radica en la toma de consciencia de que cada palabra que se escucha o se dice en voz alta, cada historia que llega a oírse y cada intento de escritura a la hora de un texto narrativo pueden considerarse una oportunidad de aprendizaje.

Todo ello se puede acompañar de estrategias adecuadas, de sensibilidad pedagógica y de una comprensión del desarrollo infantil adecuadas, lo que posibilitará crear experiencias educativas mucho más significativas.

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	v
Índice de contenido	vii
Índice de tablas	xv
Índice de figuras.....	xvi
Introducción	1
CAPÍTULO 1 EL DESPERTAR DE LAS CONCIENCIAS LINGÜÍSTICAS	3
1.1. Conciencia léxica: La capacidad de reconocer que el discurso oral está compuesto por palabras independientes que poseen significado propio	3
1.1.1. Conceptos y pilares esenciales	4
1.1.2. Desafíos y señales de alarma.....	6
1.2. Conciencia semántica: El estudio del significado de las palabras y oraciones, permitiendo a los niños comprender la función de los objetos en situaciones cotidianas	7
1.2.1. Definición y bases de la semántica en la niñez	7
1.2.2. Dimensiones del conocimiento semántico	9
1.2.3. La evolución gradual del significado en el habla.....	10
1.2.4. Estrategias para la evaluación de la conciencia semántica	12
1.2.5. Evidencias científicas en la instrucción semántica	13
1.2.6. Evaluación diagnóstica: Diferencias entre el retraso y el trastorno semántico	15
1.3. Conciencia sintáctica: El conocimiento de las reglas que ordenan las palabras y combinan los morfemas para formar oraciones con sentido.....	15
1.3.1. ¿Qué es la conciencia sintáctica y por qué es importante?	16
1.3.2. ¿Cómo evoluciona la construcción sintáctica en la infancia?	17
1.3.3. Evidencias de la investigación: la sintaxis como cimiento de la comprensión lectora.....	19
1.3.4. ¿Cuándo debemos preocuparnos? Indicadores de alerta en el progreso sintáctico ...	21
1.3.5. Propuestas de intervención: Estrategias con base científica	22

1.4. Conciencia pragmática: El desarrollo del uso del lenguaje con intención comunicativa, adaptándose al contexto y al interlocutor.....	24
1.4.1. Hacia una comprensión de la conciencia pragmática: Fronteras y diferencias con lo lingüístico.....	25
1.4.2. Evolución de la pragmática: Desde el nacimiento hasta los diez años	26
1.4.3. El peso de la pragmática en la lectura de trasfondo	27
1.4.4. Alertas y variaciones en la conducta pragmática	28
1.4.5. Propuestas pedagógicas y reflexiones finales	30
1.5. Conciencia fonológica: La habilidad para reflexionar y manipular conscientemente los sonidos (fonemas y sílabas) del lenguaje oral como predictor del éxito lector	31
1.5.1. Conciencia fonológica: El motor del aprendizaje lector	32
1.5.2. El desarrollo de la conciencia fonológica: Del juego con rimas a la precisión de los fonemas..	34
1.5.3. Signos de advertencia: ¿Desfase en la maduración o dislexia?	35
1.5.4. Estrategias de intervención basadas en la evidencia	37
1.5.5. Reflexiones y orientaciones finales.....	38
CAPÍTULO 2 TÉCNICAS PARA LA FLUIDEZ Y VELOCIDAD LECTORA	40
2.1. El mecanismo de la decodificación automática como aplicación de dos colores: Cómo pasar de un desciframiento lento a un reconocimiento instantáneo de grafemas y fonemas...	40
2.1.1. Los tres fundamentos de la fluidez: Ritmo, precisión y sentido	41
2.1.2. La perspectiva de LaBerge y Samuels sobre el procesamiento automático.....	42
2.1.3. La evolución de la fluidez lectora bajo la mirada de Ehri.....	43
2.2. Velocidad de denominación (RAN): La capacidad de nombrar rápidamente estímulos familiares como predictor de la fluidez lectora futura	45
2.2.1. Definición y valoración del RAN.....	45
2.2.2. El papel predictivo del RAN en el éxito lector temprano	47
2.2.3. Divergencias funcionales: El vínculo entre el RAN y la conciencia fonológica	48
2.2.4. Entrenamiento del RAN: ¿Es posible su optimización?	49

2.2.5. Entrenamiento en lecturas repetidas: El uso de la relectura constante para desarrollar un ritmo natural y mejorar la precisión.....	50
2.2.6. Teoría y metodología esencial.....	50
2.2.7. Evidencia científica sobre su impacto.....	51
2.2.8. Aplicación y variantes en clase	52
2.2.9. Guía de acción para el docente	52
2.3. Procesamiento ortográfico y memoria visual: La formación de representaciones mentales de palabras completas para un acceso léxico más rápido	53
2.3.1. El léxico ortográfico: Nuestra biblioteca visual interna.....	53
2.3.2. Trayectoria del procesamiento ortográfico: de la decodificación al acceso léxico directo... ..	56
2.3.3. El desafío en el procesamiento ortográfico: Dislexia de superficie y sus implicaciones.. ..	58
2.3.4. Estrategias para el desarrollo del procesamiento ortográfico en el aula	60
2.3.5. La prosodia en la lectura fluida: Importancia del entrenamiento en entonación y pausas para facilitar la velocidad y la comprensión.....	64
2.3.6. La naturaleza de la prosodia: ¿Por qué es el alma de la lectura?	65
2.3.7. Hacia la lectura expresiva: Desarrollo de la prosodia	67
2.3.8. Valoración de la prosodia en el aula: instrumentos y prácticas docentes.....	69
2.3.9. Actividades prácticas para trabajar la prosodia en el salón de clases	71
CAPÍTULO 3 INNOVACIÓN EN LECTOESCRITURA: EL MODELO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR.....	75
3.1. El Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales: Enfoque en destrezas clave para la vida y la preparación para la sociedad del conocimiento.....	75
3.1.1. Superar la repetición: La construcción del conocimiento como hecho social	75
3.2. Configuración curricular: Ejes, capacidades y criterios de valoración.....	78
3.2.1. Un recorrido por las competencias comunicativas.....	81
3.3. Experiencias de aprendizaje basadas en temas generadores: Diseño de actividades motivadoras que parten de los intereses y vivencias de los niños	83

3.3.1.	El aprendizaje a partir de temas generadores	83
3.4.	La mediación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).....	85
3.4.1.	Espacios de alfabetización desde una perspectiva multimodal.....	88
3.5.	Mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): El rol del docente como guía que adelanta la enseñanza al desarrollo potencial del niño	91
3.5.1.	Definición y fundamentos de la Zona de Desarrollo Próximo.....	91
3.5.2.	El andamiaje: Herramientas para la mediación.....	93
3.5.3.	La ZDP en el sistema educativo ecuatoriano: Desafíos y horizontes reales	96
3.6.	Ambientes alfabetizadores multimodales: Organización de rincones de aprendizaje ricos en materiales impresos, etiquetas y tecnología de asistencia.....	98
3.6.1.	Pilares para construir un ambiente de alfabetización multimodal.....	98
3.6.2.	Dinámicas para la integración de ambientes alfabetizadores en el día a día.....	101
3.7.	Flexibilidad curricular y respeto a los ritmos: Adaptación de la labor docente a la diversidad lingüística y cultural propia de cada contexto familiar	102
3.7.1.	La flexibilidad curricular: ¿Qué implica y por qué urge en el contexto ecuatoriano?	103
3.8.	Adaptación frente a la diversidad lingüística: Alumnos con lenguas maternas diferentes al castellano.....	105
3.8.1.	El desafío de abrazar la diversidad cultural y los tiempos de aprendizaje.....	106
3.9.	La interculturalidad como columna vertebral	107
CAPÍTULO 4 MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REVISIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y CONTEMPORÁNEAS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL		109
4.1.	Métodos Sintéticos (alfabético, fonético y silábico): Procesos que parten de unidades mínimas como letras o sonidos para formar palabras.....	109
4.2.	El método alfabético: El nombre de las letras como punto de partida.....	110
4.3.	El método fonético: Los sonidos como unidad fundamental.....	110
4.4.	El método silábico: La sílaba como unidad natural	111
4.5.	El proceso de enseñanza en el método fonético-silábico integrado.....	113

4.5.1.	Ventajas y limitaciones de los métodos sintéticos.....	114
4.5.2.	Los métodos sintéticos en el contexto de la enseñanza del español.....	115
4.5.3.	Recomendaciones para la práctica docente	116
4.5.4.	Reflexión final: La vigencia de los métodos sintéticos.....	117
4.6.	Métodos analíticos o globales: Enfoques que inician con unidades con sentido completo, como frases o palabras generadoras.....	117
4.6.1.	Fundamentos epistemológicos y psicológicos	117
4.7.	Principios didácticos fundamentales.....	118
4.7.1.	Principales métodos globales	118
4.7.2.	Fases metodológicas comunes	121
4.7.3.	Ventajas y limitaciones pedagógicas	121
4.8.	Aplicación en el aula y enfoque actual (eclectico)	122
4.8.1.	Definición y fundamentos teóricos del método ecléctico	123
4.8.2.	El enfoque ecléctico como respuesta a las limitaciones de los métodos sintéticos y analíticos puros	124
4.8.3.	Evidencia empírica: Resultados de la implementación del método ecléctico.....	124
4.8.4.	Componentes y estrategias del método ecléctico en la enseñanza de la lectura	125
4.8.5.	Ventajas pedagógicas del método ecléctico	125
4.8.6.	Desafíos y limitaciones en la implementación.....	126
4.8.7.	El método ecléctico como enfoque personalizado y adaptativo	127
4.9.	Aplicación específica en la enseñanza de la lectura: Integración de técnicas sintéticas y analíticas	127
4.10.	Propuesta Montessori y Waldorf: Enfoques que priorizan la experimentación sensorial, la autonomía y la conexión entre cuerpo, imagen y símbolo.....	128
4.10.1.	Introducción: Dos visiones para el desarrollo integral	128
4.10.2.	Fundamentos antropológicos y psicológicos comparados.....	128
4.10.3.	El aula como tercer educador: Ambientes de aprendizaje	129
4.11.	Las letras de lija.....	132

4.12.	El desarrollo de la lectoescritura en Waldorf: El poder de la narrativa y la imagen...	134
4.13.	El método Doman y la lectura precoz: Uso de estímulos visuales y vocabulario familiar para la asociación directa de palabras desde edades tempranas.....	138
4.13.1.	Fundamentos neurológicos del método Doman	139
4.13.2.	Principios fundamentales del método.....	139
4.14.	Los materiales: Tarjetas de bits de inteligencia.....	141
4.14.1.	Las fases del método Doman para la lectura	142
4.14.2.	¿Qué es la lectura precoz y qué no es?	143
4.14.3.	Ventajas y críticas del método Doman	143
4.14.4.	El método Doman en el contexto actual.....	144
4.14.5.	Recomendaciones para la práctica docente	145
4.15.	Reflexión final: El legado de Glenn Doman	146
CAPÍTULO 5 PROCESOS PARA LA ESCRITURA CREATIVA EN LA INFANCIA: ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN PROPIA Y LA CONSTRUCCIÓN ACTIVA DE SIGNIFICADOS ESCRITOS		147
5.1.	De los garabatos a las hipótesis de escritura: Evolución psicogenética desde la etapa primitiva y presilábica hasta el nivel silábico-alfabético.....	148
5.1.1.	El periodo primitivo o etapa del garabateo	149
5.1.2.	El nivel presilábico: Nace la diferenciación.....	149
5.1.3.	El nivel silábico: Una hipótesis poderosa	151
5.1.4.	El nivel silábico-alfabético: La transición creativa	152
5.1.5.	Del nivel alfabético a la escritura convencional.....	153
5.2.	Escritura inventada y dictado al adulto: Fomento de producciones espontáneas donde el niño es el autor y el docente actúa como escriba	154
	¿Qué es la escritura inventada y por qué funciona?.....	154
5.2.1.	El dictado al adulto: Cuando el lápiz es prestado.....	156
5.2.2.	Integrando métodos sintéticos en la escritura inventada y el dictado	157

5.2.3.	Propuestas para el aula: Rutinas e itinerarios.....	158
5.3.	Creación colectiva de textos y proyectos de aula: Integración de la escritura en murales, revistas y libros hechos por los propios estudiantes	159
5.3.1.	El mural colectivo como espacio de escritura sostenida	160
5.3.2.	Revistas y periódicos escolares hechos por niños	162
5.4.	El libro de clase como proyecto anual	163
5.4.1.	Integración con métodos sintéticos en proyectos colectivos.....	166
5.5.	El Uso de pictogramas y recursos visuales: Herramientas para motivar la narración y la expresión de sentimientos en niños pequeños.	167
5.5.1.	La base teórica: Codificación dual y andamiaje visual	167
5.5.2.	Pictogramas como facilitadores de la comprensión y la producción narrativa	168
5.5.3.	Secuencias visuales y tiras cómicas mudas: Narrar sin palabras	169
5.5.4.	Pictogramas emocionales: Escribir lo que no se puede decir.....	170
5.6.	Integración con los métodos sintéticos	170
5.6.1.	Propuesta de implementación en el aula ecuatoriana.....	171
5.7.	El "error constructivo" y la revisión creativa: Validación de las etapas de maduración cognitiva donde el niño reflexiona y corrige su propia producción.....	172
5.7.1.	De la corrección tradicional a la revisión creativa	173
5.7.2.	La zona de desarrollo próximo y el andamiaje	174
5.7.3.	La revisión creativa en el aula: Protocolo de tres pasos.....	174
5.7.4.	El error constructivo en los métodos sintéticos.....	175
5.7.5.	El círculo de autores: La revisión entre pares	176
CAPÍTULO 6 LA EVALUACIÓN CUALITATIVA Y EL USO DE DIARIOS PEDAGÓGICOS: Lineamientos para un seguimiento respetuoso y sistemático del progreso infantil según la normativa ecuatoriana		178
6.1.	Evaluación formativa y continua: Proceso cualitativo y permanente orientado a ajustar la práctica pedagógica sin juicios de aprobación	180
6.1.1.	La evaluación cualitativa: Mirar más allá de la falta	181

6.1.2.	Evaluación sin juicios de aprobación: Un cambio de paradigma.....	182
6.1.3.	La retroalimentación como corazón de la evaluación formativa	183
6.2.	El portafolio y el diario pedagógico: Instrumentos que reflejan los logros, esfuerzos, reflexiones y la evolución de las destrezas de cada niño	184
6.2.1.	El portafolio del niño: Una colección significativa de evidencias de escritura	184
6.2.2.	Integración del portafolio y el diario en la evaluación institucional	187
6.3.	El anecdotario como registro objetivo: Documentación de eventos relevantes, hitos y actitudes observadas de forma natural durante la rutina.....	187
6.3.1.	¿Qué es un registro anecdótico y por qué es esencial?	188
6.3.2.	Un registro anecdótico de alta calidad	189
6.3.3.	El anecdotario en la práctica: Estrategias concretas.....	190
6.3.4.	El anecdotario y la evaluación de la lectoescritura emergente.....	191
6.3.5.	Análisis de patrones: Del registro anecdótico a la comprensión profunda	191
6.3.6.	Consideraciones éticas y limitaciones.....	192
6.4.	Instrumentos de observación (listas de cotejo y rúbricas): Herramientas diseñadas previamente para valorar la presencia o ausencia de destrezas específicas.....	193
6.4.1.	Listas de cotejo: Presencia o ausencia.....	193
6.4.2.	Rúbricas: Niveles de calidad	195
6.5.	Comunicación ética de resultados a las familias: Entrega de informes descriptivos que resaltan las potencialidades y evitan el encasillamiento o etiquetas.....	197
6.5.1.	El informe descriptivo: Más allá de las etiquetas.....	197
6.5.2.	Estrategias para comunicar evaluación sin etiquetar.....	198
6.5.3.	La entrevista pedagógica como espacio de diálogo	199
6.5.4.	La alianza escuela-familia como marco de la evaluación	200
	BIBLIOGRAFÍA	202

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución de la conciencia léxica por etapas.....	5
Tabla 2. Señales de posibles carencias en la conciencia léxica.	6
Tabla 3. Contrastes entre la conciencia semántica y otras destrezas del lenguaje.	8
Tabla 4. Ejes del progreso semántico en la infancia.	9
Tabla 5. Logros en la maduración de la conciencia semántica (2-8 años).....	11
Tabla 6. Tareas para evaluar la conciencia semántica.	13
Tabla 7. Evaluación de la efectividad en la enseñanza semántica.	14
Tabla 8. Cuadro comparativo: Evolución normal, retraso y trastorno.	15
Tabla 9. Indicadores de alerta en el desarrollo sociolingüístico por rangos de edad.	29
Tabla 10. Guía para una enseñanza efectiva de la conciencia fonológica.	38
Tabla 11. Diferencias entre la ruta fonológica y la ruta ortográfica.....	55
Tabla 12. Rutinas para el abordaje del procesamiento ortográfico en clase.	63
Tabla 13. Rúbrica de Evaluación de la Prosodia Lectora (REPL).	70
Tabla 14. Pilares teóricos del sistema educativo (MINEDUC).	77
Tabla 15. Destrezas con criterios de desempeño (DCD) para lectura en preparatoria y básica elemental.	79
Tabla 16. Competencias comunicacionales en el currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura.....	82
Tabla 17. Variedades de andamiaje para la lectoescritura (basados en la ZDP).	87
Tabla 18. Componentes de un ambiente alfabetizador multimodal en el aula.....	90
Tabla 19. Niveles de desarrollo en la ZDP: Ejemplos en lectoescritura.	92
Tabla 20. Clasificación del andamiaje en la lectoescritura con aplicaciones prácticas.	95
Tabla 21. Recursos para un aula multimodal y dinámica.	100
Tabla 22. Gestión de la diversidad en el proceso de lectoescritura.....	108
Tabla 23. Tabla comparativa de los tres métodos sintéticos.	112
Tabla 24. Fases metodológicas comunes.	121
Tabla 25. Características entre Montessori y Waldorf.	129
Tabla 26. El rol del docente: Guía versus artista-educador.....	131
Tabla 27. Cuadro comparativo general: Montessori vs. Waldorf en lectoescritura.	135
Tabla 28. Como elaborar unas tarjetas bits de inteligencia.....	141
Tabla 29. Propuesta de implementación en el aula ecuatoriana.....	171
Tabla 30. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación formativa cualitativa.	180

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Línea de tiempo: El viaje del garabato a la palabra.....	148
Figura 2. Ciclo de fases de la escritura inventada en el proceso de alfabetización inicial. ..	155
Figura 3. Creación colectiva de textos en primer grado	159
Figura 4. Esquema de pasos para la creación de libros colectivos en el aula.	164
Figura 5. Ciclo del error constructivo.	172
Figura 6. Intersección de elementos clave de la evaluación formativa cualitativa.	179
Figura 7. El portafolio como construcción compartida.	185
Figura 8. Flujo de uso de listas de registro y rúbricas.	196
Figura 9. Niveles de comunicación para la alianza familia-escuela.	197
Figura 10. Modelo de informe de progreso descriptivo para el Subnivel Elemental.	200

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del lenguaje durante la infancia constituye un proceso fundamental para la comunicación, el aprendizaje y la participación en los diferentes contextos sociales y educativos. Antes de consolidar la lectura y la escritura, los niños construyen progresivamente conocimientos sobre las palabras, sus significados, la organización de las oraciones, las intenciones comunicativas y los sonidos que conforman el lenguaje. Estas habilidades se desarrollan de manera gradual y requieren experiencias educativas que respondan a las características y necesidades de cada niño.

La enseñanza de la lectura y la escritura implica, por tanto, mucho más que el reconocimiento de letras o la reproducción de palabras. Requiere comprender los procesos lingüísticos que sustentan estos aprendizajes y generar oportunidades para que los estudiantes exploren, interpreten, produzcan y reflexionen sobre el lenguaje. Desde esta perspectiva, la alfabetización inicial puede convertirse en un espacio de descubrimiento, comunicación y construcción de significado.

Voces que nacen II: El despertar de la conciencia lingüística y el poder de la lectoescritura innovadora propone una mirada integral sobre estos procesos. La obra articula el desarrollo de las diferentes conciencias lingüísticas con aspectos relacionados con la lectura, la escritura, la creatividad y las estrategias de enseñanza. Asimismo, incorpora elementos de evaluación que permiten observar los avances de los estudiantes y orientar la intervención pedagógica de manera pertinente.

El propósito de este libro es ofrecer a docentes, estudiantes y profesionales vinculados con la educación infantil y los primeros años de escolaridad elementos conceptuales y prácticos que contribuyan al fortalecimiento de la lectoescritura. Su propuesta busca favorecer una enseñanza que reconozca las particularidades del desarrollo infantil y que convierta las experiencias con el lenguaje en oportunidades significativas de aprendizaje.

La obra parte de una idea esencial: aprender a leer y escribir no comienza únicamente cuando el niño toma un lápiz o reconoce una letra, sino mucho antes, cuando descubre que el lenguaje puede dividirse, organizarse, interpretarse y transformarse en significado. Comprender este proceso permite acompañar de mejor manera las primeras experiencias de alfabetización y

contribuir a que cada niño encuentre en las palabras una herramienta para comprender el mundo y expresar su propia voz.

CAPÍTULO 1

EL DESPERTAR DE LAS CONCIENCIAS LINGÜÍSTICAS

A la edad de cuatro años, el desarrollo lingüístico infantil se encuentra en un proceso significativo. En esta etapa los niños trabajan de forma gradual en su léxico, en la creación de oraciones cada vez más complejas y comienzan a desarrollar una mayor capacidad crítica en torno a la lengua. Sin embargo, estas habilidades no tienen la misma etapa de adquisición, por lo que existen diferencias individuales en los ritmos del reconocimiento y segmentación tanto de las unidades que componen el discurso oral. Para algunos niños la capacidad de distinguir donde finaliza una palabra o una expresión y donde da lugar una nueva palabra, aún les cuesta debido a que el habla cotidiana se percibe inicialmente como una secuencia de sonidos, palabras y significados.

Esa maduración de las capacidades expresivas reside en descubrir cómo desgranar cada componente del diálogo diario. No es un cambio repentino sino un avance pausado, empezamos reconociendo el término global, captamos su sentido, nos atrevemos a armar frases con lógica, entendemos que busca el interlocutor y, finalmente, conseguimos distinguir los fonemas mínimos que dan vida al discurso.

En las siguientes páginas, se analizarán procesos partiendo de experiencias reales, herramientas de evaluación y dinámicas de enseñanza que ofrecen resultados positivos. El propósito es que usted obtenga la visión necesaria para reconocer el estado actual de cada alumno y crear propuestas que impulsen su desarrollo de manera genuina.

1.1. Conciencia léxica: La capacidad de reconocer que el discurso oral está compuesto por palabras independientes que poseen significado propio

Antes de poner en práctica el aprendizaje formal de la escritura y de la lectura, es bueno que los niños poco a poco vayan tomando conciencia de que el lenguaje oral puede segmentarse en unidades diferenciadas. Esa capacidad supone reconocer que el discurso se va constituyendo por palabras que en el habla cotidiana podemos encontrar como una secuencia continua de sonidos y que con el tiempo podemos identificar como unas unidades que tienen un significado propio. El desarrollo de esa capacidad que vamos mencionando se conoce con el nombre de conciencia léxica y es una capacidad metalingüística que se relaciona con la identificación y reflexión sobre aquellas palabras que forman el lenguaje oral (Riffo et al., 2018) (Tunmer et

al., 1984). Su desarrollo va a facilitar la comprensión de la forma del lenguaje y le va a brindar una base importante para el posterior aprendizaje de la lectura y la escritura.

Incluso antes de que los más pequeños entiendan que escribir supone dejar un espacio en blanco en la hoja, es relevante que interioricen una primera idea: el habla también se segmenta en partes más breves, si no hacemos pausas muy significativas entre cada palabra en el arte de hablar. A esta capacidad la denominamos conciencia léxica.

A continuación, profundizaremos en esta idea, describiendo como va cambiando el niño hasta que crece y propondremos algunas actividades concretas para diagnosticar y potenciar esta habilidad en el aula.

1.1.1. Conceptos y pilares esenciales

¿Qué implica realmente que un niño comience a notar que nuestra habla se descompone en pequeñas piezas? No estamos hablando de una clase teórica que se memoriza con libros de texto, sino de una percepción que surge de manera natural, casi por accidente, mientras el pequeño interactúa con las palabras en su cotidianidad. La intención aquí es concretar esta noción para entender qué ocurre detrás de este salto cualitativo en su crecimiento.

Desarrollo del tema:

La conciencia léxica es la habilidad metalingüística de reconocer el discurso oral está formado por palabras que pueden identificarse que poseen su propio significado. Gracias a esta capacidad, el niño podrá diferenciar entre las palabras que componen un enunciado y entender cuáles son las funciones que reemplazan en la estructura del habla. El desarrollo de dicha capacidad es un aspecto importante del saber lingüístico y ayuda a afianzar poco a poco la comprensión de la organización del lenguaje oral.

La conciencia léxica es la habilidad metalingüística que permite reconocer que el discurso oral está compuesto por palabras que pueden considerarse como unidades aisladas poseedoras de significado propio. Esta facultad permite al niño distinguir las palabras que configuran un enunciado así como también de comprender y reconocer para qué tienen función en la estructura del discurso, haciéndose, en consecuencia, posible el inicio del conocimiento lingüístico del niño lo que, a su vez, favorece la progresiva comprensión de la organización del lenguaje oral (Paz & Haro , 2018).

¿Cómo funciona esta evolución?

Este progreso no surge de golpe ni de manera caótica. Por el contrario, transita por una ruta de madurez muy clara que se describe con detalle en la Tabla 1.

Tabla 1.
Evolución de la conciencia léxica por etapas.

Edad aproximada	Logro del desarrollo	Manifestación en el aula
2 a 2,5 años	Reconocimiento nominal	Localiza su nombre en su espacio personal, aunque no domine la lectura.
2,5 a 3 años	Empleo de términos familiares	Al solicitarle una palabra, selecciona objetos de su entorno: "Pelota".
3 a 3,5 años	Diferenciación semántica	Comprende que "Casa" tiene sentido, mientras que "Tralalá" es un sonido vacío.
3,5 a 4 años	Fragmentación con apoyo	Acompaña con un aplauso cada unidad en frases como "El gato duerme".
4 a 4,5 años	Análisis autónomo	Es capaz de contabilizar mentalmente: "¿Cuántas hay en 'Mamá lava'?" → "Dos".
4,5 a 5 años	Identificación de ausencias	Percibe que falta un elemento esencial en: "La _____ es roja".
5 a 6 años	Dominio de estructuras extensas	Descompone con fluidez oraciones del tipo "Mi perro juega en el parque".

Fuente: *Elaboración a partir de las propuestas de Tunmer et al. (1984).*

Tal como refleja la tabla anterior, la noción de "palabra" no aparece de forma espontánea; se consolida a través de un proceso de madurez progresivo. Existe un periodo determinante, situado entre los 3 y los 5 años, en el que esta evolución se acelera notablemente. Para monitorear el avance de un estudiante, existen tres pilares que resultan fundamentales:

- 1. Distinción entre realidad y ficción lingüística:** Cerca de los 3 años, el infante debe comenzar a separar el vocabulario con contenido real de las onomatopeyas o invenciones, si al superar los 4 años esta diferencia sigue siendo borrosa, es prioritario intervenir.
- 2. El soporte sensorial:** Es vital observar si el menor requiere de estímulos físicos (como saltos o palmadas) para "materializar" los componentes de una oración, se trata de un puente cognitivo indispensable para estructurar su pensamiento.

3. **Detección de vacíos:** Cuando un niño de 4 a 4.5 años señala que se ha dejado fuera una palabra de una oración, está demostrando una capacidad de abstracción más compleja.

Cuando un niño de 5 años tiene dificultades persistentes para segmentar una frase sencilla como “Mi mamá me quiere”, es importante prestar atención de forma inmediata. Es importante fortalecer esta base, ya que, al iniciar la etapa de escritura, el estudiante suele unir todas las palabras o separarlas de forma absurda, debido a que aún no puede visualizar bien los límites gramaticales.

1.1.2. Desafíos y señales de alarma

La evolución de la conciencia léxica no sigue una trayectoria lineal durante la infancia. A menudo surgen obstáculos específicos que, de no atenderse a tiempo, acaban condicionando la autonomía del niño al escribir. En las siguientes líneas, analizamos esos puntos críticos según el momento del desarrollo.

Identificación temprana de barreras

Para favorecer una intervención a tiempo, la Tabla 2 resume los indicadores clave que suelen manifestarse en dos momentos cruciales del proceso educativo.

Tabla 2.
Señales de posibles carencias en la conciencia léxica.

Etapas Iniciales (3-4 años)	Inicio de la Etapa Escolar (5-6 años)
Se distrae o se confunde al buscar su nombre entre otras palabras escritas.	Redacta enunciados pegados, omitiendo por completo los espacios (escritura "en bloque").
Al repetir frases en voz alta, suele olvidar o cambiar algunas palabras por otras.	Su lectura es pausada, entrecortada y le cuesta reconocer palabras de un vistazo.
Le cuesta mucho interiorizar la idea de qué es, exactamente, "una palabra".	Comete errores frecuentes de organización al tratar de escribir frases dictadas.
Mezcla constantemente los conceptos de letra, sílaba y palabra.	No detecta ni sabe cómo arreglar los errores de separación en sus propios textos.

Fuente: *Elaboración propia.*

En los primeros años, los tropiezos se notan sobre todo en el habla y en la diferencia visual. No obstante, al dar el salto a la educación primaria, estos vacíos se traducen en problemas directos de escritura y falta de fluidez al leer. Esto nos indica que una base débil no se soluciona sola

con el simple paso del tiempo; más bien, se convierte en una traba estructural que dificulta el aprendizaje de la lectoescritura.

Nota: De acuerdo con los estudios del National Early Literacy Panel (2008), las habilidades lingüísticas y relaciones con la alfabetización desarrolladas durante la educación inicial pueden formar importantes predictores del desempeño siguiente a la lectura. En este contexto, el fortalecimiento de la conciencia léxica adquiere relevancia vinculadas a las experiencias de la alfabetización inicial, a causa de la relación con el progreso de otras destrezas y lectoras.

1.2. Conciencia semántica: El estudio del significado de las palabras y oraciones, permitiendo a los niños comprender la función de los objetos en situaciones cotidianas

El reconocimiento de la palabra "perro" existe carece de utilidad si no se entiende el concepto que representa. La conciencia semántica actúa como ese nexo fundamental que conecta el sonido o la escritura con la idea concreta. Sin este vínculo, la lectura se transforma en una acción mecánica y vacía; se pueden articular todas las letras de un escrito sin que una sola imagen o noción se materialice en el pensamiento.

En esta sección, analizaremos cómo los infantes estructuran sus propias percepciones del entorno, la distancia que existe entre el saber superficial y el dominio real de la lengua, y las técnicas validadas para fortalecer esta habilidad en el entorno escolar.

1.2.1. Definición y bases de la semántica en la niñez

Para lograr una mediación efectiva, es indispensable definir con exactitud qué es la conciencia semántica y cómo se distingue de otros procesos verbales. Es necesario separar la cantidad de vocablos que un niño utiliza (amplitud) de la profundidad con la que los comprende (precisión). Tampoco hay que equiparar la definición literal con la destreza para emplear una palabra de forma versátil en distintos escenarios. A continuación, detallamos su naturaleza y elementos integrantes (Gómez , 2000).

Desarrollo del contenido:

La conciencia semántica es la facultad de analizar el sentido de las palabras y los discursos. No consiste simplemente en nombrar un objeto, sino en comprender la red de vínculos entre términos (sinonimia, antónimo o jerarquías grupales), captar sentidos figurados y adaptar el habla a la situación comunicativa (Mendoza & Rodríguez , 2023).

Cuando un niño alcanza una memoria semántica sólida, no solo imagina al animal al escuchar "perro", sino que también domina con naturalidad:

- **Vínculos de sustitución (Paradigmáticos):**
 - **Identidad:** Entiende que "perro" y "can" aluden al mismo ser.
 - **Contraste:** Percibe las diferencias entre rasgos o tipos.
 - **Clasificación:** Ubica al "perro" dentro de la categoría de "seres vivos".
 - **Detalle:** Identifica tipos específicos como un "pastor alemán" o un "poodle".
- **Vínculos de asociación (Sintagmáticos):**
 - Relaciona el nombre con acciones lógicas como "correr" o "morder".
 - Rechaza enunciados absurdos como "el perro se transmuta" por pura coherencia conceptual.
- **Perspectiva pragmática:**
 - Decodifica comparaciones o sarcasmos sutiles dependiendo del contexto.
 - Separa lo fáctico de los elementos propios de la imaginación.

¿Cómo se diferencia de otros campos?

La Tabla 3 ofrece una comparación entre la conciencia semántica y las demás esferas lingüísticas, funcionando como una guía para prevenir errores de valoración en la labor educativa.

Tabla 3.
Contrastes entre la conciencia semántica y otras destrezas del lenguaje.

Dimensión	Enfoque central	Interrogante esencial	Ejemplo de dificultad
Léxica	Separación de palabras	¿Dónde acaba cada término?	Redacta "el gato" sin espacios.
Semántica	Contenido esencia	y ¿Qué quiere decir esto?	Repite la palabra, pero no genera una idea visual.

Sintáctica	Estructura coherente	¿Cómo se ensamblan las partes?	Expresa "corre gato el rápido" sin lógica.
Pragmática	Propósito mensaje	del ¿Con qué fin se dice?	Ignora que un "¡qué sed tengo!" es una invitación a recibir agua.
Fonológica	Estructura sonora	¿Cómo vibra cada fragmento?	Falla al detectar los fonemas sueltos de /g/ /a/ /t/ /o/.

Fuente: Elaboración propia a partir de los componentes fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático (Nair et al., 2022).

Esta diferenciación es crucial para garantizar un acompañamiento docente certero. Es un error frecuente confundir la falta de léxico con dificultades en la dicción. La clave reside en localizar la raíz del tropiezo: si el estudiante decodifica correctamente pero el contenido no le comunica nada, el obstáculo es semántico.

1.2.2. Dimensiones del conocimiento semántico

El dominio del significado no evoluciona de forma lineal ni uniforme. En la infancia, es frecuente observar contrastes marcados: niños con un repertorio léxico vasto pero superficial reconocen muchas palabras, pero ignoran su sentido real frente a otros con un vocabulario más limitado que demuestran una memoria mucho más profunda de los conceptos que utilizan. Para realizar una evaluación precisa, es fundamental descomponer el conocimiento semántico en sus elementos esenciales, los cuales se detallan con ejemplos prácticos en la Tabla 4.

Dinámica de los componentes

La destreza semántica en los años escolares se asienta sobre cinco ejes que se interconectan constantemente. La clasificación presentada a continuación organiza estas funciones desde la recuperación inmediata de términos hasta la sofisticación intelectual que exige la meta lexicografía.

Tabla 4.
Ejes del progreso semántico en la infancia.

Dimensión	Definición	Inicio aproximado	Logro esperado (6 años)
Evocación léxica	Rapidez para rescatar un término del pensamiento al hablar.	2-3 años	Identificar un elemento visual en menos de 2 segundos.

Extensión del léxico	Volumen total de palabras que el menor logra asimilar.	2-7 años	Contar con un repertorio de entre 5,000 y 8,000 unidades.
Consistencia conceptual	Profundidad de atributos y vínculos que se dan a cada palabra.	4-7 años	Narrar una "manzana" por su categoría, origen y utilidad.
Versatilidad semántica	Habilidad para utilizar un término en distintos escenarios y sentidos.	5-8 años	Diferenciar si "banco" es un mueble, una institución o un grupo de peces.
Sentido lingüístico	Reflexión activa sobre el significado y las conexiones entre palabras.	6-9 años	Elaborar definiciones propias o proponer alternativas léxicas.

Fuente: Adaptado de las propuestas de Michnick Golinkoff et al. (2023) y Anglin (1993).

Los indicadores de la Tabla 4 exponen una dinámica de aprendizaje crucial, mientras que la evocación, la extensión y la consistencia suelen fortalecerse mediante la convivencia diaria, la versatilidad y el sentido lingüístico demandan una intervención pedagógica estructurada y un esfuerzo mental consciente.

En el contexto del aula, la implicación es clara: si la enseñanza se limita a saturar al estudiante con palabras nuevas sin tejer redes entre ellas, su capacidad comunicativa será meramente decorativa. Esta debilidad se convertirá en una barrera crítica cuando el alumno deba enfrentarse a textos académicos de mayor exigencia en los niveles superiores de primaria.

Nota: Investigaciones de Anglin (1993), señalan que un niño de 6 años domina cerca de 8,000 términos, cifra que se eleva a 40,000 al cumplir los 10 años. Este crecimiento exponencial no se logra mediante la memorización aislada, sino a través del desarrollo de la lógica morfológica. Al comprender cómo se derivan las palabras (por ejemplo, el paso de "oscuro" a "oscuridad"), el estudiante acrecienta su comprensión de forma extraordinaria. Por ello, es indispensable que cualquier estrategia de fortalecimiento semántico incorpore el análisis de la estructura y formación de las palabras.

1.2.3. La evolución gradual del significado en el habla

¿Cuánta diferencia hay realmente entre lo que comprende un pequeño de dos años y uno de cinco? El crecimiento lingüístico no es un proceso aleatorio, sino que sigue una ruta lógica que, como profesionales de la educación, debemos saber leer con precisión. Este conocimiento es nuestra mejor herramienta para ajustar las expectativas en el aula, evitando tanto la presión

innecesaria como el descuido de señales que indiquen un posible retraso en el desarrollo. En las siguientes líneas, analizaremos cómo el niño pasa de reconocer su entorno inmediato a manejar ideas más complejas (Visser et al., 2020).

El ritmo del aprendizaje

Entre los 2 y los 8 años, el repertorio de palabras crece de forma explosiva. A continuación, presento un resumen de los logros más importantes en este camino, combinando vivencias del día a día con indicadores que sugieren la necesidad de una intervención especializada.

Tabla 5.
Logros en la maduración de la conciencia semántica (2-8 años)

Edad	Cantidad de palabras	Categorías principales	Habilidad emergente	Señal de cuidado
2;0 - 2;6	200-300	Objetos reales y acciones.	Ubicar cosas conocidas al oír su nombre.	No usa nombres de manera espontánea.
2;6 - 3;0	300-600	Cualidades simples y nociones de espacio.	Agrupar elementos bajo una orden sencilla.	Léxico extremadamente pobre (menos de 100 palabras).
3;0 - 4;0	600-1,500	Pensamientos y conectores de lugar.	Clasificar objetos por su uso (ej. comida).	Confusión con conceptos espaciales (arriba/abajo).
4;0 - 5;0	1,500-2,500	Contrastes y secuencias de tiempo.	Entender conceptos contrarios.	No distingue variaciones de color o forma.
5;0 - 6;0	2,500-5,000	Ideas abstractas y normas.	Describir funciones sociales de las cosas.	Vocabulario limitado solo a su entorno familiar.
6;0 - 7;0	5,000-8,000	Reflexión y autoconocimiento.	Uso de términos similares u opuestos.	Errores constantes con palabras de igual sonido.
7;0 - 8;0	8,000-15,000	Sentido figurado y matices.	Notar diferencias sutiles entre ideas parecidas.	Interpretación demasiado literal de las frases.

Fuente: Adaptado de Owens (2019), Clark (2024), Anglin (1993).

Resulta fascinante notar el salto que ocurre entre los 5 y los 7 años: el alumno deja atrás la necesidad de tocar o ver todo para empezar a construir un pensamiento mucho más elaborado. Mientras que un niño de cinco años nota razones externas (como "el perro llora porque tiene

hambre"), uno de siete ya puede interpretar emociones (como "el niño está triste"). Este paso requiere una capacidad de análisis que apenas se está gestando en los años anteriores.

Puntos clave para la observación:

- **A los 3 años:** Si el niño se confunde al ubicar objetos en su entorno, podría ser un aviso temprano de lentitud en su aprendizaje.
- **A los 5 años:** Si todavía define las cosas basándose solo en su propia vivencia (por ejemplo, decir "el doctor es quien me dio el dulce"), es posible que le esté costando superar el pensamiento egocéntrico para llegar a los conceptos generales.
- **A los 7 años:** No captar un chiste o una frase con doble intención puede ser una señal de dificultades en la comprensión de inferencias, algo que a menudo se vincula con el espectro autista.

1.2.4. Estrategias para la evaluación de la conciencia semántica

Una vez comprendido el desarrollo de la conciencia semántica, es necesario establecer los procedimientos claros para evaluar su evolución. Para ello hay diferentes herramientas e instrumentos que permiten la evaluación sistemática del desempeño semántico en niños en diferentes contextos. A modo de ejemplo de las herramientas y las metodologías de mayor relevancia en la evaluación de la conciencia semántica en los ámbitos clínico y educativo, se incluye la Tabla 6.

Metodologías de diagnóstico

Para valorar esta destreza, solemos apoyarnos en una serie de protocolos técnicos. En el esquema que presento a continuación, se detallan las actividades que se aplican con mayor frecuencia en las evaluaciones especializadas de lenguaje (Abd et al., 2023).

Una vez revisado el desarrollo de la misma, hay que fijar procedimientos claros y específicos para la evaluación de la misma. Para ello hay diferentes herramientas e instrumentos que permiten la evaluación sistemática del desempeño semántico en niños en diferentes contextos. A modo de ejemplo de las herramientas y las metodologías de mayor relevancia en la evaluación de la conciencia semántica en los ámbitos clínico y educativo, se incluye la Tabla 6.

Tabla 6.
Tareas para evaluar la conciencia semántica.

Tarea	En qué consiste	Ejemplo práctico	Edad	¿Qué realmente?	mide
Identificación léxica	Denominar visualmente láminas u objetos.	Nombrar ilustraciones (casa, perro).	3-6 años	Vocabulario y fluidez.	
Organización por categorías	Clasificar conceptos según su campo semántico.	"¿Qué elementos son animales? Perro, mesa, gato...".	4-6 años	Habilidad clasificatoria.	
Detección del intruso	Localizar el término que no pertenece al grupo.	"Manzana, pera, plátano, pelota".	4-6 años	Diferenciación de categorías.	
Búsqueda de sinónimos	Identificar términos con significados equivalentes.	"¿Cómo dirías 'grande' de otra forma?".	5-7 años	Redes de significado.	
Uso de antónimos	Expresar el concepto opuesto.	"¿Qué es lo contrario de 'caliente'?".	5-7 años	Relaciones semánticas.	
Descripción por uso	Definir un objeto por su funcionalidad.	"¿Para qué sirve un médico?".	5-6 años	Nivel de comprensión funcional.	
Definición por rasgos	Definir un concepto por tipo y particularidad.	"¿Qué es un pingüino?".	6-8 años	Calidad del conocimiento.	

Fuente: Elaboración propia basada en Puyuelo et al. (2000); Dunn & Dunn (2007).

Los datos de la tabla muestran una gama de ejercicios que progresan desde el simple recuerdo léxico a procesos cognitivos de gran complejidad. En una primera etapa, se trata de comprobar si el niño es capaz de acceder a su almacén mental de palabras. Pero al ir a los desafíos de la identificación de “intrusos” o del manejo de sinónimos, lo que estamos poniendo realmente a prueba es su juicio crítico y comparativo. Los ejercicios más difíciles, en especial los de definiciones y antónimos, son los indicadores principales de que el estudiante ha logrado una madurez metalingüística sólida.

1.2.5. Evidencias científicas en la instrucción semántica

Resulta un error considerar que todas las estrategias pedagógicas orientadas a la enseñanza del léxico producen impactos similares. El corpus de investigaciones actuales ha facilitado el contraste entre diversas metodologías, identificando aquellas que efectivamente garantizan la

consolidación del conocimiento a largo plazo. En la Tabla 7 se sintetizan los metaanálisis con mayor rigor en esta área.

Tabla 7.
Evaluación de la efectividad en la enseñanza semántica.

Estudio (año)	Investigaciones revisadas	Magnitud del efecto (d)	Estrategia más exitosa	Hallazgo principal
Marulis & Neuman (2010)	67	0.88	Enseñanza directa + repetición	La instrucción guiada supera con creces la mera exposición incidental.
Elleman et al. (2009)	36	0.82	Diversidad de contextos + deducción	Se sugiere trabajar entre 10 y 12 vocablos semanales mediante actividades heterogéneas.
Beck et al. (2013)	23	0.95	Instrucción "profunda"	Es preferible el abordaje exhaustivo de pocos conceptos que un análisis superficial de muchos.
Wright & Cervetti (2017)	52	0.71	Cohesión temática	La retención aumenta cuando el léxico se integra en ejes de significado y no como datos aislados.
National Reading Panel (2000)	47	0.67	Modelo combinado	Es vital equilibrar la lección estructurada con el uso práctico en situaciones reales.

Fuente: *Elaboración propia*

El análisis de los datos expuestos en la Tabla 7 conduce a una conclusión clara: la formación metódica y estructurada ofrece resultados robustos (con índices de impacto situados entre 0.67 y 0.95). El modelo propuesto por Beck et al. (2013), se articula sobre cuatro ejes, primero las definiciones precisas, segundo la transferencia del término a diversos escenarios, tercero la distinción de conceptos opuestos y por último la participación activa del estudiante. Desde el punto de vista de la psicología educativa, se estima que una asimilación genuina requiere entre 10 y 15 minutos de trabajo por palabra, distribuidos en varios tiempos para evitar el desgaste de la memoria.

1.2.6. Evaluación diagnóstica: Diferencias entre el retraso y el trastorno semántico

No todos los estudiantes con dificultades en la comprensión del significado presentan el mismo perfil clínico ni mantienen el mismo ritmo de progresión. Por ello, es imperativo establecer una distinción clara entre un retraso semántico donde el desarrollo sigue el curso esperado, pero con una cadencia más lenta y un trastorno semántico, que implica una desviación atípica en la evolución del lenguaje. Estas discrepancias se detallan en la Tabla 8.

Tabla 8.

Cuadro comparativo: Evolución normal, retraso y trastorno.

Parámetro	Evolución normal (6 años)	Retraso semántico (6 años con nivel de 4-5)	Trastorno semántico (Perfil inusual)
Amplitud léxica	5,000 - 8,000 palabras	1,500 - 2,500 palabras	Fluctuante: lagunas severas junto a áreas funcionales.
Estructuración	Clasificación autónoma.	Requiere mediación docente para agrupar.	Criterios anómalos (ej. agrupación por matiz cromático).
Habilidad de definición	Explica por función o categoría.	Basada en experiencias subjetivas.	Descripciones vacías, confusas o circulares.
Incorporación de términos	6-8 palabras diarias.	2-4 palabras diarias.	Ritmo irregular; alta tasa de olvido de lo aprendido.

Fuente: Elaboración propia

Este cuadro comparativo se constituye como una herramienta fundamental para el diagnóstico diferencial. Se estima que las alteraciones de índole semántica afectan a un rango de entre el 3% y el 5% de la población infantil (Bishop et al., 2017). El criterio determinante para la diferenciación reside en la naturaleza de la anomalía: mientras que el niño con retraso evoca un nivel de desarrollo cronológico anterior, aquel con un trastorno manifiesta comportamientos que no se ajustan a ninguna etapa normativa, priorizando detalles accesorios carentes de relevancia lógica en la organización de su pensamiento.

1.3. Conciencia sintáctica: El conocimiento de las reglas que ordenan las palabras y combinan los morfemas para formar oraciones con sentido

Captar la distinción entre un perro que ataca a un pequeño y un niño que arremete contra el animal es un ejercicio que deja ver el verdadero peso de nuestras expresiones. Aunque las

palabras sean las mismas, el orden en que las acomodamos cambia la historia de arriba abajo: lo que parecía un evento esperado se vuelve, de pronto, un escenario insólito. Esa habilidad para mover la organización de los pensamientos es lo que se denomina conciencia sintáctica. No se trata de jugar al juego de memorizar normas rígidas y utilizar instrucciones para construir enunciados, sino de un sentido más que natural que nos avisa que el lenguaje no es la acumulación de términos sueltos en una estantería de lenguajes, sino un sistema estructurado con el que se produce sentido. Sin esta herramienta, una persona podrá manejar palabras sueltas, pero le será imposible procesar lo que subyace a lo que se explica.

Se puede ver la sintaxis como la estructura de una obra. Sin esos cimientos, el léxico es solo un montón de piezas regadas que, aunque estén ahí, no sirven de mucho. Estimular esta destreza permite que los jóvenes no solo hablen con nitidez, sino que logren captar ideas complejas al momento de aprender. Esto es vital en el aula, donde los libros y las clases tienen un nivel de dificultad mucho más alto que una charla común. Un alumno que no domine esta coherencia podrá leer cada letra sin trabarse, pero se sentirá perdido al tratar de entender quién es el protagonista, en qué momento pasó todo o bajo qué circunstancias se desarrolló la historia.

1.3.1. ¿Qué es la conciencia sintáctica y por qué es importante?

Para entender el rol que juega la conciencia sintáctica en el aprendizaje de la lectura, conviene definirla con precisión. Resulta vital establecer una frontera clara para no confundirla con otras facultades del lenguaje que, aunque guarden cierta relación, operan de forma muy diferente tanto en el aula como en el ámbito terapéutico.

Desarrollo del contenido

En términos prácticos, la conciencia sintáctica es la capacidad metalingüística que nos permite pensar de manera consciente en cómo se organizan las palabras para estructurar frases. En la práctica, esto significa tener una serie de habilidades que están interconectadas. Por un lado, está la habilidad para evaluar si una construcción es correcta gramaticalmente, aunque se entienda o no el mensaje. Un niño con este recurso verá al instante que algo suena raro al oír «Yo ayer cine fui», aunque el fondo del mensaje sea claro

Por otro lado, esta herramienta sirve para localizar errores específicos, como los fallos de concordancia (por ejemplo, «Los niños juegan»). En esta parte el estudiante no se limita a saber que algo va mal, sino que puede localizar exactamente qué elemento quiebra el sentido de la

oración. También incrementa la anticipación de las categorías gramaticales, ayudando a prever algo habitual como la aparición de una acción después de un sujeto. Con el inicio de la madurez cognitiva, este consciente permite el dominio de formas más complejas, como la transformación de la voz del constructor activo a la pasiva, o el uso natural de las oraciones subordinadas.

¿Cuál es su relevancia real en la comprensión lectora?

El valor de esa destreza está en la propia complejidad del lenguaje escrito. A diferencia de la conversación informal, que suele ser directa y repetitiva, los textos académicos requieren procesar párrafos largos con instrucciones y lenguaje técnico. Si a un niño no logra interpretar estas jerarquías en el habla, encontrará una barrera difícil de superar cuando se enfrente a un libro. La sintaxis oral es el principio sobre el que se edifica la lectura; si esa base es frágil, toda la estructura de la comprensión se arriesga a derrumbarse (Batini et al., 2021).

Es importante no cometer un error muy común en la enseñanza, que es el de confundir la falta de conciencia sintáctica con defectos de la memoria auditiva. Que un niño no sea capaz de repetir una oración larga no significa necesariamente que desconozca las reglas gramaticales, muchas veces tiene la memoria de trabajo saturada. Para obtener una valoración real, conviene utilizar ejercicios de juicio gramatical que no dependan de la retención de datos, sino del instinto sobre la norma. Diferenciar estos dos problemas es el único camino para una intervención eficaz, uno necesita apoyo en la memoria y el otro, una instrucción directa sobre la arquitectura del idioma.

1.3.2. ¿Cómo evoluciona la construcción sintáctica en la infancia?

Durante los primeros años de vida, la gramática no se asemeja mediante lecciones rígidas ni el aprendizaje de memoria, más bien, se absorbe de manera natural a través del contacto con el medio. Para cuando los pequeños cumplen los cuatro años, ya poseen una destreza sorprendente para estructurar oraciones complejas. Son capaces de expresar ideas como: "El niño que corre rápido es mi hermano", incorporando frases subordinadas sin necesidad de analizar la lógica detrás de ellas. Este fenómeno que a menudo parece un prodigio es el resultado de una predisposición biológica del cerebro para identificar patrones en el lenguaje que escucha. Los niños observan cómo hablan los adultos y van aprendiendo el idioma. Por lo general, siguen un orden cuando hablan: primero dicen quién hace la acción, luego la acción en sí y después a

quién o qué se refiere la acción. También aprenden que los adjetivos suelen ir junto al nombre, como cuando decimos “casa grande”.

La sintaxis infantil se estudia mucho en psicolingüística. Se ha comprobado que el incremento de la complejidad de sus expresiones sigue una trayectoria universal, independientemente del idioma materno. Un recurso esencial para valorar este progreso es la Longitud Media del Enunciado (LME), que calcula el promedio de términos que un infante utiliza en cada intervención. Este indicador crece de forma constante:

- **2 años:** Uniones de dos vocablos ("Papá viene").
- **3 años:** Formas de tres o cuatro elementos ("El niño come galleta").
- **4 años:** Enunciados de cuatro o cinco palabras donde ya surgen conectores ("Porque estaba mojado").
- **5 a 6 años:** Rebasan las cinco palabras y comienzan a usar oraciones relativas o pasivas.

Pero lo que es realmente importante no es la longitud de las oraciones, sino su transformación cualitativa. En esta etapa, entre los 2 y 3 años, el logro más importante es darse cuenta de que la posición de los elementos es importante para que el mensaje se entienda. Más tarde, a los 3-4 años, se introducen las preguntas y las negaciones, lo que indica un control fluido de la modulación y del orden de los componentes.

El cambio más importante se produce alrededor de los 5 años con la aparición de la subordinación. A partir de este momento, el niño empieza a encadenar pensamientos jerarquizados con nexos tales como: “porque”, “cuando” o “que”. Decir “Creo que va a llover” implica coordinar dos niveles cognitivos distintos; del mismo modo, el uso de un como con valor de causa le ayuda a explicar la conexión entre dos sucesos, sentando las bases de una comunicación mucho más coherente y madura.

Consolidación y etapa escolar

Al llegar a los 6 años, es frecuente el uso de oraciones de relativo ("La niña que lleva gafas...") y pasivas simples. Estas últimas implican un reto intelectual considerable, ya que quiebran la premisa de que "el primer elemento mencionado es quien realiza la acción". Para descifrar una

frase pasiva, el niño debe trascender el orden lineal y atender a las marcas gramaticales para reconocer al ejecutor real del acto.

Finalmente, entre los 6 y 8 años, la expresión se vuelve más ágil gracias al uso de anáforas y elipsis, lo que previene reiteraciones que no aportan valor. Entender que en la frase "Juan llegó; él estaba cansado", el pronombre alude al sujeto previo, es una capacidad crítica para sostener el sentido en cualquier relato.

La investigación académica destaca dos momentos determinantes:

1. **30 a 48 meses:** La transición hacia la subordinación. Si a los 4 años un infante no consigue ligar ideas con partículas como "si" o "porque", es aconsejable realizar un seguimiento más cercano de su evolución.
2. **4 a 5 años:** La aparición de estructuras relativas y pasivas. Este logro es clave para el éxito en la escuela, puesto que el lenguaje de los libros suele ser más denso que el habla coloquial. Es precisamente por esta solidez estructural que la enseñanza reglada suele comenzar en esta etapa: el cerebro ya está listo para descodificar textos y cumplir con las directrices complejas del aula.

1.3.3. Evidencias de la investigación: la sintaxis como cimiento de la comprensión lectora

¿Qué tan determinante es para un docente de primer grado que sus estudiantes dominen oraciones subordinadas o entiendan las estructuras pasivas? La realidad es directa: diversas investigaciones longitudinales han confirmado que la conciencia sintáctica en las etapas iniciales de la educación sirve como un indicador del éxito lector mucho más preciso que el simple conocimiento de palabras o la habilidad para deletrear de forma aislada. No hablamos de una teoría abstracta, sino de una realidad verificada en distintos idiomas y contextos educativos a nivel global.

La huella del lenguaje oral en el rendimiento futuro: Uno de los estudios fundamentales es el desarrollado por Muter et al. (2004). Al seguir el rastro de 90 niños desde los 4 hasta los 8 años, observaron variables como la longitud de sus frases y el uso de conectores. Los hallazgos fueron contundentes: la habilidad sintáctica a los 4 años lograba explicar un 18% de las diferencias en la comprensión lectora cuatro años después. Lo más significativo es que este efecto persistía incluso en niños con un léxico extenso; si la gramática presentaba fallas, el

entendimiento final se veía comprometido. Son destrezas que funcionan de forma independiente, pero que se alimentan mutuamente.

En este mismo sentido, los trabajos de Nation & Snowling (2004), presentan cifras que invitan a la reflexión. Tras evaluar a 112 infantes durante casi diez años, descubrieron que quienes mostraban vacíos sintácticos a los 5 años tenían seis veces más probabilidades de experimentar dificultades de lectura al cumplir los 13. Esto desmiente la creencia de que estas lagunas se corrigen solas con la edad o por el simple contacto con los libros; sin una intervención pedagógica dirigida, la brecha tiende a volverse crónica.

La gramática como impulsora del léxico: Brimo et al. (2017) en un estudio con una muestra de 1.200 menores, plantean una visión esencial: la gramática no sólo ayuda a leer, sino que es el motor principal para incorporar palabras nuevas.

- **Ejemplo práctico:** En la oración “El científico realizó una experimentación meticulosa” la estructura le indica al niño que “experimentación” es un concepto o una acción ya que está acompañada del artículo “una”. Un estudiante que tiene una buena base en gramática puede usar pistas para entender mejor el significado de las palabras. Sin embargo, si no tiene esta base, pierde la oportunidad de aprender nuevas palabras por sí mismo.
- **Diagnóstico rápido, impacto profundo:** Un estudio rápido puede tener un impacto grande. Por ejemplo, el estudio de Elnour Al en 2017 con 8,700 niños nos da una visión optimista. En este estudio, se enfocaron en ver si los niños podían entender a quién se refería un “él” o “ella” en una historia. Resultó que una prueba que solo toma tres minutos a los 5 años puede predecir cómo harán en textos complicados cinco años después, con un 15% de precisión. Esto demuestra que detectar debilidades no requiere de herramientas costosas, sino de prestar atención a la lógica con la que el niño organiza sus ideas.

¿Por qué la gramática es el pilar maestro? Esta relación se sostiene principalmente mediante dos vías:

1. **Vínculo directo:** La lectura exige procesar formas lingüísticas complejas. Si un pequeño no comprende una frase pasiva al hablar, será casi imposible que la decodifique al leer. No hay ningún mecanismo mágico que traduzca el texto si el esquema mental es frágil.

2. **Vínculo indirecto:** Se trata del acceso al aprendizaje incidental. Una sintaxis limitada genera un obstáculo continuo: se comprende menos, se absorben menos términos nuevos y, por ende, el acto de leer se convierte en una tarea agotadora.

La enseñanza no tiene por qué ser una competencia entre vocabulario y gramática, sin embargo, la sintaxis suele quedar relegada en los primeros años bajo la falsa premisa de que se adquiere por inercia. Los datos son claros: ignorar este respaldo es un riesgo que compromete seriamente el futuro académico de los alumnos.

1.3.4. ¿Cuándo debemos preocuparnos? Indicadores de alerta en el progreso sintáctico

Es fundamental tener muy claro que todo niña o niño posee un propio ritmo de aprendizaje tanto de la transformación como del lenguaje. Existe una cierta variación natural que se puede observar al aprender a hablar, por este motivo, ver que un niño avanza a un ritmo más lento que sus compañeros no es suficiente, por sí mismo, para hacerla evidenciar un trastorno. No obstante, desde la perspectiva educativa es recomendable detectar situaciones de alerta relacionadas con la comprensión y la producción del lenguaje que pueden justificar una intervención más especializada, que, al cabo, y si es el caso, conducir a una derivación a otros profesionales especializados. Esta separación sirve para establecer la diferencia entre una variación esperada y unas dificultades de las que se sigue teniendo constancia. La práctica de la educación facilita la detección y realimenta el acompañamiento educativo, pero no la evaluación ni el diagnóstico que llevan a cabo el equipo de profesionales (Adlof et al., 2017).

Manifestaciones según la etapa cronológica

Para simplificar el seguimiento dentro del salón de clases, podemos organizar estos puntos de atención por rangos de edad:

- **A los 3 años:** La prioridad es la combinación de vocablos. Lo habitual es que ya se estructuren enunciados de al menos dos palabras. Si un pequeño aún se comunica solo con monosílabos o términos sueltos para expresar ideas completas, estamos frente a un retraso notorio. De la misma manera, si la longitud promedio de sus oraciones es muy corta, es un motivo de preocupación. Lo ideal en este caso es comenzar con actividades de motivación y volver a hacer un chequeo a los 4 años.
- **A los 4 años:** El problema es que es muy complejo. Hay que fijarse si aparecen oraciones subordinadas. Un avance correcto incorpora conectores tales como “porque” o “si” para

especificar razones o condiciones. Si el niño se queda solo en la yuxtaposición de conceptos elementales por medio de la sola conjunción “y”, se advierte un vacío en su lógica verbal. También es necesario atender los errores reiterados de concordancia; si al cumplir los 5 años persisten, la preocupación está justificada.

- **A los 5 años:** Una medida muy precisa para esta época es entender las oraciones pasivas. Un sencillo ejercicio ilustrado permite comprobar si el estudiante entiende quién es el que realiza la acción en ejemplos como “el perro fue bañado por el niño”. Si no lo consigue, será difícil que desaparezca la dificultad sin ayuda. Además, la distancia entre su longitud de frase y lo que se considera normal (5 a 6 palabras), indica una falta que requiere ayuda técnica.
- **A los 6 años:** El rasgo más evidente es la abundancia de anáforas (el empleo de ella o él para remitirse a alguien ya nombrado con anterioridad). Si al oír un relato corto no logra identificar a quién se refiere un pronombre, está habiendo un fallo en el procesamiento. Además, modificar continuamente el orden natural de las palabras es un comportamiento inusual para esta edad que requiere una valoración profesional
- **A los 7-8 años:** En este nivel, la construcción pasiva debe estar totalmente integrada. Si después de diversas orientaciones el alumno continúa mezclando los roles de los personajes en frases activas contra pasivas, el obstáculo sintáctico es severo.

1.3.5. Propuestas de intervención: Estrategias con base científica

Cuando un estudiante presenta dificultades para organizar sus ideas al hablar, la solución más efectiva surge dentro del mismo salón de clases. No hace falta apartar al niño de sus compañeros ni resignarse a una espera pasiva por ayuda externa. Actualmente, contamos con tácticas funcionales y respaldadas por la ciencia que el profesorado puede integrar en la jornada escolar. La meta es potenciar la comunicación de todo el alumnado, brindando un apoyo más cercano a quienes avanzan a un ritmo distinto. El secreto no está en dictar reglas gramaticales pesadas, sino en transformar nuestra interacción verbal durante los momentos de juego o actividades compartidas (Bahamonde et al., 2021).

Desarrollo del contenido

La forma que suele funcionar mejor es expandir lo que el niño dice. Esto significa repetir lo que dice el niño, pero de una manera más clara y correcta. Queremos que la conversación siga siendo natural y no se detenga. Por ejemplo, si un niño pequeño dice “Perro come”, no le

decimos que está mal. En lugar de eso, respondemos de manera natural: “¡Exacto!, el perro se está comiendo su alimento”. De esta manera, el niño aprende la forma correcta de decir las cosas justo después de intentar comunicarse, y se siente seguro. Los datos muestran que esta práctica constante en grupos pequeños eleva de forma importante la calidad de su expresión.

Una alternativa muy práctica es el *recasting* o reformulación. En este caso, el maestro adapta la estructura propuesta por el alumno. Si el niño dice "Juan juega", el adulto puede preguntar: ¿Me estás diciendo que Juan está jugando ahora mismo? . Es un medio muy bueno para representar preguntas, para ejercitar el empleo de tiempos verbales difíciles; el alumno no aprende reglas, sino que incorpora nuevas formas de expresar sus propias ideas.

Por otro lado, el soporte sintáctico basado en las premisas de Vygotsky & Cole (1978) consiste en que el docente inicie una estructura para que el alumno la complete. Por ejemplo, al decir: "El gato está...", se brinda el espacio para que él añada "durmiendo", cerrando el ejercicio repitiendo ambos la oración completa. Esta técnica reduce la carga cognitiva de construir una frase desde cero.

En el día a día, resulta fundamental incentivar el uso de oraciones terminadas. A menudo, caemos en la trampa de conformarnos con respuestas cortas de una sola palabra (¿De qué color es? Azul). El desafío consiste en motivar al niño para que termine la idea: El auto es azul. Dándole un pequeño empujón inicial (“Prueba a decir: ‘El coche es...’”), el hábito se volverá automático gradualmente.

Es un recurso potente el empleo de relatos con intención gramatical. Al leer, conviene ir haciendo paréntesis cada vez que la cosa se complique y preguntarse cosas que ayuden a entender la lógica: "Aquí dice que 'el gato fue perseguido por el perro', así que ¿quién estaba ganando la carrera?". Estos comentarios breves son mucho más productivos que cualquier ejercicio de papel, pues el conocimiento brota de una narrativa que les cautiva.

Para quienes muestran retos en la interacción social, las dramatizaciones son la herramienta ideal. Al jugar a las compras o a las visitas, se practican estructuras comunes en un marco lúdico. Si además nos apoyamos en materiales visuales que marquen quién realiza la acción y qué está sucediendo, facilitamos que los niños con menor retentiva logren "armar" la oración de forma visual.

Investigaciones como las de Neumann et al. (2024) confirman que un docente capacitado puede alcanzar resultados equiparables a los de un especialista en situaciones moderadas. No obstante, es vital detenerse en las oraciones pasivas. Como señalan Delage et al. (2024), estas estructuras no se adquieren por simple exposición; requieren una enseñanza directa, mostrando de forma clara cómo el cambio de posición de las palabras transforma el significado del mensaje.

1.4. Conciencia pragmática: El desarrollo del uso del lenguaje con intención comunicativa, adaptándose al contexto y al interlocutor

Imagina un momento habitual en cualquier hogar: un niño llega a la cocina y suelta un simple «Mamá, ¿hay galletas?». Ella, con naturalidad, le confirma que sí, que están guardadas en el armario. Lo llamativo es que el pequeño no se mueve; se queda ahí quieto, observando el mueble sin reaccionar. ¿En qué punto falló el intercambio?

En realidad, el niño planteó una duda literal sobre la presencia del dulce y obtuvo una respuesta igual de técnica. Pero su objetivo real era distinto: buscaba que le ofrecieran una. Al no expresar su deseo de forma directa y recibir una contestación puramente informativa, ambos ignoraron el trasfondo pragmático del habla.

Este caso tan cotidiano nos acerca a una de las facultades del lenguaje más determinantes y, en ocasiones, menos valoradas. La conciencia pragmática se refiere a entender que las expresiones no son solo información suelta. Son herramientas que pueden cambiar situaciones. Cuando hablamos, no solo emitimos sonidos. Estamos haciendo algo más. Pedimos cosas, aceptamos retos, hacemos bromas o mostramos cariño. Cada frase tiene un objetivo. Quien habla debe entender esto. No se trata solo de lo que las palabras dicen literalmente. Hay que ir más allá.

Se podría decir que la pragmática es el núcleo social del entendimiento, una impecable dicción, saber manejar conceptos complejos o construir frases bien formadas poco valen si no sabemos cuál es la intención del mensaje, a quién va dirigido o en qué contexto se produce. Un niño puede tener un vocabulario increíble, pero si no es capaz de entender que preguntar “¿Hay sal?” mientras cena es una petición y no una pregunta académica, sus relaciones serán difíciles. Por otra parte, si se enfrenta con narraciones que incluyan ironías o metáforas, su análisis será siempre superficial.

1.4.1. Hacia una comprensión de la conciencia pragmática: Fronteras y diferencias con lo lingüístico

Para definir la pragmática es necesario, en primer lugar, separarla nítidamente de los componentes del lenguaje que hemos estudiado hasta ahora. La conciencia léxica nos permite cortar en unidades, pero la semántica descifra significados, la sintáctica organiza las oraciones, la fonológica identifica sonidos; la pragmática está en otro plano: el de la intencionalidad y la relación social que se establece al hablar.

Un caso corriente sirve para ilustrar esta distinción. Por ejemplo, supongamos que un niño derrama su bebida y escucha decir a un adulto: "Excelente trabajo". Para entender esa frase, el niño pone en marcha varios procesos. Su léxico reconoce los términos, la semántica relaciona "bien" con algo positivo y la sintaxis comprueba que es una exclamación. Pero ninguna de estas funciones basta para saber si el elogio es verdadero o si es un recuerdo de que ha de tener más cuidado por medio de la ironía. Es un fenómeno estrictamente pragmático, implica leer que el emisor dice lo contrario a lo literal para transmitir un matiz específico, ya sea una corrección o una nota de humor.

Desde la perspectiva de Grice (2004), la comunicación se basa en un pacto de cooperación implícito. Partimos del principio de que quien nos habla lo hará de forma sincera, oportuna y clara. Si estas normas máximas de cantidad, calidad, relación y modo se rompen, un chico con una madurez pragmática sólida se da cuenta al instante. Por el contrario, ante un comentario fuera de tono, el niño que todavía no ha desarrollado esta destreza suele confundirse, porque todavía no puede descodificar los sentidos ocultos del discurso.

Esta facultad se adquiere gradualmente. A partir de los 2 años empieza el respeto de los turnos de palabra donde asimila que conversar es un intercambio mutuo. A los cuatro años, el niño ya acomoda su forma de hablar a quién habla, y no es igual el trato cuando está con sus padres que cuando está con un extraño. Más adelante, se aprenden a manejar los actos de habla indirectos, situaciones en que lo que se dice no coincide con lo que se intenta (como decir "hace calor" con la esperanza de que alguien abra una ventana).

Por último, el crecimiento pragmático llega a su punto más alto con la interpretación de las metáforas y la capacidad de subsanar los malentendidos reformulando lo dicho. No debemos considerar la pragmática como un simple protocolo de cortesía, sino como una habilidad cognitiva de alto nivel. Un vacío en este campo crea individuos que, a pesar de tener una

gramática perfecta, quedan vulnerables ante la complejidad de los vínculos humanos y los dobles sentidos.

1.4.2. Evolución de la pragmática: Desde el nacimiento hasta los diez años

La habilidad para conectar con otros no aparece de repente con la primera palabra; es un proceso que se va cocinando a fuego lento mucho antes. Según (Botana et al., 2017) los pilares de nuestra vida social se asientan durante ese primer año de vida a través de gestos y miradas. Un bebé que llora por hambre o sueño está, sin saberlo, iniciando sus primeros intercambios con el entorno. A partir de los seis meses, la cosa se pone interesante: aparecen los gestos para pedir cosas y, poco después, los declarativos. Esto último es un avance clave, porque ahí es cuando el niño ya no solo quiere un juguete, sino que busca que tú también lo mires, entendiendo que hay "alguien más" con quien compartir la realidad

Con el paso del primer año el lenguaje se convierte en una herramienta de uso múltiple. Si un nene de 15 meses dice “pan”, puede ser porque tiene hambre o porque está entusiasmado de haberlo visto; está en saber leer su lenguaje corporal y el contexto. En esta fase, por increíble que parezca, ya comienzan a respetar los turnos de palabra (a su manera).

A los dos o tres años empiezan a aplicarse normas sociales, como dar las gracias, aunque a veces parece más un guion aprendido que otra cosa. Sus charlas son un poco caóticas y saltan de un tema a otro sin avisar. Además, si no logran hacerse entender, suelen frustrarse y repetir lo mismo una y otra vez con el mismo tono, ya que aún no tienen la flexibilidad mental para buscar otras palabras.

El salto que dan entre los tres y cuatro años es espectacular. Es cuando empiezan a notar la diferencia entre un error y una mentira intencionada. Sus frases se vuelven más complejas, usan el "porque" para explicarse y son capaces de sostener una conversación sin irse por las ramas tan rápido.

A los cinco años la comunicación se vuelve más sutil. Ya comprenden los encargos indirectos; saben de sobra que un "¿pueden cerrar la puerta?" no es una pregunta sobre su capacidad física, sino una orden amable. A esta edad ya tienen la picardía de adaptar su lenguaje: si ven que no les entienden, intentarán explicártelo con palabras más sencillas.

En la etapa escolar, entre los cinco y seis años, aparece el gusto por la ironía, siempre que sea muy obvia en el tono de voz. Empiezan a distinguir una promesa de una simple predicción y, a medida que crecen, ya no necesitan que gesticulemos tanto para captar un doble sentido. El sarcasmo, por ser más ácido y socialmente complejo, todavía se les escapa un poco.

Finalmente, al llegar a los ocho o diez años, su forma de hablar ya es prácticamente la de un adulto en miniatura. Ya dominan las segundas intenciones, usan eufemismos y saben cuándo soltar una "mentira piadosa" para no quedar mal o no hacer daño a alguien.

Desde el aula o desde casa, entender estos ritmos es vital. Es totalmente normal que un niño de cinco años se tome las cosas al pie de la letra, pero si a los nueve años sigue sin captar una broma básica o le cuesta horrores leer el contexto social, conviene prestar atención. Podría ser simplemente su ritmo personal o una señal de que necesita apoyo extra en su desarrollo comunicativo o dentro del espectro autista.

1.4.3. El peso de la pragmática en la lectura de trasfondo

Es común que muchos educadores pasen por alto el vínculo vital que une a la pragmática con el acto de leer. A menudo, se cae en el error de ver la lectura como una simple técnica para descodificar grafemas o retener datos literales. No obstante, para alcanzar una visión analítica que logre extraer la esencia de un escrito, es vital desarrollar esa pericia que va más allá de lo que está a la vista: la habilidad de inferir. Esta capacidad es la que nos permite dar sentido a los silencios, notar el sarcasmo y descifrar el recuerdo y las intenciones genuinas de los protagonistas, incluso cuando no se nombran.

Esa capacidad de "leer entre líneas" se sustenta íntegramente en la agudeza pragmática. Otra vez: supongamos que hay un cuento donde alguien dice: "¡Qué día tan increíble!", mientras cae una tormenta; el lector debe identificar la ironía para no perderse en la historia. Si un personaje dice que tiene frío y el otro cierra la ventana, inferimos que hubo una petición implícita. De igual forma, cuando alguien dice que tiene que hacer unas tareas para no aceptar un convite, el lector lo entiende como un rechazo educado y no sólo como un informe de sus ocupaciones.

Diversas investigaciones han aportado claridad sobre esta relación. Un trabajo fundamental de Kate & Oakhill (1999), analizó a pequeños de entre 8 y 9 años que, pese a tener una lectura fluida, presentaban problemas para captar el sentido profundo. Los resultados ratificaron que

estos estudiantes puntuaban muy bajo en pruebas pragmáticas, como el reconocimiento de contradicciones o segundas intenciones. Lo llamativo fue que la brecha entre los lectores hábiles y los que no lo eran radicaba mucho más en su manejo pragmático que en su retentiva o en la extensión de su vocabulario.

En esta misma línea, Young (2014), realizó un seguimiento a 240 niños desde los 4 hasta los 9 años, hallando que la destreza para comprender actos de habla en la etapa inicial era un indicador muy fiable de su desempeño lector futuro. Por su parte, Freed et al. (2011) notaron en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) que las dificultades pragmáticas eran las que mejor explicaban las trabas en la comprensión, superando la falta de léxico y derribando la creencia de que saber muchas palabras basta para entender un texto.

En los estudios de Dylman et al. (2024); Dylman & Cols (2024), pusieron la lupa sobre la entonación afectiva. Al contar cuentos con diferentes tonos de voz notaron que una expresión cálida elevaba la comprensión en un 23% respecto a un relato monótono. Esto nos muestra que el propósito y la emoción no son adornos, sino piezas esenciales para crear significado. Una lectura mecánica priva al texto del nexo social que los niños necesitan para comprenderlo.

¿Por qué sucede esto? Hay dos formas de verlo. Una es que los textos tienen muchas expresiones y matices que no son obvios, y que, si no se usan en la conversación diaria, es difícil encontrarlos cuando se escribe. La otra forma de verlo es que entender a los demás tiene mucho que ver con saber cómo piensan y sienten. Leer no es solo juntar palabras; es tratar de entender a los personajes y por qué hacen lo que hacen. Sin ese cimiento, la imagen mental de lo leído acaba desmoronándose.

1.4.4. Alertas y variaciones en la conducta pragmática

Es fundamental comprender que las barreras en la comunicación social no se manifiestan de manera uniforme ni progresan siguiendo una línea recta en todos los infantes. Inicialmente, resulta vital diferenciar entre una pausa en el desarrollo y una desviación estructural. En el primer escenario, el menor avanza por el camino de aprendizaje habitual, aunque con mayor lentitud; por citar un caso, un niño de seis años podría expresarse como uno de cinco, pero sus avances mantienen una lógica interna. Pero si algo perturba el orden, la situación se vuelve desigual: el estudiante podrá utilizar un vocabulario avanzado y una gramática impecable, pero fallará de manera drástica en descifrar el sarcasmo, en comprender las segundas intenciones o en intentar mantener la reciprocidad en una charla.

El TPS (Trastorno Pragmático Semántico) nace de la brecha existente entre la forma del lenguaje y su función práctica. Es común encontrar alumnos que hablan muy bien, que hacen frases elaboradas y que aun así no pueden iniciar una conversación real. Suelen omitir el intercambio de turnos, se embarcan en monólogos ajenos al interés del receptor, se pierden en detalles accesorios y asumen el discurso de manera totalmente lineal. Para diversos especialistas, estos rasgos representan la expresión lingüística de lo que conocemos como autismo de nivel 1.

La siguiente organización de señales se ajusta a las etapas de maduración del estudiante. Para el cuerpo docente, identificar estos comportamientos en el día a día del aula es el primer paso para ofrecer el acompañamiento pertinente.

Tabla 9.

Indicadores de alerta en el desarrollo sociolingüístico por rangos de edad.

Edad	Conductas observadas (Alerta)	Interpretación pedagógica
18-24 meses	Ausencia de gestos para solicitar objetos; rechazo al contacto visual.	Signo precoz de posible condición del espectro.
2-3 años	Habla egocéntrica; repetición mecánica de frases sin un fin comunicativo.	Posible desfase específico; se sugiere observación constante.
3-4 años	Se evidencia una dificultad para diferenciar cuándo se trata de un error ocasional y cuándo existe una intención consciente de faltar a la verdad.	Se considera una conducta propia del desarrollo a los 3 años; sin embargo, comienza a ser motivo de atención si persiste después de los 4 años.
4-5 años	Respuestas literales ante sugerencias indirectas (Ej: "¿Sientes frío?" → "Sí", sin buscar abrigo).	Obstáculo en actos de habla; amerita supervisión.
5-6 años	Fallos al interpretar chistes sencillos o comentarios cargados de ironía.	Retraso probable; requiere intervención si persiste hacia los 7 años.
6-7 años	Salto temáticos incoherentes; falta de estrategias para pedir aclaraciones.	Sospecha sólida de TPS o perfil dentro del espectro.
7-8 años	Decodificación rígida de las metáforas (Ej: "Me muero de sueño" → Se interpreta como un riesgo real).	Se recomienda la valoración de un equipo especializado.
8-10 años	Barreras severas para notar mentiras de cortesía o el humor de los adultos.	Déficit pragmático que limita la convivencia social.

Fuente: Elaboración propia

Una técnica útil para medir estas destrezas en el entorno escolar es el modelado mediante juegos de roles. Si en una dinámica de "el mercado" planteamos la duda "¿Tiene cambio?", un alumno con desarrollo típico reaccionará buscando el dinero según lo que dicta la situación. En cambio, aquel con retos pragmáticos se limitará a responder "sí" y permanecerá estático, evidenciando que no ha procesado la intención oculta tras la pregunta.

Se estima que estas complicaciones afectan a 2 de cada 100 estudiantes. Sin embargo, muchos casos se confunden con problemas de comportamiento, como desobediencia o falta de atención. Es importante recordar que estos actos tienen una causa clínica. La capacidad del cerebro para aprender habilidades sociales se desarrolla en momentos específicos. Un apoyo especializado entre los 4 y 6 años puede ser crucial para el desarrollo del niño. Por otro lado, las intervenciones después de los 9 años suelen tener resultados menos efectivos.

1.4.5. Propuestas pedagógicas y reflexiones finales

Es muy motivador comprender que la pragmática no representa una facultad estática con la que se nace, sino que es una habilidad que se pule con la práctica diaria. En el ejercicio docente, contamos con métodos probados que ayudan a robustecer el lenguaje social dentro del salón de clases. Esto beneficia a todos los alumnos y, muy especialmente, a aquellos que tienen dificultades específicas en su forma de interacción.

La estrategia más básica y muy importante es modelar directamente los mensajes con doble sentido. A veces caemos en la equivocación de pensar que los niños pequeños entienden por sí mismos que una frase como "¿me pasas la sal?" es una petición y no una mera pregunta. Para un niño con dificultades para comprender la vida social, esto no es evidente. Por esta razón, es fundamental comunicarnos de forma literal y transparente. El uso de soportes visuales, por ejemplo, láminas en las que se haga ver que ciertas interrogantes requieren una acción, produce un cambio positivo. Si lo unimos a juegos de rol o improvisaciones, el avance se nota mucho más rápido.

Los libretos que se utilizan en pequeñas actuaciones son un recurso excepcional cuando se trata de alumnos con autismo o con dificultades para relacionarse con los demás. Se trata de crear diálogos para situaciones comunes: saber decir que no de manera educada, pedir ayuda o disculparse. Trabajan por etapas: primero leen el escrito, luego lo aprenden y, por último, lo

ponen en práctica en su vida cotidiana. El camino está bien sustentado en los estudios sobre educación

Por otro lado, los libros son el espacio idóneo para analizar el sarcasmo. Cuando en un relato se produce una observación irónica, conviene pararse y reflexionar: ¿Cómo puede decir que está feliz si se nota el enojo en su cara? Estos momentos de análisis consiguen que entender el entorno se transforme en una costumbre espontánea y entretenida.

De igual forma, crear un “espacio de diálogo” semanal permite que los estudiantes compartan situaciones sociales reales, como el no entender un chiste o sentirse mal por una confusión. En este punto, el profesor ayuda a los demás a entender lo que el otro quiere decir y a reaccionar de manera más segura. Así, cada error se convierte en una lección importante en un ambiente donde todos se sienten seguros.

Por último, una forma muy útil de practicar la intención es a través de la forma en que hablamos. Grabar frases con distintas emociones, como entusiasmo, enfado o ironía, e intentar identificar lo que realmente se siente ayuda a los niños a comprender mejor lo que no se dice directamente.

Para concluir, la pragmática es el centro de las relaciones entre las personas, pero suele dejar de lado en los planes de estudios. Es patente su influencia sobre la lectura y el bienestar emocional. Quienes estamos frente al aula no debemos aguardar a que los chicos dominen estas normas de forma espontánea; nos corresponde instruirlos con intención, vigilar sus progresos y trabajar junto a expertos si hace falta. Un niño que no logra descifrar el sentido figurado corre el riesgo de quedar excluido de su círculo social. La pragmática no es un extra, es el pilar de la armonía escolar.

1.5. Conciencia fonológica: La habilidad para reflexionar y manipular conscientemente los sonidos (fonemas y sílabas) del lenguaje oral como predictor del éxito lector

El lenguaje es un universo complejo, pero hay un elemento que destaca sobre los demás: la conciencia fonológica. Lo más llamativo es que, siendo el factor que mejor anticipa el éxito lector y el más analizado por los investigadores, sigue levantando debates entre muchos profesores que no tienen claro cómo llevarla a la práctica en el día a día escolar.

No hablamos de nada extraño. Simplemente se trata de una habilidad para jugar con los sonidos. Esto es algo casi intuitivo. Entender que las palabras se pueden fragmentar es importante. Las palabras tienen rimas. Si les quitamos una parte, se transforman en algo nuevo. Sin esta habilidad, es difícil comprender cómo funciona nuestra lengua. En nuestra lengua, las letras no son solo garabatos. Las letras se convierten en sonidos con sentido propio. Esto es algo fundamental.

Ponte por un instante en la piel de un pequeño que empieza desde el principio por ejemplo un día conoce la "m", luego la "a" y después la "s". De pronto, se topa con la palabra "mesa" y esperamos que, por arte de magia, relacione esas marcas de tinta con el mueble donde come cada día. Para que ese clic ocurra, el niño debe percibir que "mesa" no es una unidad indivisible, sino que está compuesta por pequeñas piezas sonoras que encajan con las letras. Esa chispa mental es el núcleo de la conciencia fonológica.

Podríamos afirmar que esta destreza es la herramienta que permite entrar al mundo de la lectura. Hay alumnos que parecen traerla de serie y aprenden casi sin esfuerzo, pero lo cierto es que la mayor parte requiere un acompañamiento pausado. En este punto, la ciencia es contundente: si buscamos un método de enseñanza que sea eficaz, es imprescindible trabajar la conciencia fonológica de manera directa y transparente.

1.5.1. Conciencia fonológica: El motor del aprendizaje lector

Entender la conciencia fonológica implica reconocer esa capacidad cognitiva que nos faculta para segmentar y manipular los componentes auditivos del habla tales como las rimas o las estructuras silábicas sin centrarse en el contenido semántico del mensaje. En esencia se trata de una competición puramente oral y analítica. Es auditiva porque no requiere lectura ni escritura; un niño en su etapa inicial puede reconocer patrones sonoros exitosamente sin dominar el alfabeto. Es, a la vez, un ejercicio de reflexión avanzada: mientras cualquier niño repite mecánicamente un vocablo, distinguir sus partes integrantes o notar similitudes fonéticas iniciales requiere de una madurez mental superior.

Este proceso no es inmediato, sino que se desarrolla mediante una escala de niveles. Se inicia con lo más perceptible, como la rima, hasta alcanzar el peldaño más complejo: la conciencia fonémica. Esta capacidad es fundamental, ya que permite identificar los sonidos individuales (fonemas) que transforman el significado de los términos, permitiendo diferenciar, por ejemplo, "mesa" de "pesa".

La importancia de la secuencia pedagógica

En la escuela, hay que respetar rigurosamente esta jerarquía. Pedirle a un estudiante que suprima el sonido inicial de una palabra cuando todavía no logra separar las sílabas por sí mismo resulta contraproducente, es como exigir que alguien comprenda el cálculo sin haber entendido aún la aritmética básica. Dejando de lado estas etapas, gran parte de las dificultades de aprendizaje que se dan en el aula se generan, desmotivando al educador y al educando.

Evidencia científica y resultados

Este enfoque no responde a una tendencia pasajera; cuenta con el respaldo de investigaciones exhaustivas. El National Reading Panel determinó que el fortalecimiento directo de la conciencia fonémica incide positivamente en la adquisición de la lectura. Los datos son claros: los niños que reciben esta formación superan ampliamente el desempeño del 80% de sus pares que no cuentan con este estímulo.

Autores como Ehri et al. (2001) subrayan un aspecto crucial: la enseñanza de sonidos no debe ser aislada. La efectividad aumenta significativamente cuando el trabajo auditivo se vincula con la representación gráfica de las letras. Esta metodología, conocida como instrucción fónica sistemática, se considera actualmente el referente de excelencia en la enseñanza primaria.

Un indicador determinante del éxito

Al evaluar qué factores definen a un lector competente, la conciencia fonológica destaca por encima del coeficiente intelectual o el contexto socioeconómico. Investigaciones realizadas por Bus & IJzendoorn (1999) señalan que esta habilidad justifica más del 50% de las variaciones en el rendimiento lector. Asimismo, para quienes enfrentan desafíos como la dislexia, este suele ser el obstáculo principal; estudios de Melby et al. (2012) indican que estos alumnos presentan una brecha considerable en esta área en comparación con el promedio.

La conciencia fonológica representa el acceso indispensable al universo de la lectoescritura. Sin esta base, un estudiante podría memorizar términos como si fueran imágenes estáticas, pero carecerá de la herramienta necesaria para decodificar cualquier texto desconocido. Por esta razón, todo modelo educativo orientado a la alfabetización debe situar este desarrollo en el eje de su intervención pedagógica.

1.5.2. El desarrollo de la conciencia fonológica: Del juego con rimas a la precisión de los fonemas

La capacidad para diferenciar los matices sonoros del habla no surge de manera espontánea al cumplir los cinco años. Es en realidad un recorrido paulatino que empieza mucho antes, cerca de los tres años, cuando la niñez empieza a vincularse con el ritmo de las melodías. Este aprendizaje se prolonga hasta los siete u ocho años, edad a la que se consigue la destreza suficiente para gestionar las unidades más pequeñas de la comunicación oral. Entender esta evolución es fundamental para poder ajustar las expectativas pedagógicas y dar el apoyo oportuno a quienes tienen otro ritmo.

De la rima a la sílaba: Los pilares iniciales

En la fase inicial, situada entre los 3 y 4 años, emerge la sensibilidad hacia la rima. A esta edad, el descubrimiento de la armonía en el lenguaje ocurre de forma espontánea a través de acertijos y dinámicas lúdicas. Es habitual que, a los tres años y medio, ya se perciba la similitud sonora entre palabras como "gato" y "pato", y que a los cuatro años incluso intenten proponer sus propias combinaciones. Si en esta etapa persiste una dificultad marcada para notar estas semejanzas, es prudente observar el proceso con atención; no implica necesariamente un problema grave, sino que el desarrollo podría estar siendo más pausado y precisar de una motivación constante.

Entre los 4 y 5 años, la atención se desplaza hacia la estructura silábica. El niño comprende que el discurso puede fragmentarse en distintos impulsos de voz. A los cuatro años y medio, lo frecuente es que logren segmentar términos simples mediante aplausos, y a los cinco años ya poseen la capacidad de dividir palabras más complejas de forma mental. Este paso constituye el enlace vital entre la percepción global de la rima y la especificidad de los fonemas. Sin una competencia silábica bien establecida, el reto de descomponer el lenguaje en sus partículas mínimas será considerablemente mayor.

El hallazgo de los fonemas

El avance más significativo ocurre entre los 5 y 6 años con la aparición de las primeras destrezas fonémicas. El hito principal consiste en reconocer el sonido inicial de una palabra; por ejemplo, identificar que "luna" arranca con el fonema /l/. Poco después, logran localizar el sonido de cierre y comienzan a integrar unidades aisladas: si escuchan /p/-/a/-/n/, su

pensamiento logra sintetizarlas para pronunciar "pan". Esta facultad es el indicador más fiable de la futura competencia lectora, pues reproduce el mecanismo de decodificación cerebral: reconocer el símbolo, asignarle un sonido y fusionarlo en un todo con sentido.

Consolidación y habilidades complejas

Al alcanzar los 6 y 7 años, la exigencia cognitiva aumenta. En este punto, el niño es capaz de descomponer los sonidos que forman una palabra, contarlos y manipularlos directamente: omitir la letra inicial o cambiar una letra por otra (transformar "pata" en "rata"). Son estas operaciones las que sientan las bases de una ortografía correcta y de la fluidez para abordar palabras desconocidas.

Por último, entre los 7 y los 8 años, se llega a la madurez fonológica completa. En esta etapa, incluso es posible invertir el orden de los sonidos o cambiar grafemas en lugares intermedios. Si bien estas habilidades no son requisitos estrictos para la lectura básica, definen la fluidez y la confianza a la hora de enfrentarse a textos extensos o a un vocabulario técnico

Es importante recordar que cada proceso de maduración tiene sus propios tiempos. Un desfase a los 5 años es normalmente pasajero y superable con la práctica adecuada. Sin embargo, si a los 6 años todavía no se logra segmentar una palabra en sílabas, se requiere una evaluación más detallada. El indicio más claro de posibles dificultades específicas, como la dislexia, es cuando el niño ya maneja bien las sílabas, pero tiene bloqueos repetidos cuando intenta identificar o aislar los sonidos de cada letra.

1.5.3. Signos de advertencia: ¿Desfase en la maduración o dislexia?

Es, posiblemente, la pregunta más crítica que un educador debe resolver acerca de la conciencia fonológica. Es importante entender que no todos los niños que tienen dificultades con los sonidos del lenguaje son necesariamente disléxicos. En gran parte de los casos, estamos simplemente ante un ritmo de crecimiento distinto que suele nivelarse con una enseñanza dirigida y el acompañamiento adecuado en clase. No obstante, existe un grupo que manifiesta una fragilidad fonológica muy puntual, la cual constituye el núcleo de la dislexia. Diferenciar ambos escenarios es vital, ya que de esto depende el futuro escolar y el tipo de apoyo que el estudiante recibirá.

La primera señal de alerta surge cuando persiste la complicación con las rimas a los 4 años, especialmente si el niño no ha recibido estimulación previa. Si al alcanzar los 4 años y medio, tras haber practicado con juegos sonoros, el infante todavía no logra identificar o crear rimas, debemos prestar mucha más atención. Un segundo indicio claro es la dificultad para fragmentar palabras de dos sílabas al cumplir los 5 años. A esta edad, lo habitual es que los alumnos sigan con palmadas el ritmo de palabras sencillas como "casa" o "mesa". Quien no consiga seguir esta cadencia requiere un monitoreo más cercano.

El tercer factor, y quizás el más revelador para detectar un trastorno real, es el bloqueo al intentar reconocer el sonido inicial a los 5 años y medio. Si en este punto un niño no identifica el fonema con el que inicia su propio nombre un término que forma parte de su identidad diaria, aparece una sospecha legítima de una barrera fonológica profunda.

Como cuarto eje, detectamos la incapacidad de fusionar dos sonidos a los 6 años. Si el docente pronuncia los fonemas "/m/-/a/" por separado y el alumno no logra integrarlos para decir "ma", hay motivos de alarma. La unión de dos sonidos es una destreza tan elemental que su ausencia a esa edad resulta sumamente preocupante.

Por último, el quinto rasgo es la discrepancia en el desempeño: poseer una buena conciencia de la sílaba, pero una nula capacidad con el fonema. Este es el esquema típico de la dislexia. El estudiante es capaz de separar "mariposa" en sus cuatro partes rítmicas sin dificultad, pero se queda atascado cuando intenta dividir "sol" en sus sonidos individuales (/s/-/o/-/l/). Este abismo muestra que la limitación no es de inteligencia general, sino que se encuentra específicamente en el procesamiento de los fonemas.

¿Cómo debe actuar el docente ante estas evidencias?

Cuando el niño tiene 5 años o menos lo ideal es reforzar el trabajo en el aula y evaluar su evolución entre las 8 y las 12 semanas. Si al llegar a los 6 años, y tras una práctica diaria y constante, el pequeño todavía no es capaz de unir sonidos o distinguir el fonema inicial, se hace necesario remitirlo a especialistas en psicopedagogía o neuropsicología. Los datos muestran que actuar antes de los 7 años multiplica las probabilidades de éxito respecto a una detección tardía. En estas condiciones suele ser un error, que obstaculiza gravemente el progreso académico, confiar en que el tiempo resolverá el problema por sí solo.

1.5.4. Estrategias de intervención basadas en la evidencia

Es vital partir de una premisa clara: la conciencia fonológica no es un don innato con el que solo algunos niños cuentan; en realidad, es una habilidad que se desarrolla mediante el ejercicio constante. La ventaja reside en que, con una guía directa y bien estructurada, la mayoría de los estudiantes logra progresos significativos. Esto incluye a quienes presentan dificultades específicas, aunque ellos requieran un acompañamiento más paciente y prolongado.

Para que esta intervención sea realmente efectiva, podemos guiarnos por estos pilares:

- **Claridad en la enseñanza:** No basta con que los niños escuchen los sonidos y esperen descifrar su lógica por azar. Se les debe explicar el cómo y el porqué. No debemos dejarlo al aprendizaje espontáneo, sino decirles: Hoy vamos a jugar con los sonidos y vamos a ver cómo se desarman las palabras. En el aula es mejor siempre ser explícito que apelar a la intuición.
- **Respeto por el orden lógico:** Pedirle a un niño que identifique fonemas y no ha dominado aún las sílabas son inútiles. El recorrido debe ser coherente: empezar con rimas, seguir con sílabas y recién entonces entrar al mundo de los fonemas (unir, separar o suprimir sonidos). Es como levantar una casa, antes de poner el techo hay que tener los cimientos bien puestos.
- **Relacionar sonido y letra:** Las sesiones ganan fuerza cuando el sonido se conecta con su imagen visual. Si trabajamos el fonema /m/, mostramos al mismo tiempo la letra "m". Usar materiales que los niños puedan tocar mientras pronuncian ayuda a que una idea abstracta se vuelva algo tangible y fácil de entender.
- **Frecuencia antes que intensidad:** Es preferible dedicar 10 o 15 minutos cada día que saturar al grupo con una sesión larguísima una vez por semana. El aprendizaje real se logra con la práctica distribuida, retomando lo visto en días distintos y espaciando los repasos poco a poco.
- **Uso de todos los sentidos:** Separar palabras es útil, pero la capacidad de armar sonidos es lo que permite entrar a la lectura. Leer es, esencialmente, ver unas letras y combinar sus sonidos para formar una palabra. Por ello, con los más pequeños conviene dar peso a las actividades de integración.

- **Priorizar la unión de sonidos:** Separar palabras es útil, pero es la capacidad de ensamblar sonidos la que abre las puertas a la lectura. Leer es, esencialmente, ver letras y combinar sus sonidos para formar una palabra. Por eso con los más pequeños conviene dar peso a las actividades de integración.
- **El juego con palabras inventadas:** Es muy buena idea usar palabras que no signifiquen nada, como “bapla” o “mifoma”. Si el niño no conoce la palabra, debe usar sus reglas fonológicas en vez de recordar la imagen de memoria. Es la prueba real para saber si están decodificando o si solo reconocen la “forma” del texto.

Tabla 10.

Guía para una enseñanza efectiva de la conciencia fonológica.

Pilar	¿En qué consiste?	¿Por qué es vital?
Explicitud	Enseñar de frente, sin asumir que el niño ya lo sabe.	Entender los sonidos no es algo natural; hace falta un guía.
Orden	Ir paso a paso, de lo más sencillo a lo complejo.	Cada avance es el escalón necesario para el siguiente desafío.
Conexión Letra-Sonido	Juntar el fonema con su dibujo escrito.	Hace que el aprendizaje sea mucho más rápido y profundo.
Hábito Diario	Prácticas cortas de 10-15 minutos todos los días.	La constancia logra que el saber se quede grabado.
Sentidos	Sumar el tacto, la vista y el oído.	Es la clave para incluir a alumnos con dislexia.
Enfoque en Unión	Dar prioridad a juntar los sonidos.	Es la destreza que conecta directo con la lectura fluida.
Pseudopalabras	Practicar con términos inventados.	Evita que el niño use la memoria visual y lo obliga a procesar sonidos.

Fuente: Elaboración propia

1.5.5. Reflexiones y orientaciones finales

La conciencia fonológica no es un simple añadido, sino la base real sobre la cual se edifica la lectura. Sin esta destreza, los estudiantes terminan memorizando palabras como si fueran imágenes estáticas, quedando bloqueados ante cualquier término desconocido y perdiendo la posibilidad de convertirse en lectores independientes. La experiencia en el aula es contundente:

la enseñanza directa y organizada de los sonidos es el factor que define el éxito en la lectoescritura.

Para aterrizar estos conceptos, propongo seis pautas prácticas para aplicar de inmediato, sin requerir recursos costosos ni capacitaciones complejas:

- **Diagnóstico inicial:** Resulta esencial comprender el punto de partida en cada ciclo escolar. No se requiere de una evaluación rígida; bastan breves momentos de juego con rimas, palmadas rítmicas para marcar sílabas o identificar el fonema inicial de un objeto para reconocer quién requiere un refuerzo adicional.
- **Constancia sobre saturación:** En la enseñanza, más vale la constancia que la cantidad. Es más eficaz dedicar cada mañana 10 minutos a retos auditivos que hacer una sesión larga y pesada una vez a la semana. Lo que de verdad afianza el saber es la costumbre diaria, planteada como reto antes del cuento
- **Vincular el fonema con el trazo:** A los 5 años debe producirse un cambio de la labor meramente oral. Siempre que se trate un sonido, es necesario presentar su representación escrita. Escuchar y mirar al mismo tiempo permite aprender mucho mejor que con los ejercicios sólo auditivos.
- **Enfoque en la integración:** Entre los 5 y los 6 años, el gran desafío del niño consiste en aprender a unir sonidos para formar palabras. Si un niño de 6 años no es capaz de hacer esta conexión, es importante actuar, porque ésta es la llave maestra para iniciar la lectura fluida.
- **Uso de recursos tangibles:** Los procesos cognitivos son abstractos y a veces difíciles de comprender. El uso de fichas, letras móviles o actividades que requieran moverse físicamente, ayuda a que los estudiantes perciban de manera concreta los sonidos. Esto resulta fundamental para aquellos que presentan mayores retos.
- **Respuesta rápida ante señales de riesgo:** Es muy común caer en el error de esperar que el niño “madure” por sí solo cuando no vemos avances luego de varios meses de trabajo. Si a los 6 años el niño presenta un estancamiento evidente, eso es una advertencia sobre posibles dificultades de aprendizaje. Actuar antes de los siete años es clave para cambiar el rumbo escolar de un niño; ante cualquier sospecha se deben consultar de inmediato a los especialistas.

CAPÍTULO 2

TÉCNICAS PARA LA FLUIDEZ Y VELOCIDAD LECTORA

Al inicio de este análisis, se enfoca en esas capacidades previas que todo niño necesita afianzar antes de lanzarse de lleno a la lectura. Es fascinante observar cómo empiezan a notar que las palabras no son sonidos al azar, sino que guardan un orden y una intención clara. Sin embargo, el punto crítico es la conciencia fonológica; si no logran dominar esos sonidos básicos, entender cómo funciona nuestro alfabeto se convierte en un obstáculo casi insuperable.

Y una vez que superan lo que es el simple deletreo, se encuentran con un desafío mayor: la agilidad. Que el estudiante reconozca las letras no sirve de mucho si cada palabra le cuesta un esfuerzo monstruoso. Cuando la lectura se hace entrecortada, toda la atención se queda atrapada en la técnica y el cerebro se queda sin energía para lo que realmente importa: captar el sentido de lo que se está leyendo.

Podríamos decir que la fluidez es ese enlace esencial que aporta ritmo y naturalidad. Es lo que permite que el niño deje de traducir códigos y empiece a interpretar mensajes de forma espontánea. Sin esta rapidez mental, la comprensión simplemente se pierde por el camino, porque el lector está más pendiente de los símbolos que de las ideas.

En los apartados que siguen, vamos a desgranar qué implica realmente leer con eficacia y por qué esto marca la diferencia en el rendimiento académico. Veremos cómo se pasa de los primeros pasos a la lectura automática, proponiendo estrategias útiles para el aula, como las lecturas recurrentes. También exploraremos la importancia de la entonación y cómo realizar evaluaciones rápidas para detectar a tiempo a quienes necesitan un empujón extra.

2.1. El mecanismo de la decodificación automática como aplicación de dos colores: Cómo pasar de un desciframiento lento a un reconocimiento instantáneo de grafemas y fonemas

Para entender el verdadero impacto de la fluidez en el proceso de aprendizaje es indispensable precisar su significado. Erróneamente se menciona que la fluidez es solo velocidad lectora; pero esa velocidad pierde efectividad cuando no está acompañada de precisión y expresividad. si no va acompañada de calidad. Un estudiante puede ir muy rápido y aun así cometer una serie de errores o leer de manera monótona, vaciando el contenido de significado. En la práctica, esta capacidad se apoya en tres pilares: la agilidad, la precisión y la expresión. En las líneas

que siguen, se explorara estos elementos y el sustento cognitivo que avala porque una lectura fluida beneficia la comprensión profunda del texto.

2.1.1. Los tres fundamentos de la fluidez: Ritmo, precisión y sentido

Entender la fluidez al leer implica comprender como un conjunto de habilidades conectadas, no como piezas aisladas. Los expertos en este campo destacan tres dimensiones esenciales: velocidad, precisión y prosodia las cuales mantienen una relación vinculada, pero se también desarrollar de manera desigual en cada alumno. De acuerdo al autor Calet et al. (2017) es frecuente encontrar estudiantes que avanzan con rapidez, pero se enredan con los términos, o niños que son impecables en la técnica, pero avanzan a un paso demasiado lento. También existen casos de lectura mecánica perfecta que carece de matices. La maestría lectora solo se alcanza cuando estos tres ejes se fusionan de forma orgánica.

Desglose de sus elementos:

La velocidad se define por el volumen de vocablos que un alumno logra procesar correctamente en un tiempo determinado, habitualmente un minuto. Al ser el factor más sencillo de cuantificar, se establecen ciertos parámetros: en segundo grado lo ideal oscila entre 70 y 100 palabras por minuto, mientras que en tercer grado el rango sube de 90 a 120. Destaca que, dada la transparencia fonética del español, estos promedios tienden a ser ligeramente superiores que en lenguas más complejas.

La exactitud mide, por su parte, el grado de fidelidad de la lectura. Puede pasar que un niño sea muy ágil y sin embargo tenga descuidos, se le vaya una letra o le sustituya una palabra a otra. Para afirmar la existencia de una fluidez genuina, los aciertos deben ser superior al 95%. Si este margen desciende por debajo del 90%, la lectura deja de fluir, aparece la frustración y el niño se ve obligado a rectificar constantemente lo que rompe por completo la continuidad del relato.

Por último, la prosodia es la capacidad de poner al texto la intención, las pausas y el matiz adecuados. A diferencia de la velocidad o la precisión, este elemento tiene algo más subjetivo. Respetar la puntuación y utilizar la voz para reflejar las ideas del autor es necesario para una buena entonación. Al fin y al cabo, la expresividad es la prueba auditiva de la comprensión: si el niño no entiende lo que está leyendo, su voz sonará monótona y vacía.

Base teórica: El papel de la automaticidad

Para comprender cómo interactúan estos pilares, es fundamental considerar la teoría de la automaticidad de LaBerge & Samuels (1974). El concepto clave es que nuestra memoria de trabajo, esa capacidad de procesamiento que utilizamos en el «aquí y ahora», tiene un límite biológico. Las actuales investigaciones neurocientíficas demuestran que sólo podemos gestionar simultáneamente una cantidad muy limitada de datos.

Si un escolar gasta toda su energía cognitiva en la decodificación (unir sonidos y grafemas), su mente queda sin “combustible” para la expresividad o para captar el fondo del mensaje. La lectura significativa sucede únicamente cuando el reconocimiento léxico se vuelve automático. Al realizarse sin un esfuerzo consciente, el cerebro queda libre para dedicarse a lo que verdaderamente importa: interpretar, analizar y deleitarse con el texto.

2.1.2. La perspectiva de LaBerge y Samuels sobre el procesamiento automático

Entender cómo la fluidez impacta directamente en la comprensión de lectura nos lleva, inevitablemente, a la teoría de la automaticidad. Este planteamiento, formulado originalmente por LaBerge & Samuels (1974), sigue siendo un pilar fundamental en la psicopedagogía actual, respaldado por una sólida base de estudios recientes. A continuación, exploraremos sus ejes principales y cómo transforman nuestra manera de abordar la enseñanza de la lectura.

El proceso cognitivo tras la lectura fluida

Desde el lente de la neurociencia, la "automatización" representa ese salto evolutivo donde el estudiante deja atrás la fragmentación de letras y sonidos. Cuando nos topamos con un término conocido, el cerebro ya no se detiene a analizarlo; lo identifica de forma global y conecta con su sentido al instante. Esto es posible gracias a que la repetición constante permite que las palabras se guarden en un catálogo ortográfico, actuando como una biblioteca mental de acceso veloz.

Desde el punto de vista biológico, el cambio es muy interesante. Mientras un niño que empieza a leer usa mucho sus áreas frontales para gestionar el esfuerzo de descifrar, el lector experto traslada esa actividad a las regiones posteriores. Aquí, el giro fusiforme es capaz de detectar patrones visuales tan fácilmente como reconocemos un rostro familiar. Al liberar a la mente de

la pesada carga de descifrar caracteres, el cerebro puede volcar todo su potencial en las áreas prefrontal y parietal, donde verdaderamente ocurren el análisis profundo y la síntesis de ideas.

Traducir esta teoría a la práctica docente nos brinda herramientas clave para mejorar el rendimiento escolar:

- **Fluidez al servicio del sentido:** Leer a gran velocidad no sirve de nada si el mensaje se pierde en el camino. La velocidad sólo es útil cuando permite liberar espacio mental para entender el contenido. Por eso es tan importante combinar los ejercicios de velocidad con otras tareas que requieran reflexión, como debates en grupo o síntesis escritas.
- **Práctica con propósito:** No se trata sólo de acumular horas de lectura, la selección del material es crítica. Para que el estudiante logre una exitosa automatización necesita exponerse a textos en los cuales comprenda entre el 90 y el 95 por ciento de las palabras. Si el nivel de dificultad es muy elevado, lo único que se consigue es que el niño se sienta frustrado y en vez de procesar la información, intente "adivinar".
- **Prioridad en el vocabulario frecuente:** Lo primero que hay que hacer es aprender los conectores, artículos y verbos más habituales. Una vez que estos elementos básicos se vuelvan automáticos, nuestra memoria de trabajo podrá dedicarse a comprender conceptos más complejos y técnicos del texto.
- **Versatilidad entre géneros:** La capacidad de lectura debe ser flexible para que un estudiante puede volar sobre una narración de ficción, pero encallar en un artículo científico por la terminología. Por esta razón, resulta vital que los docentes presenten una amplia gama de formatos, desde noticias hasta manuales, para forjar una competencia lectora que sea genuinamente completa.

2.1.3. La evolución de la fluidez lectora bajo la mirada de Ehri

El enfoque de Ehri (2005), sobre cómo se logra el reconocimiento de palabras escritas es un pilar fundamental que profundiza en la teoría de la automaticidad. Su planteamiento detalla con claridad las etapas cualitativas por las que pasa un niño, desde sus primeros contactos visuales con las letras, hasta lograr una lectura ortográfica consolidada. Para los que estamos delante de un aula entender este progreso es vital, nos ofrece una guía clara para ver en qué punto se encuentra cada estudiante y construir estrategias didácticas personalizadas.

El camino hacia la maestría lectora

En este sentido Ehri (2005), referente indiscutible en este campo, estableció cuatro momentos clave que explican la transformación en el reconocimiento de palabras y su impacto directo en la fluidez:

- **Etapa prealfabética (3 a 4 años):** En este periodo, los niños todavía no descifran el código alfabético ni vinculan grafemas con sonidos. Su lectura es netamente visual; identifican marcas o nombres por su apariencia general o detalles visuales específicos (como una letra que les resulte curiosa). No distinguen realmente entre palabras similares, como "Mario" y "María", ya que no procesan la estructura interna del texto. Aquí, más que buscar fluidez, el objetivo es estimular la conciencia fonológica.
- **Etapa alfabética parcial (4 a 5 años):** Aparece el primer vínculo fonético. El pequeño comienza a relacionar ciertos sonidos con sus respectivas letras, apoyándose usualmente en la primera y última letra para intentar deducir el contenido. Esto produce errores de sustitución muy frecuentes, como leer “casa” donde está escrito “cama”. La lectura es básica y todavía necesita apoyo, por eso hay que seguir trabajando en reforzar la relación entre el sonido y su representación escrita.
- **Etapa alfabética completa (5 a 7 años):** En los primeros años de primaria el alumno adquiere el dominio del alfabeto. Puede leer casi cualquier palabra, aunque lo hace de manera lenta y silábica. La lectura es correcta, pero requiere mucho esfuerzo mental debido a la falta de práctica. En este punto, el mayor desafío es la fluidez. Por lo tanto, es el momento perfecto para practicar lecturas repetidas y prestar atención a la entonación.
- **Etapa ortográfica consolidada (a partir de los 7 u 8 años):** El lector construye en la mente un enorme almacén de palabras, y las reconoce al instante, sin tener que deletrear. El paso es mucho más ágil y la puntuación se respeta con naturalidad. Es la fase de la fluidez real, donde la lectura se transforma en un instrumento para aprender. La intervención docente debe enfocarse ahora en la comprensión de textos de mayor complejidad y en enriquecer el léxico.

Es fundamental recordar que este proceso no es estricto ni sucede siempre de la misma forma. Un niño puede leer con soltura palabras comunes y, sin embargo, retroceder a una fase previa al toparse con términos técnicos o desconocidos. Por ello, evaluar la fluidez requiere observar

el desempeño del alumno con textos integrales dentro de situaciones de comunicación cotidianas.

2.2. Velocidad de denominación (RAN): La capacidad de nombrar rápidamente estímulos familiares como predictor de la fluidez lectora futura

Existen pequeños que logran decodificar cada término con exactitud, comprendiendo sin problemas la relación entre las grafías y su acústica. Son capaces de leer unidades sueltas de forma impecable; no obstante, su cadencia es excesivamente pausada. Su ejecución es limpia, pero avanzan con una lentitud que acaba desanimando. Al invertir tanta energía en cada palabra, suele ocurrir que al llegar al final de la oración ya se ha olvidado el inicio, fragmentando la lectura.

De ¿de dónde viene esto? Diversos estudios indican que la raíz se halla en la menor agilidad para evocar el lenguaje verbal, factor que se mide con las pruebas de Denominación Rápida Automatizada (RAN). En las siguientes líneas, analizaremos en qué consiste este indicador, por qué resulta determinante para la destreza lectora y cómo es posible evaluarlo y potenciarlo.

2.2.1. Definición y valoración del RAN

A primera vista, la prueba de Denominación Rápida Automatizada (RAN) puede parecer un ejercicio cognitivo bastante simple; no obstante, su capacidad para anticipar el éxito en la fluidez lectora es excepcional. En los párrafos que siguen, se detalla el protocolo estándar y las diversas modalidades en las que se suele implementar.

La denominación automatizada rápida (RAN) es un procedimiento que se utiliza para valorar la rapidez y eficiencia con la que una persona puede recuperar y producir verbalmente nombres de estímulos visuales familiares. Su uso permite valorar la velocidad de acceso léxico y la automatización de ciertos procesos asociados a la denominación y al reconocimiento de las palabras, todo lo cual está también relacionado con el desarrollo de la lectura (Norton & Wolf, 2012).

Desarrollo del contenido:

La Velocidad de Denominación Rápida se entiende como una función mental esencial que se ha consolidado como uno de los indicadores más fiables del desempeño lector a futuro. Su relevancia es comparable a la de la conciencia fonológica cuando se trata de identificar indicios

precoces de dislexia. Este enfoque, diseñado inicialmente por Denckla & Rudel (1976), en los años setenta, continúa siendo un recurso clave y totalmente vigente tanto en el ámbito pedagógico como en el diagnóstico clínico.

En la práctica la dinámica es ágil: se le entrega al niño una lámina que contiene 50 estímulos visuales (pueden ser objetos, colores, letras o cifras) organizados en una cuadrícula de 5 filas por 10 columnas. Estos componentes se repiten en forma aleatoria. La orden es clara: el niño tiene que nombrarlos, uno por uno, en voz alta y lo más rápido que pueda, intentando que sea fluido y preciso. Las instrucciones suelen consistir en: "Vas a nombrar estas figuras en voz alta, empezando por la primera fila. Hazlo rápido, sin detenerte ni regresar si cometés un fallo. Al terminar una línea, continúa con la siguiente. ¿Listo? ¡Empecemos!". El evaluador activa el cronómetro al inicio y lo detiene en cuanto se nombra el último elemento. El valor fundamental es el tiempo global donde una mayor rapidez implica mejor rendimiento, aunque también se anotan las equivocaciones, como los saltos de palabras o los cambios de término.

Dependiendo de la madurez del estudiante, existen distintas alternativas:

- **RAN de objetos:** Ideal para pequeños de 3 a 4 años que aún no dominan el abecedario, utilizando ilustraciones sencillas como un paraguas o un animal.
- **RAN de colores:** Se centra en identificar bloques de colores simples.
- **RAN de números y letras:** Esto sucede cuando el niño ya entiende los símbolos gráficos básicos.
- **RAN alfanumérico mixto:** Combina números y letras, lo que hace que sea muy parecido a la lectura real y exige mucho esfuerzo mental.

Para valorar los resultados se toma el tiempo total en segundos o se estima la frecuencia de aciertos por minuto, comparando los datos con los baremos normativos correspondientes a su edad y nivel educativo. Si el estudiante está en el percentil 25 o por debajo, lo que implica un tiempo de respuesta más lento que el del 75% de sus pares, es un signo evidente de que podría tener dificultades en el desarrollo de sus habilidades lectoras.

2.2.2. El papel predictivo del RAN en el éxito lector temprano

Identificar con rapidez la ilustración de una manzana o un pequeño coche puede parecer, en una primera impresión, una capacidad elemental que poco tiene que ver con la sofisticada arquitectura de la lectura. Muchos creen que nombrar colores es algo que se hace sólo al principio, pero la ciencia muestra que hay una conexión muy fuerte entre esa habilidad mental temprana y la capacidad de leer bien después.

La clave para entender por qué existe esta conexión está en la forma en que nuestro cerebro controla el acceso a las palabras y sonidos. El cerebro dispone de una memoria mental donde guarda las representaciones sonoras del mundo que nos rodea. En el instante mismo en que un infante percibe la imagen de un perro, su sistema cognitivo debe localizar y recuperar inmediatamente la etiqueta sonora /perro/. Este es, precisamente, el mismo motor que se activa al enfrentarse a un grafema o a una estructura silábica.

Cuando este engranaje de recuperación resulta lento, se genera una especie de obstrucción cognitiva. El niño requiere más tiempo para procesar lo que visualiza y, en consecuencia, su lectura se torna fragmentada y costosa, aun cuando sea capaz de comprender el sentido del mensaje.

Fundamentos teóricos y hallazgos relevantes

Para profundizar en estas nociones, es pertinente analizar las investigaciones que han definido el rumbo de la psicología educativa contemporánea:

- **El valor predictivo por** Schoebl et al. (2023): Al evaluar a niños antes de su escolarización formal, se comprobó que el RAN de carácter alfanumérico actúa como un indicador de alta precisión. Los registros indican que la celeridad con la que un pequeño de 5 años reconoce estos símbolos permite proyectar su fluidez a los 7 años ($r = 0.58$), ejerciendo una influencia superior a la de su propio bagaje de vocabulario.
- **Diferenciación entre precisión y velocidad por** Lervåg & Hulme (2009): Este estudio resulta **esencial** porque delimita las funciones de cada aptitud mediante modelos estadísticos, estableciendo que:
 1. La conciencia fonológica es la que asegura que la decodificación sea correcta (ausencia de errores).

2. El RAN es el componente que permite la automatización y la soltura en el proceso.

Esta distinción es fundamental en la práctica pedagógica, pues permite identificar por qué ciertos estudiantes, a pesar de no cometer fallos técnicos, no logran una lectura fluida debido a una demora en la recuperación de la información almacenada en su memoria a largo plazo. Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos requieren que la identificación de problemas en la fluidez no debe limitarse a observar la precisión de la lectura (Georgiou & Parrila, 2020).

2.2.3. Divergencias funcionales: El vínculo entre el RAN y la conciencia fonológica

Un descubrimiento esencial en el estudio de la lectoescritura es que la rapidez y la exactitud no siempre avanzan de forma paralela, debido a que dependen de procesos cognitivos diferentes. Esta distinción aclara el motivo por el cual ciertos estudiantes logran una lectura perfecta pero sumamente lenta, mientras que otros avanzan velozmente sobre las líneas a costa de errores frecuentes. Para desglosar estas variaciones, se proponen cuatro perfiles que surgen de la interacción entre la velocidad de denominación (RAN) y la destreza fonológica (Palchik et al., 2016).

Análisis de las variaciones en la ejecución lectora

Perfil A: Competencia global: Este grupo representa el avance ideal. Son alumnos que logran descifrar el código escrito con precisión y automatizan el ejercicio con naturalidad. Al integrar ambas facultades, consiguen una lectura fluida y un nivel de comprensión sólido desde etapas iniciales, por lo que no suelen requerir apoyos adicionales.

Perfil B: Solidez fonológica con lentitud en el RAN: Aquí hallamos alumnos con problemas específicos de ritmo. Su técnica de descifrado es impecable, pero su lectura es lenta y trabajosa. El exceso de recursos que gastan en procesar cada palabra acaba por saturar su memoria operativa y pierden el hilo de la narración. Por lo general, presentan un bajo rendimiento en las tareas cronometradas, un perfil asociado a la dislexia superficial. En estos casos la metodología debe ser enfocada en lecturas repetidas y el apoyo de apoyos visuales para agilizar la recuperación de información.

Perfil C: Fragilidad fonológica con RAN acelerado: Este perfil es aquel que prefiere ir rápido antes que bien. Por no dominar bien la estructura de los sonidos, tienden a “suposiciones” de palabras solo por su apariencia visual por lo que produce fallos de sustitución

o pérdida de letras. Tienen buen ritmo, pero se pierde fidelidad del texto. El trabajo pedagógico debe centrarse en reforzar la asociación grafema-fonema, empleando pseudopalabras para romper el hábito de la adivinación.

Perfil D: Doble déficit (RAN y fonología comprometidos): Es el cuadro más complejo el que se relaciona habitualmente con la dislexia mixta. El estudiante encuentra dificultades para identificar sonidos y para expresar con rapidez los nombres cuando los cimientos fundamentales de la lectura se derrumban al mismo tiempo, se vuelve indispensable formular un plan personalizado que se ocupe de ambos problemas, normalmente dirigido por profesionales externos.

2.2.4. Entrenamiento del RAN: ¿Es posible su optimización?

Como educadores una de las interrogantes más frecuentes es determinar hasta qué punto la denominación automatizada rápida RAN puede modificarse a través de la intervención educativa. Los hallazgos actuales indican que, aunque existen márgenes definidos, hay un terreno fértil para el avance. En las siguientes líneas, analizaremos diversas investigaciones sobre programas de acompañamiento y plantearemos propuestas lúdicas para implementar directamente en clase

Desarrollo del contenido

Una duda recurrente en nuestro día a día es si el RAN que posee un componente biológico significativo y una carga genética que oscila entre el 50% y el 60%, equiparable a la de la inteligencia es capaz de evolucionar a través del ejercicio cotidiano. La investigación científica confirma que es viable, aunque bajo condiciones específicas.

Diversos análisis han comprobado que el entrenamiento sistemático en tareas de denominación rápida genera efectos positivos tangibles. Lo más relevante es que estos logros suelen reflejarse de forma inmediata en la fluidez con la que el alumno se enfrenta a un texto. Por citar un caso, el estudio de Wolf & Denckla (2005), tras examinar 18 metodologías distintas, reportó un incremento notable tanto en la velocidad del RAN como en la competencia lectora. Esto confirma que, si bien la transformación es progresiva, potenciar la agilidad mental permite que la lectura sea mucho más espontánea y natural.

Propuestas para el aula

El éxito radica en crear dinámicas que exijan al niño identificar elementos visuales con agilidad, ofreciendo corrección al momento y dividiendo el trabajo en momentos breves. Aquí presento algunas sugerencias:

- **Tarjetas de reacción rápida:** Empleamos láminas con caracteres, cifras o términos básicos. Al mostrarlas velozmente, el estudiante debe identificarlas sin dudar. Una buena estrategia es cronometrar el tiempo que toma completar un set de 20 estímulos, motivándolo a superar sus propias marcas.
- **Dinámicas de grupo:** En la "Maratón de palabras", los pequeños compiten por ser los primeros en reconocer un objeto. También funciona el "Circuito de memoria", donde deben evocar una serie de letras que aparece solo por unos segundos.
- **Herramientas tecnológicas:** El uso de aplicaciones sencillas facilita un registro preciso de los tiempos, lo cual suele ser un factor muy estimulante y entretenido para los niños.
- **Fichas de seguimiento:** Se puede utilizar guías con secuencias de signos para una lectura diaria. Al anotar los segundos empleados cada jornada, el progreso se vuelve evidente, alimentando su interés por mejorar.

2.2.5. Entrenamiento en lecturas repetidas: El uso de la relectura constante para desarrollar un ritmo natural y mejorar la precisión

Entre el abanico de tácticas para mejorar la fluidez al leer, la lectura repetida se posiciona como la estrategia con mayor sustento científico hasta la fecha. Su valor no solo reside en la teoría académica, sino en que sus resultados son palpables y directos en el aprendizaje cotidiano. El enfoque, de Samuel (1979), impulsó en la Universidad de Minnesota allá por los años 70, se ha transformado en un pilar de la enseñanza moderna. En las siguientes líneas, analizaremos sus fundamentos, por qué da resultados tan sólidos y cómo llevarla al aula de manera efectiva.

2.2.6. Teoría y metodología esencial

A simple vista, pedirle a un estudiante que lea el mismo párrafo varias veces podría sonar rutinario. Sin embargo, detrás de esa acción sencilla se esconden décadas de evidencia sobre cómo procesamos la información.

A continuación, se describe los procesos que intervienen en el desarrollo en esta actividad y que contribuyen a explicar su eficiencia como estrategia de aprendizaje.

Desarrollo del tema: Aunque parezca una dinámica básica, su impacto pedagógico es inmenso. El ejercicio consiste en que el alumno aborde un texto breve (de entre 50 y 200 palabras) varias veces lo ideal es de 3 a 5 repeticiones hasta alcanzar una meta de fluidez como leer 100 palabras por minuto con precisión.

En el proceso, es vital cronometrar, registrar los errores y, sobre todo intervenir al momento para modelar la pronunciación correcta. El fin último no es que el niño se aprenda el texto de memoria, sino que logre mecanizar el reconocimiento de las palabras para que esa soltura se traslade a cualquier otro libro que caiga en sus manos.

¿Cuál es el secreto de su éxito? La ciencia destaca estos puntos:

- **Rapidez visual:** Al principio, el niño gasta toda su energía en descifrar letras. Para la cuarta lectura, la memoria ya reconoce los patrones y las palabras fluyen solas.
- **Liberación mental:** Al no tener que decodificar cada sílaba, el cerebro descansa y puede concentrarse en lo verdaderamente importante: la entonación y el sentido de lo que está leyendo.
- **Corrección en el acto:** Cuando tienes a alguien que se da cuenta de tus errores, no te deja caer en vicios, algo importante para los que inventamos palabras por inseguridad.
- **El ejemplo auditivo:** Al oír el ritmo correcto, el estudiante asimila las pausas naturales del habla.
- **El impulso del logro:** Ver que el tiempo en el cronómetro baja genera una satisfacción enorme, eliminando el miedo a equivocarse frente a los demás.

2.2.7. Evidencia científica sobre su impacto

La lectura repetida es, probablemente, la intervención pedagógica más estudiada. Diversos análisis globales han validado su eficacia con cifras contundentes.

Análisis de la evidencia: Trabajos clásicos como los de Therrien (2004) demostraron que la técnica es más provechosa cuando se lee el texto al menos tres o cuatro veces; ir más allá no

suele ofrecer mejoras significativas. También se confirmó que el papel del docente es insustituible: el progreso se multiplica cuando existe una guía directa comparado con la lectura solitaria.

Estudios más actuales, como los de Lee & Yoon (2016), aportan dos lecciones útiles: funciona de maravilla en grupos pequeños lo que facilita la gestión del aula y, aunque sirve para cualquier género, los relatos cortos suelen ser más eficaces porque su estructura es más intuitiva para los niños.

2.2.8. Aplicación y variantes en clase

Para mantener el entusiasmo y evitar que se vuelva algo mecánico, se debe aplicar estas variantes:

- **Lectura en parejas:** Un alumno con más experiencia lee junto a otro que necesita apoyo. El más fluido marca el camino y el compañero se une cuando gana seguridad.
- **Uso de grabaciones:** Que el niño se grabe y luego se escuche es un ejercicio de autocrítica increíble. Le da autonomía y quita la presión de sentirse evaluado por un tercero.
- **Lectura en eco:** Si hay mucha dificultad, el profesor lee una frase y el alumno la repite imitando la melodía y el énfasis.

2.2.9. Guía de acción para el docente

Para aterrizar esto en el salón de clases, sugiero este esquema de trabajo:

1. **Rincón de Fluidez:** Un espacio con cronómetros, textos de distintos niveles y fichas de progreso.
2. **Parejas de apoyo:** Equipos de niveles mixtos que se ayuden entre sí (conviene rotarlos cada mes).
3. **Material adecuado:** Textos cortos y atractivos que el niño ya dominó en un 90% desde el inicio para no generar frustración.
4. **Rutinas breves:** Sesiones de 15 minutos donde se midan tiempos y se intercambien roles.

5. **Visualización del éxito:** Usar tablas o gráficas donde ellos mismos vean cómo sube su precisión. Esto convierte la lectura en un reto personal muy motivador.

La labor como guías es acompañar este camino con paciencia. El objetivo no es formar máquinas de lectura rápida, sino niños seguros que se sientan capaces de disfrutar de una buena historia sin barreras. Esa cara de satisfacción cuando notan que ya no se traban es la mejor recompensa de este método.

2.3. Procesamiento ortográfico y memoria visual: La formación de representaciones mentales de palabras completas para un acceso léxico más rápido

Desde hace tiempo, se ha mantenido la idea de que reconocer palabras es una tarea puramente fonológica, basada en traducir cada letra o sílaba hasta alcanzar la fluidez. Sin embargo, esta visión se queda corta. Cuando una persona sabe leer muy bien, su cerebro ya no interpreta las palabras letra a letra, sino que ve cada palabra como una sola imagen.

Cuando escuchamos la palabra “casa” un adulto ya no necesita ir uniendo sonidos mentalmente. Al contrario, la mente reconoce enseguida la silueta y la estructura escrita de la palabra. Ese proceso ocurre en menos de 250 milisegundos, un tiempo tan corto que imposibilita el análisis de cada letra por separado. Esta habilidad se denomina procesamiento ortográfico y se basa en el lexicón mental, que funciona como un catálogo psicológico donde se guarda las imágenes de las palabras.

En este epígrafe se revisan las características y el funcionamiento de este proceso con el resto de los procesos simples de codificación, pero también se revisa su relevancia para realizar una lectura fluida, su desarrollo desde los inicios del aprendizaje de la lectura, los componentes que ayudan a su consolidación, así como los problemas que pueden aparecer cuando este proceso se altera e idear puntos de enseñanza con el objetivo de fortalecerlo en el contexto escolar. Así pues, se tiene en cuenta que la lectura no proporciona únicamente un procesamiento de los sonidos, sino también que depende del desarrollo y la consolidación de las representaciones ortográficas que ayudan al reconocimiento ágil y preciso de las palabras.

2.3.1. El léxico ortográfico: Nuestra biblioteca visual interna

La comprensión del funcionamiento del léxico ortográfico constituye un aspecto primordial para el estudio de los procesos cognitivos vinculados en la lectura. Este representa las imágenes

mentales de las palabras que se van almacenando y organizando paulatinamente cuando las personas leen. Lo que facilita el reconocimiento de las palabras y el acceso a su información fonológica y semántica. En este contexto, los modelos de lectura establecieron la existencia de una ruta fonológica basada en la conversión de los grafemas en fonemas, y una ruta léxica u ortográfica, que permite acceder a presentaciones de palabras almacenadas en la propia memoria. La primera y la segunda ruta son las que intervienen en el reconocimiento de una palabra, de igual manera que van adquiriendo distintos grados de automatización a medida que los lectores experimentan progresos con la lectura (Trautwein & Schroeder , 2018).

El almacén de las formas visuales

Se debe imaginar el lexicón ortográfico como una especie de archivo mental donde se guarda las "fotos" de las palabras que hemos visto tantas veces que ya las identificamos al instante. No es un listado estático como un diccionario en papel; en realidad, es una red de neuronas ubicada en el giro fusiforme del lóbulo temporal. Esta zona del cerebro es experta en reconocer patrones visuales conocidos, ya sean caras, paisajes o, como en este caso, palabras escritas.

Cuando se identifica algo "al instante", nos referimos a que un lector con experiencia, al ver una palabra común como "casa", no necesita ir letra por letra. El cerebro salta directamente al significado y al sonido sin que apenas tome en cuenta. Esto ocurre gracias a la memoria ortográfica, un recurso a largo plazo especializado en almacenar la apariencia precisa de cada término.

Lo que nos dice la ciencia

Gracias a tecnologías como la resonancia magnética funcional, se comprende que este almacén no es una teoría, sino algo real. Los estudios de Dehaene et al. (2010) fueron un antes y un después al observar qué pasaba en el cerebro de adultos mientras leían. Descubrieron que el giro fusiforme izquierdo el "área de la forma visual" se activaba de inmediato ante palabras de verdad, pero se quedaba "en silencio" frente a inventos de letras sin sentido. Lo más curioso es que la reacción era mucho más fuerte con términos que usamos a diario, lo que confirma que esta zona es como un radar que detecta la fluidez.

Los dos caminos para entender un texto

Para entender cómo leemos, podemos pensar en dos rutas que llegan al mismo destino: captar el mensaje.

- **Ruta fonológica (vía subléxica):** Es el camino que toman los niños que están empezando o el que usamos todos cuando nos topamos con una palabra rarísima o técnica. Aquí, vamos traduciendo cada letra en su sonido correspondiente para luego unirlos. Es un proceso más lento, por pasos, y que nos obliga a estar muy concentrados.
- **Ruta ortográfica (vía léxica):** Es el "atajo" de quien ya lee bien. Al ver la palabra, se activa su ficha en nuestro archivo mental y entendemos lo que dice de golpe. Es un proceso rapidísimo que ocurre en menos de 250 milisegundos.

Tabla 11.
Diferencias entre la ruta fonológica y la ruta ortográfica.

Característica	Ruta Fonológica	Ruta Ortográfica
Perfil	Aprendices o palabras nuevas	Lectores fluidos / palabras familiares
Mecánica	De la letra al sonido	Reconocimiento global
Ritmo	Lento y pausado	Veloz e intuitivo
Esfuerzo	Gasta mucha energía mental	Es casi automático

Fuente: Elaboración propia

El equilibrio del lector experto

Alguien que lee con soltura no se queda en un solo camino, sino que sabe combinar ambos con agilidad. Si la palabra es común, usa la ruta ortográfica; si aparece un término nuevo, usa la fonología para descifrarlo. Este equilibrio es algo que se entrena: cuantas más veces vemos una palabra, más espacio gana en la vía rápida del cerebro.

El famoso modelo de doble ruta de Coltheart et. (2001) deja algo muy claro: saberse las reglas de los sonidos no te hace un buen lector por sí solo. Alguien puede ser muy bueno descifrando letras y, aun así, leer a paso de tortuga si no ha alimentado su "archivo interno" pasando horas frente a los libros. De hecho, el tamaño de este almacén mental es lo que mejor predice si un niño leerá con fluidez en el colegio.

Capacidad y crecimiento

¿Qué tan grande es esta biblioteca? Un adulto medio tiene entre 30,000 y 70,000 palabras automatizadas. Es un músculo que crece con el tiempo:

- En 2.º grado: Entre 1,000 y 2,000 palabras.
- En 5.º grado: Entre 8,000 y 12,000 palabras.

Es por eso por lo que un niño que tiene un vocabulario pobre se cansa tanto al leer, mientras sus compañeros lo procesan de forma natural, él sigue gastando todas sus energías en recordar cómo suena cada letra, lo que le impide concentrarse en lo que es más importante es entender lo que le dice el libro.

2.3.2. Trayectoria del procesamiento ortográfico: de la decodificación al acceso léxico directo

Alcanzar la pericia ortográfica no ocurre de un momento a otro; es una construcción progresiva que toma forma a lo largo de la primaria. Este desarrollo se ha documentado gracias a investigaciones que analizan desde el rastreo ocular hasta la naturaleza de los fallos que cometen los estudiantes. En las siguientes líneas, exploraremos las cuatro etapas propuestas por Ehri (2005), centradas en cómo el contacto constante con el lenguaje escrito permite que el cerebro logre una lectura automática y eficiente.

El tránsito hacia la competencia escrita

Como se ha planteado previamente, Ehri sostiene que aprender a leer exige una secuencia lógica de integración. A continuación, examinamos estas fases bajo el lente del procesamiento ortográfico:

- **Etapa prealfabética (3 a 4 años):** En este nivel inicial, el texto escrito es todavía un **misterio**. El niño no posee una representación real de la ortografía porque desconoce el alfabeto. Si identifica palabras como su propio nombre, lo hace por memoria visual, tratándolas como si fueran un dibujo o un logotipo; se fija en si la palabra es larga, si tiene una letra que sobresale o una inicial llamativa. Al basarse en contornos generales, es común que confunda vocablos con formas similares, como "casa" y "cara", pues su cerebro procesa siluetas gráficas y no cadenas de letras.

- **Etapa alfabética parcial (4 a 5 años):** Aquí surgen los primeros nexos entre sonidos y grafías. Sin embargo, la imagen mental de las palabras es todavía incompleta; los niños suelen enfocarse en las letras iniciales, finales o aquellas que suenan con más fuerza. Por ejemplo, frente a la palabra “casa” el sistema cognitivo sólo podría captar la “c” y la “a”. Esto, aunque ayuda a no confundirla con palabras visualmente muy distintas, no es suficiente para diferenciar términos con raíces parecidas. En este punto el pequeño depende mucho del contexto y de cuan familiar le es la palabra.
- **Etapa alfabética completa (5 a 7 años):** Este es el punto de quiebre. El alumno ya conoce las reglas de correspondencia fonema-grafema y ya puede leer prácticamente cualquier texto, aunque lo haga pausadamente, procesando letra por letra. Es un trabajo consciente y esmerado ya que reconoce la palabra "casa" con exactitud, ya que analiza cada componente, pero aún no lee fluidamente. Para que se le vaya subiendo la velocidad necesita encontrarse con la palabra varias veces (la literatura sugiere que entre 4 y 20 veces dependiendo de la complejidad del término).
- **Etapa ortográfica consolidada (desde los 7 u 8 años):** Es el paso definitivo hacia la fluidez. El niño ya no analiza la palabra, la reconoce de golpe. En su mente, la forma escrita, el sonido y el significado se han fusionado en una sola unidad. El cerebro detecta la estructura global en fracciones de segundo. Esto le permite, incluso, leer correctamente palabras frecuentes que nunca le han enseñado formalmente, simplemente porque las ha absorbido de su entorno cotidiano.

Factores que determinan el ritmo de aprendizaje

La evolución léxica no es igual para todos. Existen variables clave que pueden acelerar o dificultar este avance:

1. **Frecuencia de contacto:** El motor principal es que las palabras frecuentes se aprenden pronto con muy pocas lecturas, mientras que las palabras poco frecuentes necesitan ser vistas muchas más veces. El cerebro reacciona más rápido ante lo conocido, algo básico para quien quiere independizarse a la hora de leer.
2. **Claridad ortográfica:** El español es bastante predecible como idioma, pero tiene sus retos, como la h, la b y la v, o las reglas de la g y la j. Las palabras que siguen reglas

lógicas se asimilan rápido; las palabras con ortografía arbitraria obligan a un esfuerzo de memoria pura, lo que hace el proceso más pesado.

3. **Extensión de la palabra:** Es más fácil recordar algo breve. Cada letra de más añade un poquito de tiempo de procesamiento. Ante términos muy largos, incluso los lectores experimentados suelen reconocer primero la raíz antes de acabar de procesar el resto del término.
4. **Comprensión morfológica:** Si el alumno entiende que “casita” viene de “casa”, tiene una herramienta muy potente ya que si entendemos cómo se forman las palabras (raíces, prefijos, sufijos) no tendremos que memorizar cada palabra por separado, sino que seremos capaces de armar el significado como piezas de un rompecabezas.
5. **El papel de la escritura:** El contacto físico con el papel añade una capa extra al aprendizaje al escribir a mano, el cerebro guarda una huella motriz que refuerza la memoria. Por eso, los métodos que unen lectura y escritura al mismo tiempo suelen ser mucho más efectivos.
6. **Descanso y asimilación:** El conocimiento necesita "reposar". Es mucho mejor ver una palabra en días distintos que intentar grabarla en una sola sesión agotadora. Además, el sueño es fundamental para que lo aprendido durante el día se guarde de forma permanente en la memoria a largo plazo.

2.3.3. El desafío en el procesamiento ortográfico: Dislexia de superficie y sus implicaciones

No todos los estudiantes logran dominar la ruta ortográfica con la misma rapidez. Hay un grupo específico que, aunque posee una excelente capacidad para decodificar sonidos y leer palabras nuevas sin errores, tiene serios problemas para consolidar un archivo visual de las palabras. Para ellos, ver un término que ya han leído antes es como enfrentarse a él por primera vez, lo que impide que la lectura se vuelva fluida y automática. Esta dificultad se denomina técnicamente dislexia ortográfica o de superficie. En las siguientes líneas, analizaremos sus rasgos distintivos, el impacto que genera en el aprendizaje y las estrategias de apoyo más efectivas.

Análisis de la dificultad

La dislexia de superficie se define por la incapacidad de registrar la "imagen" de las palabras, a pesar de que el sistema fonológico funciona correctamente. Mientras que la dislexia fonológica es la más habitual, este perfil afecta aproximadamente a un 10% o 20% de los alumnos con problemas de lectura.

En el entorno educativo, los estudiantes con esta condición suelen presentar señales muy claras:

- **Lectura precisa pero forzada:** Son muy hábiles leyendo palabras inventadas (pseudopalabras), ya que sus reglas de conversión entre letra y sonido son perfectas.
- **Ritmo lento:** Aunque no erran al pronunciar, leen muy despacio. Como no logran reconocer las palabras como un todo, se ven obligados a descifrar cada letra, lo que agota su capacidad de atención y les dificulta la comprensión de la lectura.
- **Tendencia a la normalización:** Si encuentran palabras que no siguen las reglas normales de ortografía, como las que tienen o vienen de otros idiomas, aplique las reglas básicas sin hacer excepciones. Por eso, a menudo pronuncian mal las palabras cuya pronunciación no coincide con la regla general.
- **Dificultad con los homófonos:** Al escuchar a esas personas hablar, es difícil diferenciar las palabras que suenan igual, como “valla” y “vaya”. Como no tienen una imagen clara de la palabra en su mente, para ellas “valla” y “vaya” significan lo mismo.
- **Resultados contradictorios:** Es común que estos niños obtengan puntuaciones altas en pruebas de conciencia fonológica, pero fallen drásticamente en dictados o en ejercicios de elección ortográfica.

Desde el punto de vista académico, expertos como Castles & Coltheart (1993) fueron pioneros al identificar a niños que leían bien palabras inventadas, pero fallaban con las irregulares. En nuestro idioma este patrón también se ha confirmado por parte de investigadores como Suárez-Coalla & Cuetos (2012), quienes señalan que, si bien el español es un idioma muy directo en su escritura, este problema persiste.

Esta alteración parece estar causada por un fallo en el tratamiento de la información visual a corto plazo, o bien, en la integración de la forma de las palabras en la memoria. No es un problema de visión, sino de cómo el cerebro organiza y recupera la estructura de las palabras escritas.

Estrategias de apoyo pedagógico

En estos casos, la intervención debe distanciarse del entrenamiento fonético tradicional. El objetivo no es enseñar a leer letras, sino ayudar al cerebro a "fotografiar" las palabras. Algunas de las técnicas más útiles son:

1. **Contacto visual frecuente:** Trabajar con listas de palabras comunes en contextos que tengan sentido para el alumno.
2. **Ejercicios de discriminación:** Entrenar la vista para detectar errores ortográficos comparando diferentes formas de escribir una misma palabra.
3. **El método CCC (Copiar, Cubrir, Comparar):** Una rutina que obliga al estudiante a producir la imagen de la palabra a partir de su memoria.
4. **Apoyos visuales y mnemotecnias:** Hacer dibujos o asociaciones que conecten la forma de una letra difícil con lo que significa la palabra.
5. **Uso de tarjetas rápidas (Flashcards):** Mostrar palabras durante unos segundos para que el cerebro reconozca el bloque completo en vez de ir letra por letra.

Es importante saber que esta dificultad de la memoria visual suele ser permanente. Por eso se deben hacer adaptaciones en la forma de evaluar, para que no castigue el aprendizaje en otras asignaturas las faltas de ortografía, y que se fomente el uso de herramientas digitales que faciliten su autonomía.

2.3.4. Estrategias para el desarrollo del procesamiento ortográfico en el aula

Contrario a lo que se suele pensar, el "depósito" léxico en nuestra mente no se llena solo por acumular horas de lectura sin un objetivo claro. Para que un estudiante realmente domine la ortografía, hace falta un entrenamiento dirigido que potencie la memoria visual. En este apartado, analizaremos métodos que van más allá de lo tradicional, incorporando casos reales para distintos niveles y apoyándonos en los hallazgos científicos más recientes. Al finalizar, incluyo una tabla práctica para que puedan aplicar estas ideas mañana mismo en sus clases.

Pilares del aprendizaje

Para lograr resultados que perduren, la constancia le gana a la intensidad. Las clases cargadas de teoría pura suelen ser poco útiles; lo ideal es dedicar pequeños lapsos de tiempo cada día a la repetición estratégica. Aquí la meta no es que el niño memorice reglas gramaticales rígidas, sino que se familiarice tanto con la estructura de las palabras que escribirlas sea algo natural y automático.

A continuación, detallo 8 metodologías para bajar esta teoría al terreno práctico:

1. **Inmersión en contextos reales** El aprendizaje no funciona con listas de palabras sueltas. El alumno necesita ver el vocabulario vivo: en cuentos, noticias o incluso en los carteles del salón. Lo más importante es la frecuencia: sirve más que un niño vea una palabra 10 veces a lo largo de dos semanas que 10 veces en una sola tarde. Así, el cerebro tiene tiempo de asentar ese **recuerdo** durante las horas de sueño.
 - **Propuesta: "El muro de las palabras"**. Colocamos un término difícil en un lugar bien visible. Todos los días tenemos un nuevo reto: encontrarla en un libro, escribirla después de verla unos segundos o inventar una frase con ella.
2. **Detección de matices similares**: Esta técnica nos ayuda a fijar la atención en esos pequeños cambios que cambian el significado de lo que escribimos.
 - **Actividad**: El juego del infiltrado, en el que mostramos grupos como "tubo - tubo - tuvo". El niño debe indicar cuál sobra y decir por qué, relacionando la forma de la palabra con su uso.
3. **El valor de la escritura a mano**: Escribir con lápiz y papel pues genera una huella motriz que ayuda a fijar la ortografía mucho mejor que usando un teclado. El movimiento del brazo ayuda a “escribir” el término en la conciencia.
 - **Copia con sentido**: El alumno va escribiendo, a la vez que va pronunciando en voz baja cada letra, y al terminar revisa su propio trabajo.
 - **Método "Mira, Tapo y Compruebo"**: Observa la palabra, cúbreala con la mano, intenta escribirla de memoria y verifica el resultado. Si falla, todo el proceso se repite.

4. **Raíces compartidas y familias léxicas:** A partir de los 8 o 9 años es muy importante demostrar que las palabras provienen de la misma familia si no el niño aprende a escribir bien la raíz y se asegura la ortografía de todos sus derivados.
 - **Dinámica:** Con la raíz “flor” formamos “floristería”, “florecer” o “florero”. Con ver esos hilos invisibles no sólo perfecciona la ortografía, sino que dilata enormemente el lenguaje del pequeño.
5. **Identificación rápida con tarjetas (Flashcards)** Aquí buscamos rapidez. Queremos que el estudiante reconozca la palabra de un vistazo, sin tener que ir letra por letra.
 - **Ejercicio:** Enseñar tarjetas con palabras complejas por apenas un segundo. El toque de "desafío" amistoso hace que los niños se involucren mucho más.
6. **Retos de decisión léxica** Aquí entrenamos al cerebro para que actúe como un filtro: saber qué es real y qué es inventado.
 - **Práctica:** Hacer parejas como “zanahoria” y “sahanoria”. El niño tiene que escoger la correcta en el menor tiempo posible obligando a su “diccionario interno” a reaccionar con rapidez.
7. **Juegos de ingenio de siempre:** Las sopas de letras o los crucigramas no son solamente entretenimientos, sino que requieren analizar detenidamente el orden de cada letra. Para ser una herramienta de enseñanza estas actividades deben ser cortas (10 minutos) con el objetivo de no saturar mentalmente al estudiante.
8. **Apoyo en tecnología educativa** El juego digital es un gran aliado hoy en día. Las aplicaciones que ofrecen niveles y premios mantienen el interés por las nubes.
 - **Recomendaciones:** Herramientas como Dytective o Wordwall permiten crear retos a medida, los datos indican que solo 15 minutos de práctica guiada mejoran notablemente la habilidad ortográfica.

Nota: Trabajos de expertos como Tan & Nicholson (1997) confirman que estos ejercicios no solo sirven para escribir sin errores, sino que además tienen un impacto directo y positivo en la capacidad de comprender lo que se lee.

El despliegue pedagógico que se detalla en la Tabla 12 busca facilitar su aplicación práctica en los centros educativos. En este bloque, se han organizado ocho propuestas diseñadas para el trabajo cotidiano en el salón de clases, especificando no solo la base teórica que las sostiene, sino también los rangos de edad aconsejados, la dedicación diaria y el grado de impacto que las investigaciones de campo han reportado consistentemente.

Tabla 12.
Rutinas para el abordaje del procesamiento ortográfico en clase.

Estrategia	Sustento Teórico	Edad	Dedicación	Impacto (d)
Distribución semanal	La fragmentación de la enseñanza favorece la memoria; el descanso es clave para fijar lo aprendido.	1° a 6°	5-10 min	0.50-0.70
Contraste de pares	Agudiza la capacidad de distinguir variaciones mínimas en grafemas de palabras similares.	1° a 4°	5 min	0.55-0.65
Copiado y verificación	El trazo manual ayuda a retener la imagen visual mediante la memoria del movimiento.	1° a 6°	5-10 min	0.85
Análisis de morfemas	Resulta más eficiente trabajar con familias de palabras que memorizar términos sueltos.	3° a 6°	10-15 min	0.65
Tarjetas con tiempo	Fomenta que el niño reconozca la palabra completa, evitando el deletreo excesivo.	1° a 4°	5 min	0.70
Chequeo léxico	Mejora la rapidez con la que el cerebro recupera y confirma términos conocidos.	1° a 6°	5 min	0.55
Escaneo visual	Obliga a prestar atención plena al orden exacto en que aparecen las letras.	1° a 4°	5-10 min	0.40
Apoyos digitales	Combina el factor motivacional del juego con un aprendizaje que se ajusta al ritmo de cada alumno.	1° a 6°	15-20 min	0.60-0.65

Fuente: *Elaboración propia basada en los estudios de Tan & Nicholson (1997), Joseph & Nation (2017), Goodwin & Ahn (2010) y Saine et al. (2011).*

Consideraciones para la labor docente

La estructura presentada en la Tabla 12 no debe verse como un manual rígido, sino como una guía flexible que permite al maestro elegir el camino más adecuado según las necesidades de su grupo. Tiene sentido dar prioridad a aquellas vías que han demostrado ser más eficaces, como la técnica de copia con cotejo o el empleo de apoyos visuales, porque suelen constituir el núcleo de cualquier intervención exitosa. No obstante, incorporar dinámicas más recreativas también tiene su valor: ayudan a que el estudiante se mantenga conectado con el aprendizaje, aunque sea el avance cuantitativo más sutil.

Un aspecto que no podemos olvidar es la saturación cognitiva. Intentar hacer muchas cosas a la vez suele acabar en desmotivación o cansancio del niño. Desde mi punto de vista, lo más sensato es elegir un par de técnicas, convertirlas en prácticas habituales y mantenerlas con disciplina durante al menos seis semanas. No es hasta que se nota una mejora real en la fluidez que es el momento de introducir nuevas variables. Al fin y al cabo, la constancia suele dar mejores frutos que la acumulación de tareas diversas.

Por último, conviene recordar que estas rutinas poseen un valor inclusivo fundamental. Si bien para un niño con dificultades de aprendizaje estos apoyos son imprescindibles, la realidad es que toda la clase se beneficia de ellos. Al simplificar y automatizar los procesos básicos de escritura, elevamos el nivel general del aula sin necesidad de marcar diferencias que puedan segregar a los estudiantes.

2.3.5. La prosodia en la lectura fluida: Importancia del entrenamiento en entonación y pausas para facilitar la velocidad y la comprensión

En el ámbito escolar suele ocurrir, casi como una norma, que la formación de los profesores y los planes de estudio convierten la lectura en una carrera de velocidad. Nos hemos acostumbrado a ver a los niños frente a un cronómetro sumando vocablos por minuto como si la velocidad fuera el único indicador de éxito. Honestamente, esta postura es reducida y por lo general confunde tanto a los maestros como a los estudiantes. La prosodia es un elemento vital para los que estamos metidos de lleno en la enseñanza, pero suele pasar desapercibida. Si la velocidad es un pilar, la prosodia es el cimiento. Se trata básicamente de la intención que le ponemos a nuestra voz, ese ritmo, esas pausas estratégicas y la musicalidad que se desprende cuando leemos para alguien más.

Es posible que un estudiante sea muy rápido decodificando, pero si lee como una máquina, ignorando la puntuación o el sentido del relato, la fluidez real no existe. Ese tipo de lectura es

tedioso para el que escucha y francamente vacío de sentido para el mismo niño. Sin esa característica “melodía” del lenguaje, el mensaje se desvanece. La prosodia no es un lujo; es la estructura sobre la que se sustenta toda la comprensión de lo que se lee. A lo largo del texto nos vamos a detener a analizar este concepto y su impacto real en el aula. Veremos la evolución: desde esos primeros intentos lentos hasta llegar a una entonación natural. También vamos a compartir herramientas prácticas para utilizar en clase, como el teatro leído o el modelado del docente, que demuestran que leer correctamente no tiene nada que ver con las prisas, sino con saber transmitir la esencia de las palabras.

2.3.6. La naturaleza de la prosodia: ¿Por qué es el alma de la lectura?

Entender la lectura simplemente como la decodificación de grafemas en sonidos es una visión limitada. En realidad, la prosodia actúa como un fenómeno complejo que se sostiene sobre cuatro cimientos fundamentales: el ritmo, la entonación, el manejo de las pausas y la fuerza del acento. Cada uno de estos elementos aporta un matiz indispensable para que el mensaje cobre vida. A continuación, analizaremos cómo estas piezas logran convertir una cadena de palabras en una unidad coherente, apoyándonos en la base científica que vincula esta habilidad con la comprensión real.

Reflexiones sobre el contenido

Suele decirse que la prosodia es la "partitura" que dirige nuestra habla. Se trata de ese juego de tonos, silencios estratégicos y la energía que depositamos en ciertas sílabas. Pensemos en la pregunta: "¿Viste eso?". Si se pronuncia con una curva ascendente y un toque de asombro, el cerebro del receptor o el del propio lector en su mente capta al instante un sentimiento de sorpresa. Sin embargo, un "viste eso" plano y sin matices no pasa de ser un comentario irrelevante. Aunque las palabras sean las mismas, el sentido cambia drásticamente. El lector que ignora estas señales genera una pérdida de información comparable a quien salta renglones por descuido.

Para profundizar, la investigación académica suele segmentar esta capacidad en cuatro áreas clave:

- **La melodía del discurso (Entonación):** Es el vaivén entre tonos agudos y graves. En nuestra lengua, bajamos el tono al afirmar y lo subimos al preguntar, mientras que las exclamaciones generan picos de intensidad muy claros. Un lector que lee con facilidad

hace esto casi sin darse cuenta, pero alguien que tiene problemas para leer suele leer de manera plana, convirtiendo preguntas en afirmaciones que no expresan nada

- **La arquitectura del silencio (Pausas):** Las pausas no son solo para respirar. Son fundamentales para la gramática. Una pausa corta se llama coma. Una pausa larga marca el final de un pensamiento completo. La lectura fluida utiliza estas pausas para que la mente pueda organizar la información en bloques con sentido. De esta manera, se evita que el texto suene como si una máquina estuviera cortando las frases de forma aleatoria.
- **El relieve de las palabras (Énfasis):** Consiste en destacar lo importante mediante el volumen o alargando las vocales. Si decimos “prefiero el coche verde, no el gris”, la fuerza debe ir al color para marcar el contraste. Sin este foco, el oyente pierde la brújula del mensaje.
- **La gestión del tiempo (Ritmo):** Un buen lector sabe cuándo acelerar en detalles secundarios y cuándo frenar en aquellos puntos que resultan ser un factor determinante. Mantener una velocidad uniforme, como si fuera un metrónomo, destruye cualquier intención de comunicar algo.

¿Por qué impulsa la comprensión?

Esta relación no es casual y se sustenta en procesos cognitivos específicos:

1. **Reflejo de la estructura sintáctica:** Saber dónde pausar demuestra que se entiende cómo encajan las piezas de una oración. De hecho, estudios como los de Miller & Schwanenflugel (2009) sugieren que respetar estas pausas predice mejor la comprensión que la simple rapidez al leer.
2. **Apoyo a la memoria de trabajo:** La prosodia organiza la información en unidades manejables. Al no tener que retener términos sueltos, el cerebro ahorra energía. Investigaciones de KORIAT (2002) indican que una buena ejecución puede mejorar el recuerdo de lo leído hasta en un 20%.
3. **Conexión con el sentido práctico:** La carga emocional ya sea ironía o entusiasmo es vital para interpretar historias. Se ha comprobado que los niños retienen mucho mejor los relatos cuando hay una entonación afectiva de por medio.

Evidencia del éxito en el aprendizaje

Los datos de Schwanenflugel et al. (2004), son reveladores: tras analizar acústicamente a diversos escolares, se descubrió que la calidad de la prosodia explicaba la cuarta parte de las diferencias en comprensión. Esto significa que, ante dos niños que leen a la misma velocidad, el que mejor domine el ritmo y la melodía será quien realmente entienda el fondo del texto.

En conclusión, la prosodia no es un simple adorno, sino un motor de la fluidez mental. Medir solo "palabras por minuto" nos da una foto incompleta; el verdadero desafío pedagógico está en lograr que el alumnado aprenda a dar voz al texto para que, finalmente, pueda hacerlo suyo.

2.3.7. Hacia la lectura expresiva: Desarrollo de la prosodia

Lograr una lectura con matices de expresividad no ocurre mediante un dispositivo que se enciende de golpe cuando el alumno gana velocidad. Por el contrario, se trata de una habilidad que se va afianzando de forma progresiva durante la primaria, una vez que se supera el esfuerzo de la decodificación y aparece la fluidez. Gracias a los estudios de Miller & Schwanenflugel (2009), hoy entendemos que este avance atraviesa tres momentos clave. Analizaremos a continuación cada etapa, observando desde el manejo de las pausas hasta los rangos de edad en los que suelen consolidarse estos hitos.

Las investigaciones de Schwanenflugel et al. (2004) y Miller & Schwanenflugel (2009) con niños entre 6 y 9 años han podido identificar tres etapas claras en la adquisición de la prosodia. Es importante darse cuenta de que esos niveles no sólo dependen de la agilidad motora, sino que guardan una estrecha relación con la profundidad de la comprensión lectora. Estas etapas, más que rígidas, se superponen y van fluyendo de una manera natural entre sí.

Nivel 1: Lectura mecánica o silábica

Es la marca de los que leen a velocidad extrema lenta (menos de 40 palabras por minuto). Aquí casi no hay musicalidad propia del lenguaje.

- **Uso de pausas:** El niño habla con voz entrecortada. Entre palabra y palabra hay largos silencios. Estos silencios se prolongan por lo general más de un segundo. El niño no hace caso a la puntuación. Se queda quieto cuando no puede procesar más datos. No le importa cómo suena el mensaje en general.

- **Modulación:** El tono de voz es un tono neutro. Una pregunta y una afirmación suenan igual, lo que hace todo muy monótono. A veces el tono cambia de una forma que no tiene sentido respecto a lo que se está diciendo.
- **Ritmo y acento:** Las palabras clave no aparecen resaltadas. La traducción de letras a sonidos requiere tanto esfuerzo mental que deja sin energía al cerebro para poder cuidar el ritmo.
- **Enfoque pedagógico:** En este punto, lo importante no es la interpretación, sino automatizar el reconocimiento de palabras para que no nos pese tanto la carga de decodificar.

Nivel 2: Estructura inicial y fluidez segmentada

Se da habitualmente en lectores que alcanzan entre 40 y 80 palabras por minuto. Se nota que el cerebro ya dispone de recursos libres para fijarse en cómo se arman las oraciones.

- **Silencios con criterio:** El alumno empieza a respirar de forma lógica ante los puntos. Aunque todavía ignora las comas o hace pausas demasiado largas en ellas, ya intenta respetar el orden gramatical.
- **Contrastes iniciales:** Se perciben tonos ascendentes al final de las preguntas, aunque la ejecución puede sonar forzada o el énfasis caiga en sílabas que no corresponden.
- **Relieve irregular:** Hay una intención de resaltar conceptos, pero la selección es arbitraria; se suelen enfatizar conectores o artículos en lugar de sustantivos, creando un efecto sonoro similar a un "martilleo".
- **Enfoque pedagógico:** Es la fase ideal para la instrucción directa. Los ejercicios de respiración y el modelado de la voz frente a los signos de puntuación suelen dar excelentes resultados.

Nivel 3: El lector expresivo y solvente

Este nivel corresponde a estudiantes que superan las 80 o 100 palabras por minuto en este punto el acto de leer se asemeja a una charla fluida y natural.

- **Puntuación interna:** Los paréntesis son funcionales y precisos el lector distingue a la perfección los tiempos entre una coma y un punto aun incluso puede añadir silencios gramaticales que no están escritos, con el fin de darle sentido al texto.
- **Ritmo fluido:** La voz sube y baja de forma orgánica dando significado y se notan matices de duda de sorpresa o de afirmación.
- **Intencionalidad y afecto:** El énfasis se pone sobre el núcleo de la oración (verbos y nombres) el niño percibe ironías o estados de ánimo cambiando el volumen y la velocidad en función de lo que sucede en la historia.
- **Metodología pedagógica:** Las opciones son muy diversas los recitales de poesía o el teatro leído contribuyen a que el estudiante adapte su voz a distintos registros literarios.

El cambio de una fase a otra no sucede por casualidad. Para pasar del primer nivel al segundo nivel es vital un ritmo de unas 50 palabras por minuto; sin esa base la mente sigue atrapada descifrando el código. Pero para llegar al tercer nivel, no basta con rapidez. Se requiere de una guía docente activa, ya que sin ella muchos alumnos se quedan estancados en una lectura técnicamente correcta, pero sin alma ni verdadera intención comunicativa.

2.3.8. Valoración de la prosodia en el aula: instrumentos y prácticas docentes

A diferencia de la medición de velocidad o de precisión de lectura, la calificación de la prosodia no es una tarea que se resuelva únicamente con cronómetro o contando equivocaciones. Este trabajo requiere un análisis mucho más detallado y cualitativo, preferentemente a través de una rúbrica que facilite el estudio exhaustivo de cada elemento del discurso oral. A continuación, les propondremos una metodología práctica basada en cuatro pilares: las pausas, la entonación, el énfasis y el ritmo. Cada uno se puntúa de 1 a 4, sumando también estrategias para recolectar evidencias a través de grabaciones y el análisis posterior de los resultados para diseñar un plan pedagógico personalizado.

Desarrollo del contenido

Supervisar la prosodia en el entorno escolar no tiene por qué ser una labor pesada ni requiere de tecnología sofisticada. Basta con emplear una grabadora sencilla como la que incluye cualquier teléfono móvil y una tabla de evaluación bien estructurada para que el profesor obtenga información precisa y valiosa en poco tiempo por cada estudiante. Para este fin, se plantea la Rúbrica de Evaluación de la Prosodia Lectora (REPL), basada en las propuestas

clásicas de Zutell & Rasinski (2009) y en los estándares de fluidez de la National Assessment of Educational Progress (NAEP).

Tabla 13.
Rúbrica de Evaluación de la Prosodia Lectora (REPL).

Dimensión	Puntuación 1 (Muy deficiente)	Puntuación 2 (Deficiente)	Puntuación 3 (Adecuado)	Puntuación 4 (Excelente)
Pausas	El estudiante no reconoce los puntos y realiza pausas largas sin sentido, lo que hace que la lectura suene cortada y poco comprensible.	Identifica algunos puntos, pero suele ignorar las comas; la lectura avanza de forma lenta y poco fluida.	Respetar la puntuación básica y mantiene un ritmo equilibrado entre las palabras, logrando una lectura más continua.	Maneja correctamente todos los signos de puntuación y realiza pausas naturales que ayudan a comprender mejor el texto.
Entonación	La lectura es monótona, sin expresión; preguntas y afirmaciones suenan prácticamente iguales.	Presenta leves cambios de tono; algunas preguntas se distinguen, pero de manera inconsistente.	Utiliza variaciones claras en la voz, diferenciando adecuadamente entre preguntas, exclamaciones y afirmaciones.	Lee con fluidez y expresión, como en una conversación natural, incorporando matices como sorpresa, duda o ironía.
Énfasis	No hay variación en la voz; todas las palabras suenan iguales y se presentan errores frecuentes de acentuación.	Coloca el énfasis en palabras poco importantes y descuida la clave; la acentuación es irregular.	Destaca las palabras con mayor significado y suaviza conectores y preposiciones.	Usa el énfasis con intención clara, generando contrastes que facilitan la comprensión y hacen la lectura más expresiva.
Ritmo	La lectura es rígida, entrecortada y no se ajusta al contenido.	Presenta cambios de ritmo poco coherentes con lo que se está leyendo.	Mantiene una velocidad adecuada, acelerando en partes simples y disminuyendo en las más complejas.	El ritmo es ágil y flexible, utilizando la velocidad para transmitir emociones y dar mayor sentido al texto.

Fuente: Elaboración propia a partir de Zutell & Rasinski (2009) y Daane et al. (2005)

Procedimiento de evaluación

- Selección del texto:** Es esencial escoger un fragmento de entre 100 y 200 palabras ajustado a la edad del alumno (quien debe entender al menos el 90% del vocabulario).

Conviene que el escrito incluya signos de puntuación variados para observar cómo reacciona el niño ante distintos retos gramaticales.

2. **Registro de la lectura:** El estudiante lee en voz alta mientras se graba el audio. Para minimizar los nervios o la presión, lo ideal es presentarlo como una tarea común dentro de la rutina del aula.
3. **Análisis y calificación:** Después, el docente revisa la grabación con calma para puntuar cada área. La suma total (que irá de 4 a 16 puntos) marcará el perfil lector del alumno.

Interpretación de los resultados

- **4-6 puntos (Nivel crítico):** Se requiere apoyo inmediato. Es necesario trabajar desde la base, como el respeto a los puntos y comas, usando el modelado por parte del adulto.
- **7-10 puntos (Nivel bajo/medio):** Presenta fallos puntuales. Lo que se pretende es averiguar si el problema está en el ritmo, en las pausas o en la entonación, para reforzar ese aspecto.
- **11-13 puntos (Nivel estándar):** La prosodia está bien. Se puede enriquecer con dinámicas más creativas, tales como el teatro leído o la declamación de poesía.
- **14-16 puntos (Nivel avanzado):** Destacado comportamiento. Estos alumnos pueden servir de ejemplo o guía a otros compañeros que tengan dificultades.

Diagnóstico por dimensiones: No basta con mirar el número final. Es importante ver los matices, un niño puede hacer muy buenas pausas, pero tener una entonación monótona. El secreto consiste en adaptar la enseñanza a la carencia particular de cada pequeño.

Periodicidad: Se aconseja realizar este seguimiento dos o tres veces por ciclo escolar. Contrastar el audio del principio de año con el del final no solo le sirve al profesor, sino que es un gran estímulo para el niño al notar su propia evolución.

2.3.9. Actividades prácticas para trabajar la prosodia en el salón de clases

Por fortuna, leer con la entonación adecuada no es una capacidad con la que se nace; se trata de una habilidad que puede desarrollarse con guía y constancia, logrando avances asombrosos. Actualmente contamos con estrategias respaldadas por la experiencia docente que se adaptan

a cualquier aula, pues requieren pocos recursos y apenas unos 10 minutos de práctica al día. En este apartado exploramos cinco caminos concretos: el ejemplo del maestro, la lectura en espejo, el teatro leído, el uso de soportes auditivos y el juego con la poesía y los trabalenguas. Cada una incluye su forma de aplicación, los grados recomendados y los beneficios comprobados.

Estrategia 1: El profesor como modelo (lectura con sentimiento)

Este es, sin duda, el recurso más valioso. Consiste simplemente en que el docente dedique un espacio cotidiano (de 10 a 15 minutos) a leer en voz alta para sus alumnos, prestando especial atención a la intención comunicativa: marcando bien los silencios, cambiando el tono de voz según quien hable y respetando los signos de puntuación. Dar una personalidad distinta a cada personaje o acelerar el ritmo en momentos de tensión funciona muy bien.

Para que los niños lo entiendan mejor, conviene explicarles lo que estamos haciendo: “Vean cómo leo esta parte: La niña muy cansada se durmió al instante. ¿Notaron ese silencio que viene después de la coma? Allí respiro fuerte un instante. Al llegar al final, bajo el volumen para avisar que se acabó la idea”. Estas pequeñas reflexiones acerca del lenguaje funcionan de maravilla desde el segundo grado de lectura. Los datos demuestran que el simple hecho de escuchar este modelado diario mejora la prosodia de los chicos de forma notable.

Estrategia 2: Lectura "en eco" para captar el ritmo

Es una técnica estupenda para estudiantes que leen despacio o que están empezando (niveles 1 y 2). El funcionamiento es muy directo: el docente lee una frase corta (unas seis palabras) con una entonación muy marcada. Inmediatamente después, el alumno repite la frase tratando de copiar esa misma "música" o melodía.

Por ejemplo:

- **Docente:** "¿¡De verdad viste eso!?" (con sorpresa real).
- **Alumno:** (Repite tratando de imitar ese mismo asombro).

Si no sale bien a la primera, se repite el modelo. Se pueden usar ayudas visuales, como flechas que marquen si la voz sube o baja. Practicar esto un par de meses genera cambios muy positivos.

Estrategia 3: Teatro de lectores (Reading Theater)

Esta es una de las propuestas que más motiva a los pequeños. Consiste en interpretar un guion o diálogo a través de la lectura, pero sin la presión de tener que memorizarlo o actuar en una escena real. Cada niño se hace con un papel y lee sus líneas entrando en la emoción de su personaje, ya sea que esté enfadado, feliz o algo burlón.

Lo ideal es ensayar el mismo texto varias veces durante dos semanas antes de presentarlo a los compañeros. Si leemos una fábula, el que haga de liebre utilizará un ritmo rápido y prepotente, mientras que la tortuga hablará lenta y gravemente. Esto ayuda a practicar la entonación en una situación real de comunicación, sube la autoestima y mejora la comprensión, porque para leer con sentimiento primero hay que entender cómo se siente el personaje.

Estrategia 4: Uso de audios y fichas de seguimiento

Este camino es perfecto para el trabajo individual o por rincones de aprendizaje. El alumno escucha grabaciones de buena calidad mientras sigue la lectura con la vista en su papel.

Los pasos son:

1. Oír el audio siguiendo el texto con el dedo.
2. Intentar leer en voz alta tratando de imitar al narrador.
3. Grabarse a uno mismo y comparar los dos audios.
4. Identificar dónde el ritmo o el tono fueron distintos para corregirlos.

Este ejercicio de autocrítica es sumamente útil, ya que hace que el niño se dé cuenta de cómo varía su propia voz.

Estrategia 5: Poemas, rimas y juegos de palabras

La poesía es una herramienta natural para la prosodia por su ritmo y sus rimas. Al leer versos, el estudiante se deja llevar por la cadencia propia del texto y las pausas necesarias al final de cada línea.

Una actividad que suele gustar es el "Poema de la semana": se elige una estrofa, el profesor la lee primero y luego se hace una lectura grupal antes de pasar a las individuales. Mientras que

los trabalenguas ayudan a pronunciar mejor y ganar velocidad, las canciones permiten asimilar el ritmo del habla de forma fluida. Aunque su impacto estadístico sea un poco más moderado, su importancia en clase es vital por lo mucho que entretiene a los alumnos.

CAPÍTULO 3

INNOVACIÓN EN LECTOESCRITURA: EL MODELO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR

A medida que adentra en el tercer capítulo, es preciso analizar los fundamentos teóricos relacionado con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, se interrelaciona con las políticas educativas y las prácticas de las instituciones ecuatorianas. En este sentido, el currículo nacional orienta la enseñanza del lenguaje hacia la construcción de competencias comunicativas que permitan a los estudiantes comprender, producir y hacer uso de diferentes formas de expresión dependiendo de situaciones y contextos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Desde esta perspectiva la tarea del docente es desarrollar experiencias de aprendizaje significativas que vayan propiciando de forma progresiva la oralidad, la lectura y la escritura.

De la misma manera la educación ecuatoriana reconoce la variedad cultural y lingüística del país. En el marco de la educación intercultural bilingüe, se han conformado currículos con pertinencia cultural y lingüística para los diferentes pueblos y nacionalidades, los cuales están conformados de pueblos Kichwa y Shuar (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Este apartado no busca ser un simple resumen de los lineamientos oficiales, sino que intenta ponerlos frente al espejo de la evidencia científica analizada previamente. Se observará cómo la visión nacional, influenciada por el constructivismo de Vygotsky y el pensamiento de Freire, se encuentra con los aportes de la psicología cognitiva. No obstante, la honestidad con los retos será primordial: ¿cómo equilibrar la instrucción metódica de los fonemas con una educación que respete el entorno del niño? ¿Cómo levantar aulas diversas donde escasean los recursos? ¿Cómo gestionar la heterogeneidad de niveles en aulas con alta densidad de alumnos? Al final, se ilustran guías prácticas para que los profesores puedan conciliar la exigencia científica con el marco legal que regula su trabajo.

3.1. El Currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales: Enfoque en destrezas clave para la vida y la preparación para la sociedad del conocimiento

3.1.1. Superar la repetición: La construcción del conocimiento como hecho social

En el Ecuador, el mismo currículo sirve de base para orientar los procesos de enseñanza - aprendizaje mediante la formulación de los objetivos, las destrezas con los criterios de

desempeño, los criterios, así como los indicadores de evaluación y los aprendizajes esperados acorde a los diversos niveles y subniveles. En el área de Lengua y Literatura, el currículo busca desarrollar competencias relacionadas con la comprensión, la producción de textos, la comunicación oral, la lectura, la escritura y la reflexión del funcionamiento de la lengua.

El Ministerio de Educación expidió en 2021, el currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales, matemáticas, digitales y socioemocionales a partir de la Resolución Nro. MINEDUC-SFE-2021-00008-R, el cual fue elaborado a partir del currículo nacional del 2016, el mismo que priorizó los aprendizajes, a los que se los ha considerado esenciales para el fortalecimiento de competencias para la vida. En específico, las competencias comunicacionales están orientadas hacia la comprensión y producción de textos situados en diferentes situaciones comunicativas y articulan las destrezas del área de Lengua y Literatura con contextos reales de interacción y aprendizaje.

La visión oficial del sistema educativo ecuatoriano marca una ruptura clara con el conductismo tradicional, aquel que limitaba el aprendizaje a la repetición de sonidos y letras sin sentido. Actualmente, la base pedagógica se sostiene en un constructivismo social con raíces vygotskianas, potenciado por una mirada crítica inspirada en Freire (1970). Esta combinación busca que el aula sea un espacio de reflexión y no solo de instrucción.

Desarrollo del contenido

De acuerdo al pensamiento de Vygotsky & Cole (1978), el aprendizaje se desarrolla a través de la interacción social y la mediación cultural, por lo que conforma un proceso primordialmente individual. El avance ocurre cuando el estudiante interactúa con otros maestros o compañeros con más experiencia, quienes proporcionan ayudas ajustadas a las necesidades del aprendiz. Según Margolis (2020), este apoyo es muy importante para que el estudiante logre objetivos que aún no puede conseguir por sí solo, es decir, dentro de su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El rol del docente consiste en proporcionar apoyos ajustados a las necesidades del estudiante y beneficiar progresivamente su autonomía.

Llevado a la práctica de la lectura y la escritura, este enfoque propone cambios profundos:

- **El aula como comunidad:** La alfabetización deja de ser una tarea aislada. La gente aprende a leer y a escribir porque la familia y los amigos valoran los libros. También porque reconocen cada pequeño logro de los niños como algo bueno para todos.

- **La mediación como puente:** Los que enseñan no sólo transmiten datos también que actúan como guías que ayudan a enlazar lo que el niño ya sabe con los nuevos descubrimientos.
- **El valor de la palabra hablada:** La conversación está antes que el papel. El diálogo mueve a la comprensión de los textos.
- **El error como oportunidad:** Ya no se castiga el fallo. Ahora, el error sirve como una señal que le indica al docente dónde hace falta un refuerzo específico, convirtiendo la corrección en un apoyo pedagógico real.

El hecho de que el currículo mencione a Vygotsky no es un detalle menor; es una postura pedagógica que rechaza el tedio de las planas infinitas. Se busca que el niño comprenda el sentido de lo que lee desde el primer día, entendiendo que descifrar el código y captar el mensaje son procesos que ocurren al mismo tiempo a través de lecturas con significado real.

La influencia de Paulo Freire nos trae la idea de "leer el mundo". Según él, leer no es solo mirar letras, sino también entender y cambiar nuestra realidad. Por eso, enseñar a leer y escribir es dar poder a las personas. En la escuela, esto significa usar textos que los alumnos conozcan y les gusten, y que ellos puedan opinar y hacer preguntas sobre lo que les rodea. De esta manera, pasan de solo recibir información a participar activamente en su entorno. De este modo, podemos lograr que los alumnos se involucren más en su educación y en su vida. En definitiva, el modelo ecuatoriano apuesta por "aprender haciendo": se domina la lengua leyendo y escribiendo en situaciones reales y, sobre todo, en compañía de los demás.

Tabla 14.
Pilares teóricos del sistema educativo (MINEDUC).

Referente Teórico	Conceptos Esenciales	Repercusión en el Aula
Lev Vygotsky (1978)	ZDP, andamiaje y mediación.	El aprendizaje es social; el maestro actúa como guía del grupo.
Paulo Freire (1970)	Pedagogía crítica y conciencia.	Uso de textos reales para fomentar la libertad y el análisis social.
Jean Piaget (1952)	Etapas del desarrollo cognitivo.	Prioridad al respeto por los tiempos biológicos y la actividad del niño.

**David
Ausubel
(1937)**

Aprendizaje
significativo.

Vinculación de los nuevos contenidos con la
experiencia previa del alumno.

Fuente: Elaboración a partir de los documentos curriculares de 2016 y 2020.

Como se puede notar en la Tabla 14, la estructura educativa de Ecuador no es un sistema cerrado, sino una mezcla de corrientes que se complementan. Aunque Piaget pone el foco en la autonomía del descubrimiento y Vygotsky en la importancia del entorno social, el sistema nacional logra unir ambos mundos. Se prioriza una enseñanza donde el profesor dirige el proceso con claridad, pero siempre asegurando que las actividades tengan un sentido humano y una conexión emocional con el estudiante.

3.2. Configuración curricular: Ejes, capacidades y criterios de valoración

La estructuración de la enseñanza de Lengua y Literatura en la Educación General Básica se apoya en cuatro pilares esenciales: Lengua y Cultura, Comunicación Oral, Lectura y Escritura. Es oportuno señalar que, aunque el enfoque puede variar según la fuente consultada, en este trabajo nos ceñimos al modelo oficial vigente. En las siguientes líneas, analizamos la esencia de estos ejes y su traducción en competencias reales durante los subniveles de Preparatoria (1º de EGB) y Básica Elemental (2º y 3º de EGB). Al mismo tiempo, examinamos el vínculo directo entre las conciencias lingüísticas que ya abordamos en el Capítulo 1 y el crecimiento de dichas destrezas.

Desarrollo del contenido

El diseño curricular para este nivel educativo se articula mediante los siguientes núcleos de integración:

- **Lengua y Cultura:** Este bloque entiende al lenguaje como un testimonio vivo de quiénes somos, dando un lugar prioritario a la riqueza idiomática de nuestro entorno (castellano, kichwa, shuar, entre otras lenguas). Se intenta construir un espacio para pensar sobre cómo usamos el idioma en la vida social, desde los modismos regionales hasta el rescate de las lenguas ancestrales.
- **Comunicación Oral:** Se busca mejorar la capacidad de escuchar realmente, hablar con claridad y compartir ideas. En este proceso se practican habilidades como entender lo

que dice la otra persona, organizar pensamientos de forma lógica, discutir temas, contar historias y adaptar el tono de voz según con quién estemos hablando.

- **Lectura:** Éste es el punto en torno al cual gira nuestra investigación. Se enfoca en reforzar el reconocimiento de letras, fluidez lectora, vocabulario y comprensión lectora. Comprende diversos tipos de textos, desde cuentos hasta noticias, y promueve el empleo de estrategias tales como la inferencia, la síntesis y la previsión de ideas.
- **Escritura:** El objetivo principal es que el alumno aprenda a producir sus propios textos. El proceso recorre desde la idea inicial hasta la corrección detallada de los borradores, buscando que el producto final sea claro y cumpla su función comunicativa con el receptor.

Para que el trabajo en el aula sea efectivo, se utilizan las destrezas mediante los criterios de desempeño. Estos criterios son como una guía para saber lo que el alumno debe lograr al final de cada etapa. Se organizan de una manera específica, con una fórmula que incluye un verbo, un contenido y una condición. Por ejemplo, “leer palabras y oraciones con las grafías dadas a estudiar”. A continuación, se presentan las destrezas más importantes para la lectoescritura en los primeros años.

Tabla 15.
Destrezas con criterios de desempeño (DCD) para lectura en preparatoria y básica elemental.

Subnivel	Código DCD	Destreza con criterio de desempeño	Conciencia lingüística vinculada
Preparatoria (1º EGB)	LL.2.1.1	Diferenciar términos clave en textos (nombres propios, palabras comunes)	Conciencia léxica
	LL.2.1.2	Localizar los sonidos de las grafías en palabras de uso diario	Conciencia fonológica (inicio)
	LL.2.1.3	Segmentar palabras en sílabas y estas en fonemas a través de la lúdica	Conciencia silábica y fonémica
	LL.2.1.4	Leer vocablos y frases breves con los caracteres ya asimilados	Decodificación
	LL.2.1.5	Incrementar la fluidez mediante la lectura recurrente de enunciados	Fluidez
Básica Elemental (2º EGB)	LL.2.2.1	Leer pasajes cortos en voz alta con entonación y cadencia	Fluidez y prosodia

	LL.2.2.2	Capturar el significado de los textos localizando datos puntuales	Comprensión literal
	LL.2.2.3	Establecer deducciones simples a partir de la lectura	Comprensión inferencial
	LL.2.2.4	Identificar la intención comunicativa (informar, narrar, persuadir)	Conciencia pragmática
Básica Elemental (3° EGB)	LL.2.3.1	Leer textos de mayor extensión con soltura y precisión	Fluidez avanzada
	LL.2.3.2	Detectar las ideas centrales y jerarquizar la secuencia del relato	Estructura textual
	LL.2.3.3	Discriminar entre hechos objetivos y valoraciones subjetivas	Pensamiento crítico
	LL.2.3.4	Comprender historias y textos de carácter informativo acordes a la edad	Comprensión de géneros

Fuente: Elaboración propia basada en el Currículo de Educación Ministerio de Educación del Ecuador MINEDUC (2016).

En la Tabla 15 observamos una evolución lógica de las capacidades lectoras durante los primeros tres años de escuela. En la Preparatoria, el énfasis está en que el niño identifique las palabras y trabaje en el sonido de las letras (decodificación). Cuando llega al segundo grado, el interés se centra en la velocidad y en la comprensión básica de lo que se lee. Finalmente, en tercer lugar, la lectura se consolida como una vía fundamental para el aprendizaje autónomo y el placer personal.

Es importante notar que el currículo del Ecuador incluye la conciencia fonológica de forma explícita, pero intenta no presentarla como una tarea repetitiva o mecánica. Se pretende que el aprendizaje nazca del juego y se dé siempre dentro de situaciones reales de comunicación. Este enfoque coincide con teorías pedagógicas globales que sostienen que la enseñanza de los sonidos es mucho más potente cuando se conecta con palabras completas y contextos que tengan sentido para el niño.

Sin embargo, hay una tensión clara entre las ideas constructivistas (que a veces sugieren que se aprende a leer solo por estar rodeado de libros) y la necesidad real de que los pequeños reciban una guía clara para descifrar los sonidos. Aunque el currículo nacional intenta equilibrar esto mediante lo lúdico, en el día a día de las aulas suelen faltar materiales concretos

para ejecutar esta idea. Esta brecha pedagógica es, precisamente, uno de los puntos críticos que analizaremos más adelante en nuestras conclusiones.

3.2.1. Un recorrido por las competencias comunicativas

En el panorama educativo ecuatoriano, el currículo actual rompe finalmente con esa vieja idea de que leer y escribir son procesos aislados. Todo lo contrario: las sitúa como el motor de un sistema de capacidades mucho más profundo. Estas destrezas son vitales para que cualquier estudiante pueda actuar con soltura en su cotidianidad y logre encajar en la compleja sociedad del conocimiento actual. En este apartado, vamos a desmenuzar cómo el MINEDUC entiende estas competencias, cómo se conectan con los objetivos del programa y qué impacto real tiene este enfoque en el día a día dentro del aula.

Desarrollo del contenido

El modelo que seguimos en el país se apoya en la visión sociolingüística de Hymes (1972), quien decidió ir más allá de las reglas gramaticales rígidas que proponía Chomsky. Para Hymes, dominar una lengua no es solo saberse las normas de memoria, sino tener la habilidad de usarla según el momento y el lugar (competencia sociolingüística), saber organizar un texto con sentido (competencia discursiva) y tener la astucia necesaria para superar cualquier obstáculo que surja al hablar con otros (competencia estratégica). Hoy por hoy, este abanico es todavía más amplio, sumando la competencia digital el uso responsable de la red y la intercultural, que busca tender puentes de respeto entre las diversas lenguas y realidades que conviven en el Ecuador.

Al trasladar esta visión a la etapa de alfabetización inicial, aparecen principios que cambian por completo la forma de dar clase:

- **La lectura como algo vivo:** Leer no es un proceso mecánico ni lineal. No hace falta que un niño "deletree" perfectamente para que empiece a entender un mensaje. Desde el principio trabajamos con textos reales donde los chicos hacen predicciones, plantean preguntas y relacionan con sus vivencias personales lo que leen.
- **Escribir con un sentido real:** Se acabaron las infinitas planas y los dictados sin contexto. El niño escribe porque tiene una necesidad concreta: invitar a un amigo al cumpleaños o dejar una nota en el refrigerador. Esa utilidad hace que se tenga ganas de aprender.

- **La unión entre hablar, leer y escribir:** Estas áreas no son departamentos cerrados; se alimentan entre sí. Un gran ejemplo es cuando se narra una anécdota, el profesor la anota en la pizarra para que todos la lean y, basándose en eso, el alumno se anima a redactar su propia historia.
- **Pensar sobre nuestra lengua:** No basta con usar el lenguaje, hay que reflexionar sobre él. Entender para qué nos comunicamos ayuda a desarrollar la conciencia metalingüística, un tema que ya tocamos al empezar este trabajo.

Este cambio de paradigma también nos obliga a ver la evaluación de otra manera. Ya no nos inquieta cronometrar cuántas palabras lee un niño por minuto. Lo que buscamos es observar cómo se maneja en situaciones de la vida real: si puede explicar de qué trata un cuento o si es capaz de escribir un recado útil, priorizando siempre el significado del mensaje sobre la caligrafía o la ortografía perfecta.

La Tabla 16 resume estas competencias y su relación con las conciencias lingüísticas mencionadas.

Tabla 16.
Competencias comunicacionales en el currículo ecuatoriano de Lengua y Literatura.

Competencia	Definición (MINEDUC)	Relación con conciencias lingüísticas	Ejemplo de actividad evaluativa
Lingüística	Dominio del código: vocabulario, gramática y sonidos.	Léxica, semántica, sintáctica y fonológica.	Corregir frases mal estructuradas o jugar a segmentar palabras.
Sociolingüística	Adaptar el mensaje según el interlocutor y el entorno.	Conciencia pragmática.	Juego de roles: pedir un favor a un amigo vs. hablar con una autoridad.
Discursiva	Manejar distintos formatos (cuentos, recetas, noticias).	Comprensión lectora, coherencia y cohesión.	Redactar un relato breve o los pasos de una receta sencilla.
Estratégica	Capacidad para resolver fallos en la comunicación.	Conciencia pragmática (reparación).	Pedir una aclaración o describir algo si se olvida la palabra exacta.
Digital	Uso de tecnología para gestionar información.	Integrada a todas las conciencias en el entorno virtual.	Enviar un correo electrónico o realizar una búsqueda guiada.

Intercultural	Empatía y respeto por la diversidad cultural.	Conciencia pragmática (adecuación cultural).	Comparar leyendas de diferentes regiones del país.
----------------------	---	--	--

Fuente: Elaboración propia basada en el Currículo de Lengua y Literatura MINEDUC (2016).

La propuesta del MINEDUC es ambiciosa e integral. No se limita a enseñar el código, que son las letras y los sonidos. También incluye lo social y lo estratégico. Nuestro reto como educadores es dejar atrás la enseñanza mecánica. Queremos crear espacios donde leer y escribir tengan un propósito real. Esto puede ser algo tan simple como entender un cartel en la calle o tan especial como escuchar un relato de nuestros abuelos.

3.3. Experiencias de aprendizaje basadas en temas generadores: Diseño de actividades motivadoras que parten de los intereses y vivencias de los niños

El currículo nacional de nuestro país no debe entenderse como una estructura rígida, al contrario, huye de la imposición de un solo método para enseñar a leer y escribir. En vez de limitarse a los tradicionales esquemas fonéticos o silábicos, el sistema ofrece un conjunto de estrategias que el profesor puede combinar y adaptar libremente en función de las características de su contexto, el grado de desarrollo del grupo y el ritmo individual de cada alumno. En este apartado, ponemos la lupa sobre tres pilares esenciales: el aprendizaje basado en experiencias con temas generadores (herencia de Freire), el soporte en la Zona de Desarrollo Próximo (desde la óptica de Vygotsky) y la creación de entornos de alfabetización multimodal. Todo esto parte de un principio básico: valorar los procesos personales de cada niño en una nación tan diversa como la nuestra.

3.3.1. El aprendizaje a partir de temas generadores

La idea del "tema generador", que viene de la pedagogía de Paulo Freire, se convierte en el motor de una educación que apunta a la autonomía. En el día a día del aula, esto implica identificar problemas o inquietudes reales de los pequeños que tengan la potencia necesaria para movilizar nuevos conocimientos. En nuestras instituciones, estos temas logran que la lectoescritura deje de ser una repetición mecánica y pase a ser una herramienta para entender el mundo y conectar con los otros. Veamos cómo se traduce esta propuesta en la práctica docente.

Desarrollo del contenido:

Desde nuestro enfoque pedagógico una experiencia de aprendizaje no es simplemente la suma de fichas de trabajo segregadas por asignaturas. Hablamos de proyectos con significado, que nacen de una idea fuerte (como proteger el medio ambiente o salvar las leyendas locales). Por unas semanas ese hilo conductor motiva a los alumnos a investigar, escribir y aprender jugando.

Para aterrizar esta conexión, fijémonos en un ejemplo práctico:

- **El inicio:** "Los animales que habitan en nuestro entorno".
- **El desafío:** ¿Cuáles son sus características? ¿De qué se alimentan? ¿Cómo podemos protegerlos?
- **Leer con un porqué:** No nos quedamos solo en cuentos; leemos etiquetas de comida, listas de nombres o noticias del barrio. El maestro aquí no es un juez, sino un mediador que lee en voz alta para transmitir la emoción y acompaña a los grupos a descifrar sus primeras frases.
- **Escribir para comunicar:** Los niños hacen listas de sus mascotas. También pintan carteles para concienciar sobre el cuidado de los perros de la calle. Otras veces, escriben pequeños cuentos. Al mismo tiempo, dan rienda suelta a su imaginación. Realizan ejercicios guiados. El objetivo es ampliar su léxico.
- **La palabra y la escucha:** Este es un sitio donde podemos compartir experiencias, hablar con nuestros abuelos o intercambiar opiniones sobre cómo tratamos a los animales.
- **El arte como apoyo:** Una forma de expresión es dibujar y etiquetar sus obras. Con material reciclado también se pueden hacer maquetas. Una opción más es representar obras de teatro.

Evaluación: Desde este punto de vista, la evaluación formativa prevalece sobre la prueba escrita tradicional. El docente pasa a ser un observador cuidadoso del progreso cotidiano: revisa cómo mejora la escritura en los afiches y anota los pasos dados en diarios de campo o rúbricas de seguimiento.

Este camino tiene beneficios evidentes. En primer lugar, despierta un interés verdadero; cuando el tema cautiva, escribir ya no resulta una obligación. En segundo lugar, el lenguaje recupera su finalidad social: leemos para investigar y escribimos para ser leídos. Tercero, logra integrar disciplinas como las ciencias y las artes. En fin, es un sistema que respeta la diversidad del

Ecuador, que funciona igualmente bien en un caserío de la costa como en una comuna de la sierra.

Esto no quiere decir que no haya desafíos. Clasificar las asignaturas de este modo requiere tiempo y una flexibilidad que, en ocasiones, entra en contradicción con la estructura de los libros oficiales. Por esta razón es fundamental que el magisterio cuente con apoyo y capacitación constante, asegurando que estas propuestas se vivan en aula y no queden solo en teoría.

3.4. La mediación dentro de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituye el eje fundamental del planteamiento vygotskyano. Se entiende como ese espacio dinámico que marca la diferencia entre lo que un estudiante resuelve de forma autónoma y aquello que alcanza con el acompañamiento de un docente o un par con mayores destrezas. Para que los niños aprendan de verdad, los maestros deben darles apoyo en el momento justo. Esto significa proporcionarles herramientas que les ayuden a entender mejor las cosas. Esto se llama “andamiaje”. Así, los niños pueden aprender y hacer cosas por sí mismos. En cuanto a la lectura y la escritura, trabajar de esta manera significa que los maestros no deben darles las respuestas directamente. En su lugar, deben hacer preguntas, guiarlos, mostrarles ejemplos y darles pistas para que puedan encontrar las respuestas por sí mismos. A continuación, se examina la aplicación de esta mirada en el contexto educativo ecuatoriano y se plantean líneas de acción concretas.

Desarrollo del contenido

Más que una definición teórica, la ZDP es un pilar esencial de la psicología educativa, aunque frecuentemente se comprende de manera simplista. No se trata solo de brindar auxilio al niño, sino de reconocer que la ZDP es una estructura cambiante que evoluciona junto con el saber. Cuando un estudiante integra una habilidad tras el acompañamiento, su nivel de competencia real se desplaza, abriendo paso a nuevos retos de mayor complejidad. En este sentido, el docente actúa como un puente: no resuelve el conflicto por el alumno, pero evita dejarlo solo ante obstáculos que generen desmotivación o bloqueo.

Al trasladar este enfoque a las fases iniciales de lectura y escritura, la mediación docente se traduce en:

- **Identificar el punto de partida:** Determinar las capacidades actuales del niño y sus logros independientes mediante una observación cualitativa constante.
- **Localizar la brecha de aprendizaje:** Si un alumno puede leer palabras fáciles como “mesa” sin problemas, pero tiene dificultades con palabras más complicadas como “computadora”, entonces su zona de desarrollo próximo es aprender a dividir esas palabras en sílabas para leerlas de manera más efectiva. Esto significa que el alumno necesita practicar la división de palabras en sílabas para mejorar su habilidad lectora. La zona de desarrollo próximo es el nivel en el que el alumno puede aprender algo nuevo con un poco de ayuda, en este caso, aprender a dividir palabras en sílabas para leer mejor.
- **Proveer soportes transitorios:** Los recursos se van eliminando gradualmente a medida que el estudiante va ganando habilidad. Esto incluye mostrar ejemplos, hacer preguntas para que piense, como “¿cómo es el sonido final?”, hacer las tareas más fáciles y dar ánimo cuando hace algo bien.
- **Fomentar el aprendizaje colaborativo:** A menudo, un compañero ligeramente más avanzado resulta ser el mejor mediador, dado que comparten códigos y lógicas de pensamiento muy cercanas.
- **Transferir la autonomía:** El proceso transita desde una lectura compartida hacia una supervisión externa, hasta que el sujeto logra leer sin asistencia.

Casos prácticos de intervención:

Escenario 1: Un niño intenta leer "mariposa" pero se detiene al inicio. La mediación procede así:

1. **Clave visual:** "¿Qué letra sigue después de la 'i'?"
2. **Fraccionamiento:** "Vamos a dividirla: ma-ri-po-sa. Intenta decir solo la segunda parte".
3. **Ejemplo:** El guía lee el término completo y el niño replica la sonoridad.

Escenario 2: Al escribir "El perro corre", el niño redacta "l pr cor". La estrategia sería:

1. **Análisis:** "¿Con qué letra comienza 'El'?", para que identifique la vocal omitida.

2. **Enfoque fonético:** "En 'perro' el sonido es vibrante y fuerte, ¿qué letras necesitamos para ese efecto?".
3. **Dictado pausado:** Se orienta el ejercicio acentuando cada fonema de las sílabas.

Tabla 17.

Variedades de andamiaje para la lectoescritura (basados en la ZDP).

Tipo de andamiaje	Descripción	Ejemplo en lectura	Ejemplo en escritura
Modelado	El docente ejecuta la acción mientras el alumno observa el proceso a seguir.	Leer un término complejo con la entonación adecuada para su repetición.	Redactar una oración en la pizarra para visibilizar la estructura lógica.
Preguntas guía	Interrogantes encauzan el razonamiento del estudiante.	que "¿Esa palabra empieza con el sonido de 'serpiente' o con el de 'casa'?"	"¿Qué idea quieres transmitir? ¿Cómo podríamos iniciar el texto?"
Ajuste de dificultad	Adaptar la complejidad para garantizar un logro inicial.	Ocultar fragmentos de la palabra para priorizar la raíz.	Emplear plantillas guía antes de escribir sobre una superficie en blanco.
Segmentación	Fraccionar el reto en pasos breves y manejables.	"Primero leemos este segmento, luego el siguiente y finalmente los unimos".	"Escribe primero el objeto, luego su acción y al final sus rasgos".
Retroalimentación	Corrección constructiva aplicada en el momento oportuno.	"Vas muy bien, pero observa: aquí dice 'beso', no 'peso'. Nota la letra inicial".	"¡Excelente avance! Recuerda que 'perro' requiere doble 'r' para el sonido fuerte".
Traspaso de control	Retirada progresiva del apoyo según aumenta la confianza.	Pasar de la lectura conjunta a intervenir solo ante dudas puntuales.	Cesar el dictado silábico para realizar una revisión del texto finalizado.

Fuente: Elaboración propia basada en Wood et al. (1976) y la teoría sociocultural de Vygotsky.

La Tabla 17 expone un repertorio de herramientas para que el docente regule su intervención según las necesidades del aula. Lo que importa es que este soporte sea de naturaleza efímera. No se trata de inducir dependencias, sino de reforzar la seguridad del infante hasta que no se requieran esos recursos externos.

Un error que se repite en la práctica educativa es dar la respuesta inmediatamente cuando el niño vacila. Decir “ahí dice mariposa” no es una mediación, sino que interrumpe el desarrollo

cognitivo del alumno, convirtiéndolo en un receptor pasivo de datos. El potencial de la ZDP se manifiesta cuando el maestro ofrece la señal precisa que permite al estudiante alcanzar el hallazgo por sus propios medios, transformando el error en una oportunidad de aprendizaje activo.

3.4.1. Espacios de alfabetización desde una perspectiva multimodal

Al referirnos a un entorno alfabetizador, aludimos a ese entramado físico y social que propicia el aprendizaje del lenguaje escrito a través de la interacción directa con diversos textos, áreas de trabajo bien configuradas y la convergencia de distintos códigos comunicativos: desde la oralidad y la escritura hasta los registros visuales, gestuales y las herramientas tecnológicas. En el contexto del sistema educativo ecuatoriano, se prioriza la creación de estos nichos dentro del aula para que los infantes se familiaricen con la cultura escrita de manera orgánica y coherente, respetando la pluralidad de sus ritmos individuales. En este apartado, analizamos los elementos constitutivos de dichos espacios y planteamos estrategias para su implementación, contemplando incluso aquellos escenarios marcados por carencias económicas.

Desarrollo conceptual

El entorno alfabetizador no constituye un mero ornamento, sino que funciona como un dispositivo pedagógico vital. Diversas investigaciones ratifican que crecer en un ambiente colmado de materiales impresos como afiches, relatos o revistas contribuye a que los niños consoliden sus capacidades de lectura y escritura con mayor firmeza (National Early Literacy Panel, 2008). Esto se fundamenta en los siguientes ejes:

- **Promueve la proximidad con lo escrito:** Al estar rodeados de palabras, les es más fácil a los estudiantes reconocer las letras y sus sonidos. Esto despierta su curiosidad sobre el significado y los motiva a leer por su cuenta.
- **Dota de sentido al texto:** Las palabras ya no son abstractas cuando se vinculan con lo que sucede en la sala. Escribir es dar nombre a las cosas que nos rodean. Al ponerle un nombre a una cosa, como “ventana” en la ventana misma, o el nombre de un alumno en su pupitre, podemos entender mejor el mundo que nos rodea.

- **Impulsa la autonomía:** Disponer de materiales accesibles (hojas, lápices, libros) incentiva al niño a explorar la lectoescritura por voluntad propia, distanciándose de la percepción de que se trata de una tarea escolar tediosa.
- **Reconoce la heterogeneidad:** Cada aprendiz asimila la información de distintas formas. Mientras algunos poseen una inclinación visual, otros requieren del tacto como sucede con las letras de lija o del canal auditivo. La multimodalidad garantiza que todos los sentidos participen en la construcción del saber.

La normativa vigente subraya que estos espacios deben ser multimodales, integrando sonidos, gráficos, recursos digitales y objetos manipulables, atendiendo así a las inteligencias múltiples y a las necesidades educativas específicas.

Componentes de un ambiente alfabetizador multimodal

Presentamos los elementos fundamentales, sugiriendo alternativas que se ajustan tanto a contextos urbanos como rurales:

1. **Zona de lectura:** Es el corazón del aula. Debe ser un sitio confortable con bibliografía variada en español y lenguas originarias. Ante la falta de recursos, es viable gestionar bibliotecas comunitarias o elaborar textos artesanales junto a los alumnos.
2. **Zona de escritura:** Un rincón provisto de diversos soportes y materiales de dibujo. Aquí el estudiantado transita de la elaboración de listas a la creación de breves mensajes. Es necesario mostrar ejemplos en las paredes para que vean la estructura de los distintos tipos de textos.
3. **Rotulación del medio:** Al nombrar cosas que vemos todos los días, como puertas, mesas y pizarras, ayudamos a los bebés a relacionarlas con su nombre escrito. Esto les permite “leer” su entorno antes de aprender a leer de verdad.
4. **Vocabulario recurrente:** Tener a la vista los términos de uso diario y normas de convivencia que actúa como recordatorio visual permanente que da confianza al momento de escribir.
5. **Dinámicas de lenguaje:** Espacios de juego con loterías de letras o desafíos realizados con materiales reciclados este juego reduce la ansiedad y la presión académica.

6. **Recursos tecnológicos:** Puede usarse para reproducir historias o hacer actividades de conciencia fonológica. Simplemente, el docente recibe una señal de radio y la manda a su teléfono móvil. No se necesita una infraestructura compleja.
7. **Panel de producciones:** Ponemos en evidencia las producciones infantiles para validar su evolución. Al ver sus propios trazos expuestos, los niños se sienten más seguros y esto les da la confianza necesaria para seguir explorando.
8. **Prácticas funcionales:** Convertir la lista de presencia o el informe meteorológico en actos de escritura plena. Estos ejercicios cotidianos pesan de manera significativa en cómo entienden la utilidad social de la palabra.

Tabla 18.

Componentes de un ambiente alfabetizador multimodal en el aula.

Componente	Recursos necesarios	Meta pedagógica	Alternativa de bajo costo
Rincón de lectura	Libros, estantería, cojines,	Estimular el goce lector	Libros de cartón y crónicas propias
Rincón de escritura	Papel, lápices, moldes	Autonomía en la creación	Hojas reutilizadas y catálogos
Etiquetado	Rótulos, marcadores	Conciencia léxica	Recortes de prensa o manuscritos
Palabras clave	Cartulinas, ilustraciones	Soporte visual inmediato	Carteles de factura manual
Juegos lingüísticos	Bingos, letras móviles	Aprendizaje lúdico	Tapas plásticas y cartón
Tecnología	Equipos de audio o tabletas	Diversidad digital	Teléfono del tutor o radio
Mural de trabajos	Corcho o paneles	Validación del esfuerzo	Cordeles y pinzas de ropa
Escritura funcional	Registro de clima/asistencia	Escritura con propósito	Cartones con recubrimiento plástico

Fuente: Elaboración propia basada en directrices del MINEDUC (2016): Roskos & Christie (2000)

Tal como se sintetiza en la Tabla 18, la consolidación de un entorno de esta calidad depende más de la creatividad y el compromiso docente que del financiamiento disponible. El valor

reside en que los materiales sean accesibles, dinámicos y se integren plenamente en la cotidianidad de los estudiantes.

3.5. Mediación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): El rol del docente como guía que adelanta la enseñanza al desarrollo potencial del niño

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), una idea clave que propuso el psicólogo Lev Vygotsky a principios del siglo pasado, es uno de los pilares más determinantes y, a menudo, más confundidos de la psicología educativa. La ZDP constituye un eje fundamental en el diseño curricular ecuatoriano para la estructuración de la labor pedagógica. De este modo, el educador no se limita a la mera transmisión de contenidos típica de los esquemas tradicionales ni adopta una actitud pasiva en la que el estudiante tenga que resolverlo todo por sí solo, evitando así visiones radicales del aprendizaje autónomo.

Por el contrario, el maestro juega el papel de un mediador activo, un puente situado justo en la frontera entre lo que el niño ya domina y lo que puede llegar a dominar cuando recibe la asistencia adecuada. En las siguientes líneas, analizaremos con detenimiento la naturaleza de la ZDP, las estrategias para detectarla, las herramientas de mediación y el impacto que genera específicamente en el proceso de alfabetización inicial dentro de la realidad escolar contemporánea de nuestra nación.

3.5.1. Definición y fundamentos de la Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo constituye uno de los pilares más profundos, y frecuentemente distorsionados, dentro de la obra de Vygotsky. Para captar la esencia de esta propuesta, es fundamental romper con las visiones tradicionales que separan de forma rígida el aprendizaje de la maduración biológica. En este apartado, analizaremos la definición técnica del autor, estableceremos las distancias necesarias entre el nivel real y el potencial, y explicaremos por qué este concepto resulta determinante para alcanzar una alfabetización temprana exitosa.

Desarrollo del contenido:

Vygotsky & Cole (1978) conceptualizó la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como:

"La distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de

la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces" (p. 86).

Esta tesis se apoya en tres ejes que suelen pasar desapercibidos en la práctica docente cotidiana:

- **El nivel de desarrollo real:** Representa el conjunto de conocimientos que el niño ya ha interiorizado y maneja sin asistencia externa. Por citar un caso, si un infante de 6 años decodifica con fluidez palabras de uso común como "mamá" o "casa", nos encontramos ante su capacidad de ejecución actual.
- **El nivel de desarrollo potencial:** Se refiere a las metas que el estudiante alcanza únicamente cuando recibe el respaldo de un mediador o un par con mayor dominio. A partir del ejemplo anterior, ese mismo niño podría leer palabras más largas como "paraguas", si el docente lo ayuda segmentando la palabra en sílabas. Sin ese estímulo la tarea sería imposible; con el apoyo se convierte en un logro posible.
- **La Zona de Desarrollo Próximo:** Es el puente de unión entre los dos estados. Es el terreno donde las funciones cognitivas están en vías de maduración; capacidades que todavía no brotan por sí mismas, pero que están a punto de hacerlo gracias al intercambio social. Es, en esencia, el motor del aprendizaje. Si esta frontera es ignorada por la instrucción, el desarrollo se detiene: la facilidad excesiva genera desinterés, mientras que la complejidad desmedida produce una parálisis por frustración.

Según Vygotsky, la educación eficaz es aquella que va por delante del desarrollo y que se encuentra siempre en el ZDP. Esto implica que el niño pueda enfrentarse a desafíos que aún no domina, a través de soportes transitorios o andamiajes, que se van retirando a medida que va ganando autonomía. Fortalecer lo que ya se ha aprendido es detener el proceso, e intentar enseñar contenidos sin ninguna base previa es, sencillamente, un esfuerzo inútil.

Tabla 19.

Niveles de desarrollo en la ZDP: Ejemplos en lectoescritura.

Nivel de desarrollo	Definición	Ejemplo en lectura	Ejemplo en escritura
Por debajo de la ZDP	Ejecución fluida y totalmente automática.	Leer términos muy básicos ya grabados en la memoria.	Escribir el nombre propio sin dudar ni un segundo.

Nivel de desarrollo real	Se hace solo, pero requiere un esfuerzo consciente.	Leer palabras familiares que necesitan atención visual activa.	Escribir palabras sencillas con errores ortográficos leves.
Zona de Desarrollo Próximo	El éxito depende exclusivamente de la ayuda del profesor.	Leer vocabulario complejo guiado por la división silábica.	Formar frases cortas guiándose por el espacio en blanco y las reglas.
Por encima de la ZDP	El fracaso es inevitable incluso con intervención externa.	Intentar interpretar textos con terminología muy técnica.	Elaborar ensayos basados en conceptos excesivamente abstractos.

Fuente: Adaptación de Vygotsky & Cole (1978)

La Tabla 19 se presenta como un instrumento valioso para que el educador identifique la ubicación exacta de cada alumno y diseñe estrategias que sean verdaderamente productivas. Debemos considerar que la frontera entre la autonomía y el nivel real es sumamente fluida. La clave reside en la observación cualitativa: si el estudiante resuelve todo con rapidez y pierde el foco, el nivel es insuficiente; si se angustia y abandona la tarea, el nivel es excesivo. Sin embargo, si notamos concentración, errores con lógica interna, apertura a las correcciones y un progreso tangible, es señal inequívoca de que estamos interviniendo en su verdadera ZD.

3.5.2. El andamiaje: Herramientas para la mediación

El concepto de *scaffolding* o andamiaje fue introducido por Wood et al. (1976). Se trata de una semejanza muy útil para ilustrar cómo un tutor (ya sea el profesor o un compañero con más destreza) acompaña al estudiante mientras este se encuentra en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La clave está en la temporalidad, igual que las estructuras de madera en una construcción, estos apuntalamientos deben ser efímeros. La ayuda se va retirando poco a poco a medida que el niño va ganando soltura, interviniendo sólo en esos puntos críticos donde el alumno aún se queda bloqueado. En las líneas que siguen, exploramos qué estrategias de andamiaje, funcionan mejor para la lectoescritura, y con ejemplos reales del día a día de los planteles educativos.

Desarrollo del contenido

Hay que ser claros: no cualquier ayuda que demos en el aula es andamiaje. Si le damos la respuesta servida en bandeja (por ejemplo, leyéndole "mariposa" sin dejar que lo intente),

estamos anulando su esfuerzo y, por tanto, su aprendizaje. Pero tampoco sirve de nada soltarle la mano y dejar que se hunda en la frustración. El andamiaje real es un juego de equilibrio: consiste en soltar pistas, plantear interrogantes, hacer demostraciones o "moldear" el nivel de dificultad para que el niño se sienta capaz de resolver el reto por sí mismo o, al menos, se mantenga involucrado en el proceso.

Siguiendo las directrices teóricas y lo que marca el Ministerio de Educación (MINEDUC), estas son las formas de apoyo más efectivas para enseñar a leer y escribir:

- **Tipo 1: Por modelado (demostración).** Básicamente, es el "mira cómo lo hago yo". El docente ejecuta la acción mientras el niño observa con atención para luego intentar imitarlo. Es ideal para procesos mecánicos como el trazo de una letra. *Ejemplo:* El profesor dice: "Fíjate cómo divido esta palabra: 'ma-ri-po-sa'. Ahora te toca a ti con 'ca-sa', ¿te animas?".
- **Tipo 2: Por preguntas guía (diálogo socrático).** Aquí no damos la solución, sino que "empujamos" el pensamiento del niño con preguntas estratégicas. *Ejemplo:* Si se queda trabado con la palabra "tren", podemos preguntarle: "¿Con qué letra empieza? ¿Suena como la 't' o la 'd'?... ¡Eso es, con la 't'! ¿Y qué letra le sigue para que suene 'tr'?... ¿La 'r'? Perfecto. Ahora, ¿qué vocal falta para decir 'tre'...?".
- **Tipo 3: Por segmentación (dividir la tarea).** Se trata de dividir un reto complejo en pequeños pasos fáciles de asimilar. *Ejemplo:* Para lograr que escriba "El perro corre", lo hacemos paso por paso: Primero vamos con "El". Bien, ahora escribe perro (fíjate en la doble r). Y acabamos con "corre".
- **Tipo 4: Por reducción de la dificultad.** Hay momentos en los que hay que bajar un poco el nivel de exigencia para que el estudiante coja confianza y volver a subir el nivel. *Ejemplo:* Frente a una palabra larga como "sacapuntas", el profesor puede tapar el final y pedirle que lea primero "saca...", luego destape "pun..." y por último el resto.
- **Tipo 5: Por señalamiento (foco de atención).** Es usar el dedo o algún gesto, para que el niño no pierda el hilo. *Ejemplo:* Si confunde "caza" con "casa", le señalamos la letra del medio: "Mira bien aquí, ¿es una z o unas? ¡Exacto es una 's'! entonces dice "casa".

- **Tipo 6: Por retroalimentación inmediata.** Corregirlo sobre la marcha, pero siempre de manera motivadora. Ejemplo: "¡Estás genial! Pero mira este detalle, aquí dice 'perro' no 'pera'. Termina en o y suena fuerte. Intentalo de nuevo".
- **Tipo 7: Por eliminación de distracciones.** Es cuestión de limpiar el entorno visual, para que el niño pueda concentrarse. Ejemplo: Si una página tiene muchos dibujos que distraen, el docente tapa lo innecesario con una hoja en blanco para que el alumno se centre solo en la frase que está estudiando.

Tabla 20.

Clasificación del andamiaje en la lectoescritura con aplicaciones prácticas.

Tipo de andamiaje	Descripción	Aplicación en lectura	Aplicación en escritura
Modelado	El docente muestra, el niño imita.	Leer una palabra difícil enfatizando sonidos.	Trazar la letra en el aire para que el niño replique el gesto.
Preguntas guía	Orientar el análisis con preguntas.	"¿Qué sonido escuchas al inicio? ¿Cómo suena esta letra?".	"¿Qué quiere escribir? ¿Cómo suena esa palabra en tu mente?".
Segmentación	Dividir el trabajo en pasos.	"Separa: 'ma-ri-po-sa'. Ahora léela por partes".	"Escribe primero 'el', luego 'perro' y después 'corre'".
Reducción del reto	Simplificar la tarea momentáneamente.	Tapar fragmentos de una palabra larga.	Usar puntos de guía para que el niño repase el trazo.
Señalamiento	Dirigir la mirada a lo clave.	Apuntar con el dedo la letra que genera confusión.	Marcar con un punto donde faltan los espacios.
Feedback inmediato	Corrección constructiva al instante.	"¡Casi! Pero mira, aquí pone 'casa', no 'caza'".	"La letra te salió muy bien, solo recuerda que esta va con 'v'".
Focalización	Eliminar el ruido visual.	Tapar el resto de la página para aislar una palabra.	Usar hojas con renglones más anchos y sin dibujos.

Fuente: *Elaboración propia basada en Wood et al. (1976)*

En la Tabla 20 no es más que un repertorio de rutas para que nosotros, como maestros, podamos trabajar dentro de la ZDP. Sin embargo, el éxito de estos apoyos reside en que sean progresivos y, fundamentalmente, temporales. Al inicio es normal que la ayuda sea constante y que mezclemos varias técnicas a la vez; pero, según el alumno va ganando terreno, debemos ir retirando esas "muletas". Empezamos retirando apoyos más directos como el modelado hasta que sólo necesiten comentarios muy puntuales.

Un error muy común en las aulas es transformarnos en un “andamiaje eterno”. Si ayudamos demasiado, el niño nunca asume su responsabilidad y estamos generando una dependencia que ahoga el aprendizaje. Por eso, el retiro del apoyo tiene que estar en nuestra planificación desde el día uno. Lo que se busca con ello no es que el niño necesite menos ayuda, sino que adquiera la libertad para leer y escribir por su cuenta.

3.5.3. La ZDP en el sistema educativo ecuatoriano: Desafíos y horizontes reales

Llevar la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) al terreno de nuestras instituciones, tanto fiscales como privadas, supone un desafío de proporciones enormes. En la práctica docente, nos topamos a diario con tropiezos muy concretos: salones desbordados con 40 estudiantes, brechas de aprendizaje que parecen abismos y programas de capacitación que se pierden en la abstracción sin aterrizar en la realidad del aula. A pesar de este panorama complejo, el constructivismo se mantiene como el norte más sólido para replantearnos cómo enseñamos a leer y escribir hoy. Analicemos, entonces, estas barreras y las alternativas viables para darles la vuelta.

El desafío de la masificación en las aulas

Gestionar el progreso individual cuando tienes a 40 niños frente a ti suena casi a fantasía. No obstante, esto no implica renunciar a la ZDP, sino más bien replantear la dinámica de la clase para que el soporte no recaiga exclusivamente sobre los hombros de una sola persona.

- **La alternativa: Cooperación y tutoría entre compañeros:** La clave es conformar equipos de trabajo donde un alumno con habilidades fuertes ayude a otro que está en proceso de aprendizaje. El estudiante que ayuda es como un puente: enseña a leer, hace preguntas que invitan a la reflexión y brinda consejos útiles. Esto les beneficia a ambos, el que explica afianza lo que sabe y el que ayuda obtiene respuestas rápidas que muchas

veces el profesor no puede dar. En este caso nosotros nos convertimos en personas que ayudan, supervisando y ajustando el progreso de todos.

- **La disparidad de niveles: El pan de cada día**

Es lo que vemos siempre: en una misma fila conviven estudiantes que ya devoran libros con otros que todavía pelean por unir fonemas. Si usamos el mismo material para todos, estamos ignorando el potencial real de la mitad del grupo.

- **La alternativa: Agrupaciones dinámicas y adaptables.**

En lugar de poner a los chicos en niveles fijos, debemos utilizar grupos que se muevan de acuerdo con la tarea. Por ejemplo, en una sesión de lectura podemos montar tres estaciones: una con lecturas más exigentes para los que ya vuelan solos, otra con apoyo moderado y la última con recursos muy guiados y simples. Lo importante es que la división sea orgánica, tan pronto como un alumno del grupo inicial comience a tener avances, debe ser llevado al siguiente nivel para que no se estanque en su crecimiento.

El vacío en la actualización profesional

Muchas veces carecemos de ese instinto afinado para identificar el punto exacto de la ZDP en el que se encuentra cada chico. Por la presión del reloj, solemos cometer dos errores: o terminamos haciendo la tarea por el alumno (anulando su capacidad de pensar), o lo soltamos demasiado pronto esperando que aprenda por inercia.

- **La alternativa: Comunidades de práctica docente.** Ante el vacío que a veces dejan las capacitaciones formales, las escuelas deben generar sus propios espacios de diálogo. La idea es compartir lo que cada uno hace en la clase. Así, puedes ver cómo tu compañero resuelve un problema, hablar un poco sobre lo que has hecho y discutir qué funciona mejor con los niños. De esta manera, todos aprenden de las experiencias reales de cada uno. Esto hace que el concepto de “andamiaje” deje de ser solo algo que se lee en los libros y se convierta en algo real y útil cuando estás frente a la clase.

3.6. Ambientes alfabetizadores multimodales: Organización de rincones de aprendizaje ricos en materiales impresos, etiquetas y tecnología de asistencia

El ambiente donde se enseña a leer y escribir es algo más que solo organizar estantes y mesas. Es un lugar que busca hacer que los estudiantes se interesen de verdad en la lectura y la escritura. El Ministerio de Educación ha trabajado para crear espacios variados en las escuelas. Quieren ir más allá de la idea de una biblioteca tradicional y hacer que los estudiantes conecten con lo que ven, escuchan, usan en tecnología y expresan con su cuerpo. Este enfoque busca, ante todo, respetar los distintos ritmos de aprendizaje que conviven en el aula, ofreciendo un acceso constante a materiales que conviertan el espacio escolar en un lugar de exploración activa y no en una simple rutina de estudio.

Desde una perspectiva pedagógica, este entorno no es un adorno, sino una herramienta vital que aprovecha el contacto diario con diversos formatos desde etiquetas y carteles hasta libros y envases comunes para desarrollar habilidades comunicativas tempranas. El éxito de esta propuesta está en la proximidad a la lengua escrita de forma natural, creando situaciones donde el alumno se encuentre con las palabras de manera espontánea. Al poner etiquetas a los objetos cotidianos, por ejemplo, poniendo el nombre “escritorio” en el mueble, se fortalece el aprendizaje de vocabulario pues el niño relaciona el signo gráfico con su uso práctico, y el idioma deja de ser algo ajeno y pasa a formar parte importante de la vida cotidiana en el aula.

Este modelo quiere ayudar a que los niños sean autónomos y se sientan incluidos. Quiere que aprender a leer y escribir sea divertido y no una obligación. Para lograr esto, se ofrecen diferentes materiales, como cosas que se pueden tocar y recursos en la computadora. De esta manera, cada niño puede encontrar su propia forma de aprender, sin importar cómo entiende las cosas.

El plan de estudios que se sigue en Ecuador busca que los niños aprendan de manera integral. Esto significa que se combinan palabras, gestos y sonidos para enseñar. Esto es importante porque cada niño es diferente y tiene sus propias necesidades. Al hacer las cosas de esta manera, se puede dar a cada estudiante lo que necesita para aprender y crecer.

3.6.1. Pilares para construir un ambiente de alfabetización multimodal

Tras varios años de práctica, considero fundamentales para que un aula realmente invite a leer y escribir. He reunido algunos ejemplos prácticos que encajan en cualquier contexto, desde la

escuela rural más alejada hasta el centro de la ciudad, sin importar si el presupuesto es ajustado o si la tecnología es limitada. Mi mejor recomendación es no agobiarse queriendo montar todo el primer día. Lo ideal es arrancar con lo que tengamos a mano e ir, poco a poco, potenciando cada rincón de nuestra clase.

Desarrollo de los componentes:

1. Nuestra pequeña biblioteca:

La idea es crear un espacio tan cómodo que los niños no quieran salir de él. No hace falta mucho: unas alfombras viejas, cojines o una repisa simple sirven para que los chicos se sumerjan en cuentos, rimas o adivinanzas. Es vital que los textos se lean bien y que incluyamos materiales tanto en castellano como en lenguas originarias (como el kichwa o el shuar). Un buen truco para mantener el interés es ir rotando los libros cada mes. Si no hay presupuesto para tener cinco libros por niño, las "maletas viajeras" o los libros hechos por ellos mismos son soluciones maravillosas.

2. El taller de las letras:

Se trata de un rincón con materiales básicos: papeles, colores, tijeras y pegamento. El objetivo es que los pequeños escriban con total independencia, ya sea redactando una carta, haciendo la lista del mercado o inventando historias. Algo que ayuda muchísimo es pegar "pistas" en la pared (como el formato de una receta o un sobre) para que tengan una referencia visual de cómo se organizan los textos.

3. El aula como un mensaje vivo (Etiquetado):

Ponerle nombre a lo que nos rodea (la puerta, la silla, la ventana) es una estrategia muy potente. Si colocamos etiquetas claras justo a la altura de sus ojos, los niños asocian la palabra con el objeto de forma natural. Así, descubren la utilidad de la escritura antes incluso de leer con fluidez, lo que refuerza su conciencia léxica casi sin darse cuenta.

4. El panel de palabras clave:

Aquí es donde ubicamos esos términos que usamos a cada rato: conectores, nombres de familiares, palabras como "agua" o conceptos de convivencia como "gracias". Al tenerlas

siempre a la vista, los niños las usan como apoyo constante. Eso sí, hay que renovarlas cada tanto para que no se vuelvan parte del paisaje y dejen de llamarles la atención.

5. El rincón de los desafíos lingüísticos:

Este espacio es pura diversión. Podemos organizar bingos de letras o usar abecedarios móviles hechos con tapitas de refresco. Son recursos que cualquiera de nosotros puede fabricar con material reciclado y que vienen de perlas para que practiquen sonidos y grafías sin sentir el peso de una tarea escolar tradicional.

6. Uso de tecnología (aterrizada a la realidad):

Si contamos con tablets, genial, podemos usarlas para audiolibros. Pero si la luz falla o no hay internet, una radio vieja o nuestro propio teléfono con un parlante pequeño funcionan de sobra. A los niños les fascina escuchar cuentos narrados o grabarse ellos mismos mientras leen; es una motivación extra.

7. El muro de los grandes logros:

Este rincón es sagrado para ellos. Es el lugar donde exhibimos sus dibujos y poemas. Ver su trabajo colgado les da un orgullo enorme y muchas ganas de seguir creando. Lo más lindo ocurre cuando les pedimos que expliquen sus obras a sus compañeros; ahí es cuando el muro realmente cobra vida.

8. Escritura para la vida diaria:

Son esos detalles de la mañana: anotar cómo está el clima, poner la fecha o ver quién faltó. Estas rutinas les demuestran que escribir no es algo aburrido o abstracto, sino una herramienta para organizar nuestra realidad de forma tangible y práctica.

Tabla 21.

Recursos para un aula multimodal y dinámica.

Componente	Materiales Sugeridos	Objetivo Principal	Opción de Bajo Costo
Zona de lectura	Libros, estantes, cojines,	Despertar el gusto por leer.	Libros caseros y donaciones locales.
Taller de escritura	Papeles y útiles de dibujo.	Fomentar la creación propia.	Papel reciclado y recortes de prensa.

Etiquetado	Rótulos y cinta.	Conectar palabra y	Letreros hechos a mano.
Muro de palabras	Cartulinas y plumones.	Familiarizar con el	Cartones de cajas viejas.
Juegos de lenguaje	Bingos, letras móviles.	Aprender jugando.	Tapitas de plástico y envases.
Tecnología	Tablets, radio, celular.	Diversificar los formatos.	Grabaciones en el móvil personal.
Mural de éxitos	Corcho o cuerda con pinzas.	Valorar el esfuerzo del alumno.	Tendederos con lana o hilo.
Escritura funcional	Cuadros de asistencia.	Organizar el día a día.	Cartón plastificado o pizarra simple.

Fuente: Elaboración propia

Como vemos en la tabla, no se necesita una fortuna para transformar el aula. Lo que realmente marca la diferencia es nuestra imaginación y el trabajo junto a la comunidad. Usar cartones o revistas viejas no le quita valor pedagógico a la enseñanza; al contrario, demuestra que el aprendizaje es algo vivo que nace de nuestro entorno cotidiano.

3.6.2. Dinámicas para la integración de ambientes alfabetizadores en el día a día

No basta con tener estantes llenos de materiales o rincones llamativos; si el entorno alfabetizador no se aprovecha de forma cotidiana dentro de la planificación, corre el riesgo de quedar como un simple decorado en las paredes. Por ello, en este apartado proponemos una distribución del tiempo escolar que permite articular los diversos recursos y espacios con sentido lógico a lo largo de la jornada.

Propuesta de organización pedagógica:

Una secuencia diaria que realmente saque partido a estos entornos puede estructurarse bajo el siguiente esquema:

- **Encuentro inicial (15 minutos):** Es el momento para revisar el calendario, observar el clima y registrar la asistencia. Aquí se pone en práctica la escritura funcional al anotar la fecha en un panel visible para todo el grupo. También es el punto perfecto para realizar una lectura rápida de palabras frecuentes ubicadas en el aula.

- **Sesión de lectura compartida (15-20 minutos):** El profesor lee una historia en voz alta. Esto ayuda a mostrar cómo debe sonar la historia, con la entonación y el ritmo correctos. El profesor también puede usar imágenes y diálogos para que los niños entiendan mejor la historia. Los niños pueden seguir la historia en sus propios libros o en un libro grande que muestre el profesor.
- **Práctica de lectura guiada (20 minutos):** Se organiza al grupo de acuerdo con la forma en que aprenden. Mientras el docente trabaja con un grupo a su nivel con lecturas adecuadas, el resto de los niños hacen actividades por su cuenta en las estaciones de lectura y escritura o en el área de juegos de lenguaje.
- **Espacio de producción escrita (20 minutos):** Los estudiantes trabajan en los cuadernos o soportes de papel, ya sea por creación libre o por instrucción específica. En esta actividad utilizan como apoyo visual los abecedarios y modelos de letras que ofrece el rincón de escritura.
- **Interacción con juegos del lenguaje (10-15 minutos):** Se animará el uso de materiales, por ejemplo: loterías, juegos de letras, etc. El educador se constituye como nexo entre los alumnos y el contenido, interviniendo solo cuando haga falta para respaldar la dinámica del grupo.
- **Cierre y reflexión final (5 minutos):** Se deja un espacio para compartir lo aprendido. Puede un estudiante leer su producción o hacer algún comentario sobre el libro elegido. En este cierre se celebran los logros, tanto individuales como colectivos, para seguir motivados en la siguiente jornada.

Esta estructura es solo una sugerencia. Se puede adaptar a las necesidades de cada institución. También debe ajustarse al proceso natural de crecimiento de cada pequeño.

3.7. Flexibilidad curricular y respeto a los ritmos: Adaptación de la labor docente a la diversidad lingüística y cultural propia de cada contexto familiar

Ecuador es, en su raíz más profunda, una mezcla vibrante de culturas y conocimientos. Dentro de nuestras aulas conviven y se entrelazan identidades muy variadas como la mestiza, la indígena, la afroecuatoriana o la montubia junto a una diversidad de lenguas que van desde el castellano hasta el kichwa, el shuar o el zápara. Ante este escenario, intentar imponer un modelo

educativo cuadrado y uniforme resulta ineficaz. Desde el Ministerio de Educación, se está fomentando una forma de enseñar más abierta y flexible. Esto significa que se respeta el ritmo de aprendizaje de cada estudiante.

Como educadores, esto nos da la responsabilidad de adaptar lo que enseñamos a la realidad que viven nuestros alumnos. No se trata solo de seguir un plan de estudios, sino de entender qué es realmente importante para la vida diaria de los niños. Se trata de elegir recursos que conecten con su realidad y ajustar las metas de enseñanza teniendo en cuenta las destrezas y la velocidad de cada pequeño.

En esta sección vamos a analizar en qué consiste realmente adaptar la enseñanza de la lectoescritura. Vamos a ver formas de integrar la riqueza idiomática sobre todo con los que no hablan castellano de origen y el legado cultural de los que crecen con tradiciones diferentes. El objetivo fundamental es aprender a orientar estos procesos de desarrollo con sensibilidad, de manera que ningún estudiante se sienta excluido.

3.7.1. La flexibilidad curricular: ¿Qué implica y por qué urge en el contexto ecuatoriano?

La flexibilidad curricular no es, ni mucho menos, un concepto técnico más o un trámite administrativo más, sino la herramienta que permite a los docentes adaptar el plan de estudios nacional a la realidad de su entorno. Su objetivo es noble y claro: hacer que cada estudiante pueda acceder a los conocimientos básicos, sin que sus circunstancias personales se conviertan en una barrera. En un país como el nuestro, tan profundamente diverso en lo geográfico y lo cultural, la flexibilidad deja de ser una opción pedagógica para convertirse en un imperativo moral. En los siguientes párrafos, veremos cuál es el fundamento legal de esta libertad y cómo ésta afecta directamente las primeras etapas de la lectoescritura.

La flexibilidad es un elemento esencial del sistema educativo ecuatoriano. Esta capacidad cuenta con el pleno respaldo de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y sigue las directrices del Ministerio de Educación. En la práctica cotidiana del salón de clases, este enfoque se hace tangible a través de cuatro pilares fundamentales:

- **Dar sentido al conocimiento:** Aquí, el profesor deja de ser un simple transmisor de contenidos impuestos. Ahora tiene la libertad de abordar temas que se conecten con la

vida de sus alumnos, utilizando materiales y actividades que tengan sentido y valor dentro de su propio barrio o comunidad.

- **Organizar las habilidades:** Este enfoque permite priorizar las destrezas según lo que el grupo necesita verdaderamente. Si, por ejemplo, un niño habla quichua en casa, el profesor tiene el discernimiento de reforzar primero la expresión oral y el vocabulario en castellano antes de exigirle el dominio de la escritura formal.
- **Calificar con empatía:** Sabemos que no hay una única forma de demostrar lo aprendido. Si un chico se expresa mejor hablando que escribiendo (o viceversa), el profesor puede modificar los métodos de evaluación para que sean justos y estén en sintonía con el progreso particular del alumno.
- **Gestión dinámica del tiempo:** Se rompe con el esquema de clases divididas en bloques estrictos. Esto facilita la creación de proyectos interdisciplinarios o sesiones más largas donde aprender a leer y escribir ocurra de manera natural, mientras los niños exploran su entorno social o la naturaleza.

¿Cuál es la razón de ser de un currículo flexible en Ecuador?

Esta necesidad surge de tres pilares que forman nuestra identidad nacional:

- 1 **El contraste de las realidades geográficas:** La vida de un niño que crece entre redes de pesca y el sonido del mar es radicalmente distinta a la de quien vive en los páramos o en el corazón de la Amazonía. Un sistema rígido terminaría por ignorar esas raíces; uno flexible, por el contrario, las convierte en el motor del aprendizaje.
- 2 **Nuestro tesoro lingüístico:** Con 14 lenguas oficiales habitando un mismo territorio, el desafío es enorme. Para muchísimos alumnos, el español es una lengua nueva. Enseñar alfabetización en estas circunstancias requiere una delicadeza especial y ajustes que ningún texto general podría prever.
- 3 **El respeto a los tiempos de cada quien:** La escuela no debería ser una carrera de velocidad. Mientras unos niños dominan la lectura a los 5 años, otros consolidan ese proceso a los 8. La flexibilidad nos permite respetar esos ritmos de maduración con calma, eliminando la ansiedad y valorando el crecimiento individual de cada infante.

3.8. Adaptación frente a la diversidad lingüística: Alumnos con lenguas maternas diferentes al castellano

En el escenario educativo ecuatoriano, uno de los retos más profundos al instruir en lectoescritura es el acompañamiento a infantes criados en entornos donde predomina el kichwa, shuar, zapara u otras lenguas ancestrales. Estos niños enfrentan la tarea de alfabetizarse en un idioma que aún no dominan con naturalidad en su comunicación diaria. Por tal motivo, las metodologías diseñadas para hablantes exclusivos de español suelen carecer de impacto inmediato. En este apartado, planteamos directrices para ajustar la práctica docente a esta realidad multicultural.

Para un niño cuya lengua de origen es el kichwa, el castellano puede sentirse como un código ajeno. Sin la capacidad de reconocer fonemas o captar significados, se pierde el soporte cognitivo indispensable para el aprendizaje. En este caso, lo más importante no es tratar de descifrar los signos escritos desde el principio, sino más bien ayudar a construir un vocabulario hablado fuerte y a mejorar la capacidad de escuchar atentamente.

- **Estrategia 1: Priorizar la oralidad sobre la escritura.** Es importante que antes de pedir a un estudiante que hable kichwa que lea palabras como “casa”, se asegure de que entiende lo que significa esa palabra. Para lograr esto, es necesario hacer un esfuerzo para mejorar su vocabulario. Esto se puede hacer con ayuda de imágenes, objetos que se utilizan en la vida diaria, mímica y conversaciones constantes en situaciones normales.
- **Estrategia 2: Implementación de recursos bilingües.** Resulta fundamental emplear materiales que integren narrativas o contenidos tanto en la lengua originaria como en español. Si el alumno tiene un primer contacto con la lectura en su propio idioma donde posee confianza, el traslado de esas competencias al castellano será notablemente más espontáneo. Actualmente, se promueven estas herramientas para evitar que el cambio sea demasiado radical.
- **Estrategia 3: Reconocimiento y legitimación de la lengua materna.** El aula no debe ser un lugar donde el idioma del hogar sea ignorado o minimizado. Por el contrario, el educador debe darle validez al kichwa, empleándolo para clarificar conceptos y motivando a los estudiantes a comunicarse libremente. Lo que se pretende es que lleguen a ser verdaderos expertos en el idioma español, pero sin que esto suponga perder su identidad cultural.

- **Estrategia 4: Paciencia y metas realistas.** Aprender a leer y escribir en otro idioma es lento. Los educadores debemos mantener la calma y comprender que cada niño bilingüe avanza a su propio ritmo. Eso es ser flexible y estar apoyándola siempre en su proceso de aprendizaje.
- **Estrategia 5: Alianza estratégica con el núcleo familiar.** En casa, la familia generalmente habla su idioma originario. Por ello, el maestro debe trabajar con los padres para que continúen hablando su lengua materna. También deben encontrar formas fáciles de enseñar el castellano a los niños. La música, los cuentos y los videos educativos pueden ser muy útiles para esto.

3.8.1. El desafío de abrazar la diversidad cultural y los tiempos de aprendizaje

Resulta complejo aspirar a que un niño de la Amazonía conecte con la lectura si sus únicos referentes son castillos europeos. Su curiosidad realmente se enciende cuando las páginas reflejan la fauna que observa al salir de su hogar. Este fenómeno se repite con un pequeño afroecuatoriano del Chota, quien le halla sentido a los versos que evocan el cañaveral, o un niño montubio que se identifica más con las crónicas del campo y el arrozal que con el asfalto de la ciudad. La flexibilidad en el currículo es, en esencia, lo que faculta al docente para seleccionar temáticas vinculadas a la identidad de sus estudiantes, comprendiendo que cada niño tiene su propio compás y que ninguno debe quedar rezagado por falta de acompañamiento.

Identidad y pertenencia: Leer nuestra propia esencia

- **Estrategia 1: Paisajes y rostros familiares.** El material didáctico debe funcionar como un espejo. En lugar de priorizar reinos lejanos, es preferible incorporar leyendas locales, figuras como el jaguar o el cóndor, y escenas cotidianas como la cosecha o la garúa.
- **Estrategia 2: La fuerza de la narrativa comunitaria.** Recuperar los saberes de abuelos y padres es un recurso **crucial**. Al transcribir e ilustrar estos relatos en clase, la biblioteca escolar deja de ser un depósito de libros para transformarse en un espacio que dignifica la herencia ancestral.
- **Estrategia 3: Temas con arraigo.** En vez de nociones abstractas, se puede trabajar con conceptos como "la minga" o el "Inti Raymi". Al conectar la lectoescritura con lo que el

niño experimenta en casa, el aprendizaje se produce de manera orgánica y sin presiones externas.

- **Estrategia 4: Vernos para reconocernos.** Las ilustraciones tienen que mostrar la diversidad de rasgos y vestimentas que hay en el país. Que un niño se vea reflejado no es un mero detalle estético, sino la base de su autoestima y su derecho a sentirse parte de la cultura escrita.

Ritmos de aprendizaje: El deber de no dejar a nadie atrás

En las aulas suceden cosas muy diferentes. Algunos estudiantes avanzan rápidamente, mientras que otros lo hacen más lentamente. El maestro no debe hacer que todos vayan al mismo ritmo. En su lugar, debe enseñar de una manera que se adapte a cada nivel y formar grupos según lo que necesiten en ese momento.

- **Instrucción multinivel:** Se plantea un mismo reto, pero con distintos niveles de dificultad. Quien apenas empieza contará su historia dibujando y mientras que otro más avanzado redactará párrafos cuidando su ortografía.
- **Grupos dinámicos:** La organización del salón debe ser permeable un estudiante puede brillar en lectura, pero requerir apoyo en escritura; por ello los grupos deben rotar según el progreso observado semana tras semana.
- **Desafíos para quienes avanzan rápido:** No debemos limitar la curiosidad de los estudiantes. Podemos motivarlos con proyectos de investigación o escritura creativa. Incluso podemos permitirles ayudar a sus compañeros. Esto les ayudará a consolidar su propio conocimiento.
- **Intervención inmediata ante obstáculos:** Si se detecta un retraso evidente, no podemos sentarnos a esperar que el niño "madure" solo. Se requiere un refuerzo diario, constante y visual. Si tras meses de trabajo focalizado no hay mejoría, es imperativo buscar una evaluación profesional para descartar condiciones como la dislexia.

3.9. La interculturalidad como columna vertebral

En el contexto ecuatoriano, la interculturalidad es el motor pedagógico, no un mero adorno. Implica valorar las lenguas originarias y permitir que los alumnos escriban sobre lo que

conocen, desde su gastronomía hasta sus festividades. Un docente que pretenda enseñar a leer ignorando la cosmovisión de sus alumnos está, en la práctica, caminando a ciegas.

Tabla 22.
Gestión de la diversidad en el proceso de lectoescritura.

Nivel de progreso	Enfoque sugerido	Aplicación práctica
Acelerado	Profundización	Lecturas complejas o tutorías entre pares.
Estándar	Seguimiento continuo	Práctica regular acorde al plan de estudios.
Pausado	Refuerzo y andamiaje	Tiempo adicional (15-20 min) y textos directos.
Posible trastorno	Adaptación y derivación	Apoyo especializado y evaluaciones a medida.

Fuente: *Elaboración propia*

La detección temprana es determinante. Actuar antes de los 8 años transforma el futuro académico del estudiante. Es vital que el docente distinga entre una falta de práctica y una dificultad específica que exija la intervención de especialistas.

CAPÍTULO 4

MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA: REVISIÓN DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS Y CONTEMPORÁNEAS PARA LA ALFABETIZACIÓN INICIAL

4.1. Métodos Sintéticos (alfabético, fonético y silábico): Procesos que parten de unidades mínimas como letras o sonidos para formar palabras

Los métodos sintéticos constituyen la familia de enfoques más antigua y, hasta bien entrado el siglo XX, la más utilizada en la enseñanza de la lectoescritura en Occidente, como señala el investigador chileno Bravo (2004), en su obra sobre psicología del aprendizaje de la lectura. Su denominación proviene del verbo sintetizar, que significa combinar elementos separados para formar un todo, según explica el psicólogo español Cuetos (2017), en su manual sobre psicología de la lectura. Bajo esta lógica, el aprendizaje de la lectura comienza por las unidades más pequeñas y simples del lenguaje escrito las letras o los sonidos para luego proceder a su combinación progresiva hasta alcanzar la palabra, la frase y, finalmente, el texto completo, como describe la investigadora estadounidense Marilyn (2020), en su obra clásica sobre los inicios de la lectura.

La metáfora más frecuente para explicar estos métodos es la del ladrillo y la casa, como recuerda la pedagoga chilena Condemarín (2022), en sus trabajos sobre didáctica de la lectoescritura. Así como una casa se construye ladrillo a ladrillo, la lectura se edifica letra a letra o sílaba a sílaba. Este enfoque, de aparente simplicidad lógica, ha demostrado ser efectivo durante siglos y sigue siendo la base de muchos programas de alfabetización en la actualidad, especialmente en lenguas con una ortografía transparente como el español, como afirma el neurocientífico francés Stanislas Dehaene en su libro sobre el cerebro lector. Dentro de los métodos sintéticos se distinguen tres variantes principales: el método alfabético (centrado en el nombre de las letras), el método fonético (centrado en los sonidos de las letras) y el método silábico (centrado en las sílabas como unidad de combinación), según la clasificación clásica propuesta por la investigadora Linnea (2015), en sus estudios sobre el aprendizaje de las palabras escritas.

4.2. El método alfabético: El nombre de las letras como punto de partida

El método alfabético es uno de los métodos tradicionales de inicio de la lectura y de la escritura. Se encontraría caracterizado por la práctica sistemática de los nombres y formas del alfabeto, seguido de su combinación en sílabas y palabras. En esta orientación, el aprendizaje empieza con el reconocimiento y memorización de las unidades gráficas y luego se va haciendo la integración progresiva en unidades lingüísticas más compleja (Ehri L. , 2020).

El método alfabético sigue una secuencia muy estructurada. El niño comienza memorizando el nombre de las letras en orden. A menudo, se utilizan canciones o rimas para que sea más fácil recordar. Condemarin y su colaboradora Mariana Chadwick explican esto en su libro sobre la enseñanza de la lectura (Cronje, 2021).

Una vez que el niño reconoce y nombra cada letra, se le enseña a deletrear palabras. Esto significa decir el nombre de cada letra en la secuencia correcta. El método alfabético es una forma tradicional de enseñar a los niños a leer y escribir. Por ejemplo, para leer la palabra mesa, el niño debe decir eme, e, ese, a. Finalmente, después de deletrear, se le pide que una los nombres de las letras para pronunciar la palabra completa, lo que en español suele dar como resultado una pronunciación muy distinta de la palabra real, como advierte (Cuetos , 2017).

Esta es precisamente la principal limitación del método alfabético cuando se aplica al español. Al nombrar las letras como eme, e, ese, a, la pronunciación resultante es eme-e-ese-a, que nada tiene que ver con la palabra mesa, señala Dehaene al comparar diferentes sistemas de escritura. El niño debe realizar una abstracción adicional para pasar del nombre de la letra a su valor sonoro real. Por esta razón, el método alfabético ha sido progresivamente abandonado en la enseñanza del español, aunque aún se utiliza en lenguas donde el nombre de la letra se aproxima más a su sonido, como ocurre con algunas vocales en inglés, según documenta Adams (2020), en su extensa revisión de métodos de enseñanza de la lectura.

4.3. El método fonético: Los sonidos como unidad fundamental

El método fonético, también llamado método fónico o método de los fonemas, surge como una respuesta a las limitaciones del método alfabético, como explica Bravo (2004), en su análisis de los enfoques contemporáneos. Su premisa es que, para leer, no es necesario saber el nombre de las letras, sino el sonido que representan. En lugar de enseñar eme, se enseña el fonema /m/; en lugar se enseña el fonema /l/. De esta manera, cuando el niño se encuentra con la letra m,

sabe que debe producir el sonido /m/ y no el nombre eme, según describe la investigación de Ehri (2015), sobre las rutas de acceso al léxico.

La secuencia didáctica del método fonético comienza por la presentación de las vocales, que son los sonidos más abiertos y fáciles de pronunciar de forma aislada, como señalan Condemarin & Chadwick (2022) en su propuesta didáctica. Luego se introducen las consonantes de manera progresiva empezando por aquellas cuyo sonido es más sostenible y articulatoriamente simple, como las nasales /m/ y /n/ o las oclusivas sordas /p/, /t/ y /k/.

Una vez que el niño conoce un grupo de fonemas se le enseña a fusionarlos para formar sílabas directas del tipo consonante-vocal, como ma, pa, la, sa, según la secuencia clásica descrita por Cuetos (2017). Posteriormente se abordan las sílabas inversas como am, ap, al, y las trabadas como pla, bra, cre.

El método fonético tiene la ventaja de que establece una correspondencia mucho más directa entre el signo escrito y el sonido real de la lengua, así como afirma Dehaene (2014), basándose en estudios de neuroimagen. Cuando el niño ha aprendido que la letra m suena /m/ y la letra a suena /a/, al juntarlas obtiene la sílaba ma, que es exactamente la pronunciación que busca. No hay un paso intermedio abstracto como en el método alfabético, explica Adams (2020), al comparar la eficacia de distintos enfoques. La investigación en psicología cognitiva ha demostrado que la conciencia fonológica la capacidad de identificar y manipular los sonidos del habla es uno de los mejores predictores del éxito en el aprendizaje de la lectura, según los estudios de Ehri y otros investigadores del desarrollo lector. El método fonético, al centrarse explícitamente en los fonemas, contribuye directamente al desarrollo de esta habilidad, como sostiene Bravo Valdivieso. Por esta razón, es el método más recomendado por la neurociencia educativa para lenguas de ortografía transparente como el español, el italiano o el alemán, concluye Dehaene (2014) en su análisis del cerebro lector.

4.4. El método silábico: La sílaba como unidad natural

El método silábico, también denominado método de las sílabas, ocupa una posición intermedia entre el método fonético y los métodos globales, como explica Cuetos (2017), en su manual de psicología de la lectura. Su unidad de partida no es la letra ni el sonido aislado, sino la sílaba, que es una unidad lingüística más natural y perceptible para el niño que el fonema, según argumenta Bravo (2004). La sílaba tiene la ventaja de ser pronunciable por sí misma, a

diferencia de muchos fonemas consonánticos que son difíciles de aislar sin añadir una vocal de apoyo, como señalan Condemarín & Chadwick (2022).

La secuencia didáctica del método silábico comienza por el estudio de las cinco vocales, que son también sílabas de una sola letra, según la tradición descrita por Adams (2020). Después enseña las sílabas directas de dos letras, que son consonante más vocal: ma, me, mi, mo, mu. De este modo, el niño aprende estas sílabas como unidades globales, primero visualmente y luego mediante la identificación de la consonante y la vocal que las componen, tal y como explica Ehri (2015), en su modelo de desarrollo lector. Una vez que aprende varios grupos silábicos, se le enseña a combinarlos para formar palabras, como ma + ma = mama, o ma + no = mano. Posteriormente, el método aborda las sílabas inversas o mixtas, como am, em, im, om, um, y las sílabas trabadas donde aparecen dos consonantes seguidas antes de la vocal, como pla, ble, cli, fla, gri, según la progresión que describe Cuetos (2017). El aprendizaje es acumulativo: para leer la palabra plátano, el niño debe reconocer las sílabas plá, ta y no, y luego unirlos.

El método silábico ha sido tradicionalmente el más utilizado en la enseñanza del español y muchas de las cartillas de lectura más conocidas se basan en este enfoque como documenta Bravo (2004) en su revisión histórica de los métodos en América Latina. Su popularidad se debe a que respeta una propiedad fundamental del español: el silabeo es muy regular y las sílabas suelen ser el componente básico del ritmo y la pronunciación, según explica Dehaene (2014). Además, para el niño resulta más fácil percibir y producir una sílaba que un fonema aislado, ya que la sílaba tiene una realidad articulatoria y acústica más clara, como afirman Condemarín & Chadwick (2022).

Tabla 23.

Tabla comparativa de los tres métodos sintéticos.

Característica	Método Alfabético	Método Fonético	Método Silábico
Unidad de partida	Nombre de la letra	Sonido del fonema	Sílabas completas
Ejemplo de enseñanza	"Esta es la eme"	"Esta letra suena /m/"	"Esta sílaba es ma"
Dificultad principal	El nombre no coincide con el sonido	Algunos fonemas difíciles de aislar	Requiere memorizar muchas sílabas

Correspondencia grafema-fonema	Indirecta	Directa	Parcial
Desarrollo de conciencia fonológica	Bajo (Ehri, 2005)	Alto (Dehaene, 2014)	Medio (Cuetos, 2017)
Adecuación para el español	Baja (Bravo, 2004)	Alta (Dehaene, 2014)	Muy alta (Condemarín & Chadwick, 2022)

Fuente: *Elaboración propia.*

4.5. El proceso de enseñanza en el método fonético-silábico integrado

En la práctica educativa actual, los métodos sintéticos puros son cada vez menos frecuentes, según constata Adams (2020), en su revisión de programas de alfabetización. Lo más habitual es encontrar enfoques integrados que combinan lo mejor del método fonético y del método silábico, dando lugar a lo que se conoce como método fonético-silábico, como propone Cuetos (2017). Este método combina fonemas y sílabas para enseñar español. La forma usual de enseñar es empezar con las vocales. Se enseña que cada vocal es una letra, un sonido y una sílaba con una sola letra. Por ejemplo, la vocal “a” se escribe de una manera, suena de otra y se usa en palabras como “árbol” o “agua”.

Luego se enseñan las consonantes con su sonido, pero siempre con una vocal para formar sílabas. Por ejemplo, cuando se enseña la letra m, se presenta el fonema /m/ y seguidamente las sílabas ma, me, mi, mo, mu, según la secuencia propuesta por Bravo (2004). De esta manera, el niño no practica el fonema aislado, que es difícil de sostener en el caso de las consonantes oclusivas como /p/ o /t/, sino que lo ejercita siempre dentro de una sílaba pronunciable, como señala Ehri (2015).

Una vez que el niño ha consolidado varias familias silábicas, se practica la formación de palabras mediante la yuxtaposición de sílabas, como explica Dehaene (2014), al describir el aprendizaje de la ruta fonológica. Primero se usan palabras bisílabas llanas como casa, mano, pelo, gato. Luego se introducen palabras trisílabas, palabras con sílabas inversas como árbol o mártir, y finalmente palabras con sílabas trabadas como plátano, tren o globo, según la progresión que detalla Cuetos (2017). La lectura de palabras precede a la lectura de frases, y la de frases a la de textos breves, como afirma Adams (2020).

Un aspecto fundamental de este enfoque es que la enseñanza de la escritura se encuentra acompañando a la enseñanza de la lectura, como lo recomiendan Condemarín y Chadwick

(2022). El niño no sólo aprende a ver las sílabas, sino que también las escribe. La escritura refuerza la memoria visual y la conciencia fonológica, ya que obliga al niño a dividir la palabra hablada en sus componentes fonéticos y representarlos con los grafemas correspondientes, tal como lo explica Bravo (2004).

4.5.1. Ventajas y limitaciones de los métodos sintéticos

Los métodos sintéticos presentan una serie de ventajas ampliamente documentadas por la investigación, como señala Adams (2020), en su obra fundamental. Primero, la forma en que se presentan los pasos es muy clara y ordenada. Esto ayuda a que los niños y los docentes se sientan más seguros y menos ansiosos, como dicen Condemarín y Chadwick en su trabajo de 2022. El alumno siempre sabe qué viene después y puede sentir que está avanzando y logrando cosas.

Luego, estos métodos también ayudan a los niños a desarrollar su conciencia fonológica de manera directa. La investigación de Ehri, de 2015, muestra que esta habilidad es muy importante para leer bien. En tercer lugar, una vez que el niño domina las reglas de correspondencia entre letras y sonidos, puede leer cualquier palabra, incluso aquellas que nunca ha visto antes, como destaca Dehaene (2014). Esta capacidad de decodificación es especialmente valiosa en lenguas transparentes como el español, según Bravo (2004).

Sin embargo, los métodos sintéticos también presentan limitaciones que es importante conocer, como advierte Cuetos (2017). Un problema es que al principio se enfocan en cosas muy pequeñas sin contexto. Esto puede ser aburrido o desmotivador para algunos niños. Imagina pasar semanas o meses practicando letras y sílabas sueltas. Puede que el niño se canse y olvide por qué es importante leer. Según Condemarín & Chadwick (2022), cuando los niños ven que no pueden leer algo con sentido completo, se desaniman. Otra cuestión es que enseñar reglas fonéticas no garantiza que los niños entiendan lo que leen. Adams (2020), dice que no se transfieren automáticamente a la comprensión lectora. Un niño puede ser capaz de decodificar perfectamente una frase sin entender su significado, porque ha centrado toda su atención en la mecánica. Por último, los métodos sintéticos tienden a homogeneizar el ritmo de aprendizaje, suponiendo que todos los niños progresan de la misma manera a través de la misma secuencia, como critica Bravo (2004). En realidad, algunos niños necesitan más práctica en ciertos fonemas o sílabas, mientras que otros pueden avanzar más rápido, según Ehri (2015). Una

enseñanza sintética bien diseñada debe incorporar flexibilidad para atender estos ritmos diversos.

Igualmente, el dominio sobre las correspondencias entre grafemas y fonemas también es una condición importante para adquirir la lectura, pero no es suficiente para garantizar la comprensión lectora por sí mismo. La comprensión también depende de otros procesos, como el vocabulario, el conocimiento previo, la comprensión del lenguaje oral y la capacidad de ir integrando información dentro del texto (Duke et al., 2021). De este modo, una persona puede mostrar un nivel de precisión suficiente en la decodificación y al mismo tiempo, presentar dificultades para construir adecuadamente una representación coherente de lo que va significando " .

4.5.2. Los métodos sintéticos en el contexto de la enseñanza del español

El español es una lengua de ortografía altamente transparente o fonémica, lo que significa que existe una correspondencia muy regular y predecible entre los fonemas y los grafemas, como explica Dehaene (2014), en su análisis comparativo de sistemas de escritura. A diferencia del inglés, donde la misma letra puede sonar de varias maneras diferentes, en español cada letra tiene un valor sonoro bastante estable, con muy pocas excepciones, según documenta Adams (2020). Esta característica hace que los métodos sintéticos, especialmente el fonético y el silábico, sean particularmente adecuados para la enseñanza de la lectoescritura en nuestra lengua, como afirma Cuetos (2017).

Un estudio clásico citado por Bravo Valdivieso (2004), señaló que en español hay una correspondencia prácticamente biunívoca entre fonemas y grafemas, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. Esto significa que, a diferencia de lo que ocurre en lenguas opacas, el niño hispanohablante no tiene que enfrentarse a la incertidumbre de si la letra a sonará de una u otra manera según la palabra, como explica Ehri (2015). La forma en que se escribe un idioma es muy importante. Si lo que se escribe se parece a lo que se pronuncia, es más fácil aprender. Esto reduce la cantidad de esfuerzo mental que se necesita para empezar a aprender. Según Dehaene, en el año 2014, esto hace que algunos métodos de enseñanza sean muy efectivos. En España y en muchos países de América Latina, la manera tradicional de enseñar a leer y escribir ha sido diferente. Se han utilizado métodos que se basan en sílabas y sonidos, como lo explican Condemarán y Chadwick en el año 2022. Las cartillas de lectura que han formado a generaciones de hispanohablantes se basan en secuencias silábicas que van de

lo simple a lo complejo. Esta tradición no es casual, sino que responde a una adaptación inteligente a las características específicas de nuestra lengua, concluye Bravo (2004).

4.5.3. Recomendaciones para la práctica docente

Para los educadores que optan por utilizar métodos sintéticos, o por integrar elementos de ellos en un enfoque más amplio, conviene tener en cuenta algunas recomendaciones prácticas basadas en la investigación, como proponen Condemarín & Chadwick (2022). La primera recomendación es empezar siempre con las vocales. Las vocales son el centro de la sílaba en español y son los sonidos más fáciles para los niños, según lo que dice Cuetos Vega en 2017. Se debe enseñar las vocales como sonidos, no solo como nombres. También hay que practicarlas al principio, en medio y al final de palabras que los niños conocen. La segunda recomendación es enseñar las consonantes de manera gradual. Hay que empezar con las consonantes que se usan más en el lenguaje de los niños y que son fáciles de pronunciar, como dice Ehri en 2015. Sirve para que los niños puedan aprender de manera estratégica y sin dificultades. Las nasales m y n, las oclusivas p, t, k y la lateral l suelen ser un buen punto de partida. Las consonantes más complejas como r, rr, y los grupos consonánticos se dejan para etapas posteriores, según Bravo (2004).

La tercera recomendación es no permanecer demasiado tiempo en el trabajo con sílabas aisladas, como advierte Dehaene (2014). El objetivo final es leer palabras y textos con sentido, por lo que tan pronto como el niño haya consolidado unas pocas familias silábicas, se deben ofrecer oportunidades de leer palabras reales, por sencillas que sean. Leer la palabra mamá tiene para el niño un significado emocional muy distinto al de repetir la sílaba ma sin contexto, según observan Condemarín & Chadwick (2022). La cuarta recomendación es integrar lo más posible la lectura y la escritura, como propone Adams (2020). El aprendizaje de los métodos sintéticos se refuerza enormemente cuando el niño no solo lee sílabas y palabras, sino que también las escribe. La escritura, al exigir una segmentación más explícita del habla, potencia la conciencia fonológica de manera muy eficaz, según Ehri (2020). Finalmente, hay que recordar que la enseñanza sintética no debe ser la única opción, como dice Cuetos (2017). Los métodos sintéticos son muy útiles para aprender a decodificar. Sin embargo, leer es algo más que decodificar.

Cuando un niño ya ha adquirido las habilidades básicas de lectura, es importante complementar la enseñanza con actividades que fomenten la comprensión. También es clave promover el

gusto por la lectura. Asimismo, hay que ayudar a los niños a desarrollar la capacidad de interpretar y reflexionar sobre los textos que leen.

4.5.4. Reflexión final: La vigencia de los métodos sintéticos

Los métodos sintéticos han demostrado su eficacia a lo largo de siglos de práctica educativa y continúan siendo una herramienta central en la enseñanza de la lectoescritura, como afirma Bravo (2004), en su balance final. Su fortaleza radica en ofrecer una ruta clara, secuenciada y explícita para adquirir la habilidad de decodificación, que es la base técnica sobre la que se construyen las demás competencias lectoras, según explica Dehaene (2014). Sin una decodificación fluida y precisa, la comprensión se resiente porque toda la atención del lector se consume en el proceso de descifrar las palabras, como señala Ehri (2015).

Sin embargo la evolución de la investigación acerca de la enseñanza de la lectura ha logrado reconocer los métodos sintéticos, como advierte Adams (2020). Los métodos sintéticos puros, aplicados de manera rígida y excluyente, pueden resultar desmotivadores y pueden descuidar la dimensión comprensiva y placentera de la lectura, según Cuetos (2017). El enfoque que funciona mejor ahora es el integrador. Mientras Condemarín y Chadwick en el año 2022. Consiste en enseñar de manera explícita y sistemática cómo las letras y los sonidos se relacionan. Pero esto se hace dentro de actividades que tienen sentido, como leer cuentos, jugar con el lenguaje, escribir de manera creativa y estar en un ambiente con muchos materiales impresos. El método sintético no es algo malo para la lectura placentera, sino que es la base necesaria para ella, según lo que dice Bravo Valdivieso en el año 2004.

4.6. Métodos analíticos o globales: Enfoques que inician con unidades con sentido completo, como frases o palabras generadoras

4.6.1. Fundamentos epistemológicos y psicológicos

Los métodos globales o analíticos se sustentan en los principios de la psicología de la Gestalt, la cual postula que el ser humano percibe la totalidad antes que las partes constituyentes de un estímulo, según explican los historiadores de la psicología. Transferido al ámbito de la lectoescritura, esto implica que el niño tiene una capacidad natural para reconocer configuraciones visuales complejas, como palabras o frases enteras, antes de poder descomponerlas en unidades más pequeñas como las sílabas o las letras, como señala el investigador Bravo (2004), en su análisis de los fundamentos del aprendizaje lector.

El estudio de Decroly (2010), médico y pedagogo belga, fue el principal teórico de este enfoque a principios del siglo XX, como documenta la historiadora de la educación Carolyn (2022), en su estudio comparativo de las pedagogías europeas. Su premisa fundamental consiste en que los niños, hasta los seis o siete años, perciben el todo antes que sus partes y solo después de esa edad pueden acceder al pensamiento analítico, según escribió el propio Decroly (2010), en sus obras fundamentales. Por lo tanto, enseñar a leer comenzando por letras aisladas o sílabas sin contexto sería un contrasentido psicológico para los alumnos en edades tempranas, como argumenta Bravo (2004). Según Decroly (2010), el aprendizaje debe respetar la ley de la sincronización primitiva, es decir, la tendencia del niño a captar el significado global de una situación antes de analizar sus elementos particulares, como explica el pedagogo francés Célestin Freinet al comentar la obra de Decroly.

4.7. Principios didácticos fundamentales

4.7.1. Principales métodos globales

A fin de aplicar el método global es conveniente es necesario considerar principios como el de significatividad, el de globalización y el de interés. Estos principios orientan la enseñanza en direcciones de palabras, de frases y de textos completos relacionados con las realidades, necesidades e intereses del alumno. De esta forma, el aprendizaje se puede basar en unidades lingüísticas significativas para el niño y progresivamente puede avanzar hacia el reconocimiento de sus elementos (Ehri et al., 2001)

La experimentación, llevada a cabo a través de actividades lúdicas - participativas, es fundamental para utilizar el lenguaje en situaciones cercanas y funcionales El juego y la lectura compartida hace posible la participación y el desarrollo lingüístico, así como la interacción con los distintos materiales escritos, pero deben ser complementadas con una enseñanza sistemática de la enseñanza de las habilidades necesarias para reconocer palabras y comprender textos.

Dentro de los métodos analíticos o globales existen diversas vertientes que varían en la unidad de partida, ya sea la palabra, la frase o la oración, como documenta el investigador español Jesús Alegría en su análisis de los métodos de alfabetización. A continuación, se desarrollan los más representativos.

A) El método de frases u oraciones completas (Decroly)

Este es el método global por excelencia, como señala Bravo (2004). Se inicia presentando frases cortas que tienen una unidad de pensamiento completo y que están directamente vinculadas a la experiencia del niño. El procedimiento consiste en escribir una frase corta en la pizarra, por ejemplo, El niño juega o Mamá cocina, según describe el propio Decroly en sus manuales. El niño observa la frase completa, la reconoce visualmente y la asocia a una imagen o acción, como explica la investigadora Marilyn Jager Adams (2020) en su obra sobre los inicios de la lectura.

El análisis posterior, una vez memorizada la frase, lo guía el docente mediante la descomposición progresiva: primero de la frase a las palabras, reconociendo que El, niño y juega son elementos separados; luego de las palabras a las sílabas como ni-ño; y finalmente de las sílabas a las letras como n, i, ñ, o, según la secuencia clásica descrita por Decroly y su colaboradora Monchamp. Decroly y Monchamp (2010) señalaron que la enseñanza de la lectura no debe comenzar por el estudio de la letra o de la sílaba, sino por la presentación de un todo con sentido: la frase. Solo mediante la observación y comparación de estas frases el niño llegará naturalmente al análisis de los elementos que las componen, como escribieron en su obra fundamental sobre el método global publicada en 1929.

B) El Método de palabras generadoras (Freinet)

Aunque similar al anterior, este método pone el acento en la palabra como unidad mínima de sentido, como explica el pedagogo francés Célestin Freinet en sus escritos sobre el método natural de lectura. Freinet propuso que la palabra generadora debe surgir del texto libre producido por el niño, según documenta el investigador en educación Snyders (2014). El procedimiento parte de una palabra que es emocionalmente significativa para el grupo, como castillo, vaca o primavera, según los ejemplos que ofrece el propio Freinet (2017). El mecanismo consiste en que, a partir de esa palabra, se forman familias de palabras y se analizan sus componentes fonéticos, como describe la investigadora española Mariana de la Torre (2015). Por ejemplo, partiendo de mesa, se genera me-sa, luego palabras con me como mesa, melón, mermelada, y palabras con sa como sapo o sala, según ilustra Freinet en sus propuestas didácticas.

C) El método doman (lectura global temprana)

Glenn Doman (2020), médico fisioterapeuta, llevó el método global al extremo de la estimulación temprana, como explica su obra Cómo enseñar a leer a su bebé. Su premisa es

que el cerebro infantil tiene una plasticidad enorme durante los primeros años de vida, según sostiene el propio Doman basándose en su experiencia clínica con niños con daño cerebral. Doman consideraba que el método silábico no era precisamente el más apropiado, y que los bebés son capaces de reconocer letras y palabras si estas son lo suficientemente grandes, como escribió en sus manuales de estimulación temprana. Su aplicación se basa en la presentación rápida de bits de inteligencia o tarjetas con palabras escritas con letra grande y roja, según describe su hija y colaboradora Doman (2015).

Las fases son progresivas: primero palabras sueltas con objetos cotidianos como mamá, papá, manzana, perro; luego parejas de palabras combinando dos conceptos como manzana roja u ojos verdes; después oraciones sencillas introduciendo el verbo como el perro come; más tarde frases completas con uso de artículos y estructura gramatical completa; y finalmente cuentos cortos con lectura de pequeños libros de cincuenta a cien palabras, según la secuencia de Glenn Doman. El aprendizaje de la lectura debe ser un proceso placentero y rápido, según Doman. Presentando palabras completas de forma intermitente pero constante, el niño genera un archivo visual en su cerebro que le permitirá reconocer esos patrones gráficos en cualquier contexto, sin necesidad de un análisis fonético explícito inicial, como argumenta el propio Doman en su obra fundamental.

D) El Método Montessori (Enfoque Sensorial Global)

Según Montessori (2020), con su enfoque fonético sensorial, que incorpora elementos globales en la transición a la lectura, como explica la investigadora Angeline Stoll Lillard en su análisis científico del método Montessori. A diferencia de Decroly, Montessori inicia con las letras de lija, pero las presenta dentro de un contexto global, según describe la propia Montessori en su libro *La mente absorbente del niño*. El niño tasta la letra, escucha el sonido y forma palabras completas movibles, según la secuencia que detalla la educadora montessoriana Polk (2019). Una vez que el niño conoce varios fonemas, se le anima a leer palabras completas y frases utilizando el ensayo mental, como explica la investigadora en educación M. S. S. El-Deen. Se utilizan tarjetas de imágenes y palabras para establecer la conexión entre el todo escrito y su significado, según recomienda la tradición pedagógica montessoriana.

4.7.2. Fases metodológicas comunes

A pesar de las diferencias entre autores, la aplicación práctica de los métodos globales suele estructurarse en cuatro fases secuenciales, como documenta la investigadora española Isabel Solé (2012), en su obra sobre estrategias de lectura. La siguiente tabla resume estas fases.

Tabla 24.
Fases metodológicas comunes.

Fase	Objetivo Principal	Actividades Clave
1. Comprensión	Despertar el interés y asociar el texto con un significado real	Lectura en voz alta por el docente, uso de imágenes y contextos visuales, como propone Decroly
2. Imitación / Reconocimiento	Memorizar la forma visual de la palabra o frase	Juegos de memoria visual, bingo de palabras, lectura coral o de eco, tarjetas flash, como sugiere Doman
3. Elaboración / Análisis	Descomponer el todo en partes (sílabas o letras)	Copia de palabras, identificación de elementos comunes entre palabras, construcción de familias de palabras, como propone Freinet
4. Producción	Uso autónomo y creativo del código escrito	Escritura de cuentos cortos, elaboración de libros ilustrados, dictado de frases conocidas, según recomiendan Condemarin y Chadwick

Fuente: Elaboración propia a partir de Decroly, Freinet, Doman y Condemarin & Chadwick.

4.7.3. Ventajas y limitaciones pedagógicas

Los métodos globales presentan ventajas significativas ampliamente documentadas, como señala Adams (2020), en su revisión de métodos de enseñanza de la lectura. En primer lugar, la motivación intrínseca al partir de unidades con sentido como frases de interés, el niño percibe la utilidad de la lectura inmediatamente, evitando la frustración de los métodos sintéticos puros, según argumenta Bravo (2004). En segundo lugar, es importante la comprensión lectora temprana. Esto significa que se lee para entender, no solo para decodificar. El significado es importante desde el principio. Tercer lugar, está el desarrollo de la memoria visual. Esto ayuda a mejorar la habilidad de reconocer patrones. Esto es crucial para reconocer palabras irregulares o que se usan con frecuencia. La investigadora Usha Goswami trata acerca de estudios sobre el desarrollo lector en el año 2018. En cuarto lugar, el respeto por el ritmo individual: es un método flexible que se adapta a las capacidades perceptivas del niño, como afirma la pedagoga italiana Grazia (2017).

Sin embargo, estos métodos también presentan limitaciones, como advierten los especialistas en dificultades de aprendizaje. La falta de precisión fonética es el principal riesgo: el niño puede memorizar la forma de la palabra, pero no desarrollar la conciencia fonológica necesaria para enfrentar palabras nuevas o desconocidas, según alerta el neuropsicólogo Bruce Pennington (2019). Si nunca ha visto una palabra como excursionista, el método global puro no le da herramientas para descifrarla, como ejemplifica Cuetos (2017).

Otro desafío es la confusión visual: palabras homófonas o con grafías similares, como casa frente a caza, o tubo frente a tuvo, pueden ser confundidas fácilmente si no existe un análisis detallado, según documenta la investigadora en dislexia Mercedes Suárez Coalla (2012). La dependencia del contexto es otra limitación: funciona muy bien en español cuando se combina con un enfoque silábico, pero es más lento que un método fonético si se aplica de forma pura, ya que el niño no puede leer cualquier palabra hasta haberla visto antes, como concluye el investigador en psicolingüística (Igoa, 2010).

4.8. Aplicación en el aula y enfoque actual (eclectico)

En la práctica educativa contemporánea, el método global rara vez se aplica de forma pura, como constata la investigadora española Nuria Illán Romeu (2022) en su análisis de métodos de alfabetización. La neurociencia actual sugiere que el cerebro lector necesita tanto el reconocimiento global de palabras, a través de la ruta léxica, como la decodificación fonológica mediante la ruta fonológica, según explica Dehaene (2014), en su libro sobre el cerebro lector. Por eso, hoy en día se aconseja una forma de enseñanza de la lectura que combine distintos métodos. A esto se le conoce como un enfoque ecléctico o método mixto equilibrado. Autores como Condemarin y Chadwick comparten esta idea.

Este enfoque cuenta con tres pasos importantes. Se parte de lo global para motivar a los niños. Se les da una palabra o frase que les llame la atención. De esta manera se despierta su curiosidad y se da un sentido a la lectura. Luego, se analiza la palabra para trabajar la conciencia fonológica. Esto implica romper la palabra en sílabas y fonemas. Por ejemplo, se toma la palabra y se divide en sus partes. Finalmente, se sintetiza lo aprendido. Se construyen nuevas palabras utilizando los mismos fonemas. Esto ayuda a aplicar lo aprendido de manera práctica.

Un ejemplo práctico de esto es el siguiente: el profesor presenta la palabra “oso”. Los niños reconocen la palabra y la relacionan con el animal que conocen. Después, se analiza la palabra dividiéndola en sílabas: O-SO y O-S-O. Más adelante, se pueden cambiar algunas letras para

formar nuevas palabras. Por ejemplo, cambiando la vocal se obtiene “asa”. O añadiendo una consonante se obtiene “posó” u “osito”. De esta manera, se combina el reconocimiento global de palabras con el análisis fonético. La investigación actual en enseñanza de la lectura recomienda este tipo de enfoque. Así se ayuda a los niños a desarrollar habilidades lectoras de manera efectiva.

El método ecléctico o mixto: Combinación estratégica de técnicas sintéticas y analíticas para una enseñanza personalizada y adaptativa

4.8.1. Definición y fundamentos teóricos del método ecléctico

El método ecléctico o mixto se define como un enfoque de enseñanza que combina elementos de varios métodos y estrategias de enseñanza, tal como lo expone Shukurova (2025), en un estudio reciente sobre la efectividad de este enfoque. Los métodos puros, ya sean sintéticos o analíticos, difieren del eclecticismo pedagógico, pues este último no se adhiere a una única escuela metodológica, sino que propone una integración flexible y estratégica de técnicas provenientes de diferentes tradiciones educativas.

Los expertos en enseñanza de lenguas coinciden en que un enfoque efectivo no se basa en un solo método, sino que combina lo mejor de varios métodos diferentes. Esto se debe a que cada método tiene sus ventajas e inconvenientes. Un buen maestro debe saber escoger las herramientas adecuadas de acuerdo al contexto en el que se encuentre. Para que la enseñanza de lenguas sea efectiva se deben combinar distintas estrategias. Por ejemplo, algunos métodos pueden ser buenos para enseñar gramática y otros pueden ser mejores para practicar conversación. Un profesor debe ser capaz de decidir qué instrumentos usar en cada situación. La literatura sobre enseñanza de lenguas indica que no existe un método perfecto. En vez de eso, los profesores deben ser flexibles y adaptar su forma de enseñar a las necesidades de sus alumnos. Puede tratarse de la utilización de tecnología, materiales genuinos o actividades interactivas. En conclusión, para enseñar bien una lengua hace falta flexibilidad y adaptabilidad. Los docentes han de estar abiertos a combinar distintos métodos y herramientas para maximizar el aprendizaje de sus estudiantes.

En esa misma línea, Brown (2007) sostiene que ningún método por sí solo es suficiente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto se debe especialmente a que los estudiantes provienen de diversos orígenes culturales, sociales y lingüísticos, como menciona Shukurova en su análisis. Esta idea es muy relevante cuando se enseña a leer y escribir en entornos

variados. Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje, avanzan a ritmos distintos y tienen experiencias previas diversas con el lenguaje escrito.

4.8.2. El enfoque ecléctico como respuesta a las limitaciones de los métodos sintéticos y analíticos puros

El surgimiento del método ecléctico responde a una crítica fundamentada: tanto los métodos sintéticos como los analíticos, aplicados de forma aislada, presentan limitaciones significativas. La investigación educativa ha demostrado que un método ecléctico que se centre en mejorar la capacidad de comprensión lectora de los estudiantes universitarios mediante el uso de algunas estrategias y habilidades necesarias, como lo propuso Brown en 2003, parece ser más efectivo, según señalan Modirkhameneh & Kashef (2019).

La superioridad del enfoque ecléctico ha quedado demostrada a través de estudios. Por ejemplo, Modirkhameneh & Kashef llevaron a cabo una investigación con estudiantes de agricultura en Irán. Descubrieron que el método ecléctico dio mejores resultados que el método tradicional para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes. Esto indica que usar una mezcla de técnicas analíticas y sintéticas funciona mejor que usar solo un método. Sobre todo, cuando se trata de mejorar la comprensión lectora.

4.8.3. Evidencia empírica: Resultados de la implementación del método ecléctico

Diversos estudios han cuantificado el impacto positivo del método ecléctico en el aprendizaje de los estudiantes. Una investigación cuasiexperimental realizada en Indonesia con 75 estudiantes de secundaria, documentada por Sophya & Farida (2025), reportó que el grupo experimental mostró un aumento del 38.31 por ciento en el rendimiento, sin disminución entre los participantes, en comparación con un aumento del 10.94 por ciento en el grupo de control. La diferencia fue estadísticamente significativa con un valor t de 7.309 y una probabilidad de error de 0.001. Estos resultados avalan la posibilidad de combinar diferentes estrategias metodológicas, su generalización hacia la alfabetización inicial en español debe realizarse con precaución se debe tener presente las diferencias que existen entre la enseñanza de una lengua extranjera en secundaria y el aprendizaje de la lectura y la escritura inicial en la lengua materna.

En un estudio, Sophya y Farida encontraron que un grupo de 28 estudiantes que obtenían malas calificaciones, es decir, por debajo de 60, mejoraron mucho después de recibir una intervención

especial durante ocho semanas. Antes de la intervención, su puntuación promedio era de 61.06. Después, su puntuación promedio subió a 74.48.

Shukurova (2025), por su parte documentó mejoras específicas en las cuatro habilidades lingüísticas. Las puntuaciones de comprensión auditiva mejoraron en un 20 por ciento en promedio debido a la inclusión de materiales audiovisuales auténticos. Además, las habilidades de lectura y escritura también se desarrollaron de manera más dinámica a través de actividades integradas de habilidades.

4.8.4. Componentes y estrategias del método ecléctico en la enseñanza de la lectura

El método ecléctico se aplica en el aula mediante una combinación bien cuidada de estrategias. Según un estudio de Ninsiana en el 2022, este enfoque permite que los profesores usen conversaciones, grupos de estudio, altavoces, juegos y movimientos corporales en el momento adecuado para enseñar el material.

En el año 2021, Sarifa descubrió que algunas estrategias son de mucha ayuda. Estas estrategias son: trabajo en pares, simulaciones y uso de ayudas audiovisuales. Estas estrategias son especialmente buenas para que los estudiantes se involucren y mejoren sus habilidades lingüísticas. Estas técnicas permiten abordar simultáneamente las dimensiones analíticas, mediante la descomposición fonética, y global, a través de la comprensión contextual, del aprendizaje lector.

El enfoque ecléctico también se ha implementado con éxito mediante un enfoque interactivo de la lectura que especifica actividades de pre-lectura, durante la lectura y post-lectura, según propone Kim (2014). Esta estructura tripartita permite al docente integrar momentos de reconocimiento global del texto en la pre-lectura, análisis detallado durante la lectura, y síntesis o aplicación en la post-lectura.

4.8.5. Ventajas pedagógicas del método ecléctico

La literatura especializada identifica múltiples ventajas asociadas al uso del método ecléctico. En primer lugar, su flexibilidad: Shukurova (2025), explica que este enfoque permite que los profesores puedan elegir métodos basados en las necesidades de los estudiantes, haciendo las lecciones más personalizadas.

En segundo lugar, destaca su capacidad para aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Shukurova dice que los estudiantes estaban más motivados, se esforzaban más y tenían más confianza cuando usaban el idioma. Los profesores vieron que los estudiantes querían participar más en las discusiones en grupo y tenían más ganas de hacer las tareas de manera creativa.

En tercer lugar, su vocación inclusiva es importante. Shukurova dice que el método ecléctico es bueno porque se adapta a diferentes formas de aprender. Algunas personas aprenden mejor viendo, otras escuchando y otras haciendo. El método ecléctico cubre todo eso: visual, auditivo y kinestésico. Esta característica es especialmente relevante en el contexto de la lectoescritura, donde los niños pueden tener preferencias perceptuales distintas: unos aprenden mejor mediante el reconocimiento visual global, mientras que otros lo hacen mediante el análisis fonético secuencial.

En esta misma perspectiva Sevy (2016), añade que el método ecléctico permite enseñar a grupos más grandes más información en el tiempo asignado, y que los estudiantes pudieron internalizar, usar y recordar la información que se les dio más rápidamente porque la enseñanza fue adaptada a sus estilos y necesidades de aprendizaje.

En concordancia con esta perspectiva, Ninsiana et al. (2022) destacan adicionalmente que entre las ventajas de usar este método está que permite al profesor hacer el material más interesante, variar la enseñanza, aumentar la confianza al impartir el material y animar la situación bilingüe. Desde la perspectiva del estudiante, el método ecléctico permite entender el material más fácilmente y relajarse mientras se aprende.

4.8.6. Desafíos y limitaciones en la implementación

A pesar de sus ventajas, el método ecléctico no está exento de desafíos. Un estudio realizado en Sudán con docentes de secundaria, publicado por la Universidad de Ciencias y Tecnología de Sudán, reveló que los profesores de secundaria no usan el método ecléctico para enseñar la habilidad de lectura porque piensan que es confuso, consume tiempo y no es conveniente para las escuelas secundarias.

El mismo estudio señaló los principales problemas que encuentran los profesores: los profesores de secundaria tienen dificultades para adoptar el método ecléctico porque no pueden

diseñarlo bien, carecen de preparación sobre el tema y les cuesta utilizar diversas técnicas en una misma clase.

Los investigadores señalan, no obstante, que se pueden superar estos problemas con la formación adecuada. El estudio recomienda que se capacite a los profesores de secundaria en el uso del método ecléctico y que se aplique este método en todos los niveles educativos.

4.8.7. El método ecléctico como enfoque personalizado y adaptativo

La dimensión personalizada del método ecléctico es uno de sus rasgos más distintivos. Según Shukurova (2025), este enfoque está fundamentado en teorías constructivistas y centradas en el estudiante, que enfatizan la participación activa, el aprendizaje contextual y el compromiso cognitivo. Esto implica que la enseñanza no sigue un guion predeterminado, sino que se ajusta continuamente a las necesidades de los alumnos.

La capacidad adaptativa del método ecléctico ha sido documentada en diversos contextos educativos. Sarifa dijo en el año 2021 que el método ecléctico es muy bueno para enseñar inglés en clases con muchos alumnos y de diferentes tipos. Esto se debe a que no solo mejora cómo hablan y entienden el idioma los estudiantes, sino que también les da más confianza y ganas de aprender. Esta capacidad de adaptarse es especialmente útil cuando se enseña a leer y escribir, porque los estudiantes pueden estar en distintas etapas de aprendizaje en cuanto a reconocer los sonidos y las palabras por vista.

4.9. Aplicación específica en la enseñanza de la lectura: Integración de técnicas sintéticas y analíticas

En el contexto específico de la enseñanza de la lectoescritura, el método ecléctico permite superar la falsa dicotomía entre métodos sintéticos, que inician con letras o sílabas, y métodos analíticos, que inician con palabras o frases completas. La integración estratégica de ambas aproximaciones ha demostrado ser particularmente efectiva, ya que, como observa Sevy-Biloon (2016), usando este método los estudiantes pudieron internalizar, usar y recordar la información que se les dio más rápidamente.

La investigación de Sophya & Farida en el año 2025 muestra que el enfoque ecléctico es muy útil. Este enfoque combina diferentes estrategias para enseñar a leer. Por un lado, están las estrategias cognitivas que ayudan a entender cómo se pronuncian las palabras. Luego, están las

estrategias conductuales que refuerzan la memoria para recordar palabras comunes. También hay estrategias humanistas que se centran en lo que cada persona encuentra interesante. Por último, se trata de las estrategias sociales que promueven el trabajo en grupo a través de la lectura conjunta de textos. Todo esto se aplica directamente a la enseñanza de la lectura.

Además, el método ecléctico ayuda a los estudiantes a ser más autónomos, a pensar de forma crítica y a aprender de forma interactiva. Estas capacidades son fundamentales para desarrollar lectores que no sólo descifran palabras, sino que también comprenden, deducen y reflexionan sobre la lectura, esto coincide con lo dicho por Shukurova en 2025.

4.10. Propuesta Montessori y Waldorf: Enfoques que priorizan la experimentación sensorial, la autonomía y la conexión entre cuerpo, imagen y símbolo.

4.10.1. Introducción: Dos visiones para el desarrollo integral

Las propuestas educativas de Montessori & Steiner (2024), el fundador de la pedagogía Waldorf, representan dos de las corrientes pedagógicas más influyentes de los últimos cien años. Ambas surgieron en Europa en un contexto de profunda transformación social y de una búsqueda intensa de alternativas a los modelos educativos tradicionales, aquellos que solían basarse en la memorización mecánica y en una disciplina rígida. Lo principal que diferencia a estos enfoques es que ambos creen que la educación debe enfocarse en el niño en su totalidad. Esto significa que no solo se debe desarrollar su capacidad para pensar, sino también sus habilidades para interactuar con los demás, controlar sus emociones, utilizar sus sentidos y desenvolverse físicamente.

Estos métodos comparten en cuanto a la lectoescritura una idea que fue innovadora para su momento: aprender a leer y escribir no es solo un proceso de descifrar símbolos de forma automática. Por el contrario, debe provenir de una experiencia corporal, sensorial y emocionalmente significativa. De esta manera, la relación entre el cuerpo, la imagen y el símbolo pasa a ser el eje vertebral de la alfabetización inicial.

4.10.2. Fundamentos antropológicos y psicológicos comparados

La visión del niño en Montessori

María Montessori (2020), médica y pedagoga italiana, concibió al niño como un ser naturalmente ávido de conocimiento y capaz de iniciar su propio aprendizaje si se le brinda un

entorno de apoyo. El método de Montessori se basa en la mente absorbente. La mente absorbente es la capacidad que tienen los niños pequeños para aprender cosas del mundo que la rodea de manera natural. Según Montessori, los niños no necesitan que les enseñen las cosas de manera obligatoria. Lo que necesitan, por el contrario, es un ambiente que les permita aprender espontáneamente. Los niños, dijo Montessori, pasan por momentos especiales en su desarrollo. En este tiempo los niños pueden aprender ciertas habilidades con más facilidad. Entre estas habilidades se encuentran el lenguaje, el orden y la motricidad fina. El ambiente preparado debe respetar estos períodos sensibles para que los niños puedan desarrollarse lo mejor posible.

La visión del niño en Waldorf

El estudio de Rudolf Steiner, filósofo y educador austriaco, desarrolló una antropología pedagógica basada en la antroposofía, que concibe al ser humano como un ser trinitario compuesto por cuerpo, alma y espíritu. En el ámbito educativo, esto se traduce en la necesidad de desarrollar armónicamente tres dimensiones fundamentales: el pensar, el sentir y el querer o actuar. Para Steiner, el niño no es un adulto en miniatura, sino un ser que atraviesa etapas evolutivas cualitativamente diferentes. Propuso tres grandes periodos de siete años para el desarrollo. El primer periodo va desde los cero hasta los siete años. En este tiempo lo más importante es la voluntad e imitación. Los niños aprenden por imitación y por la práctica. El segundo período va de los siete a los catorce años. Aquí es donde el sentimiento y la imaginación desempeñan un papel fundamental. El arte y las historias son la mejor forma de que los niños aprendan. El tercer período abarca desde los catorce hasta los 21 años. En este lapso, el pensamiento y el juicio crítico son fundamentales (Steiner, 1996).

4.10.3. El aula como tercer educador: Ambientes de aprendizaje

Tanto Montessori como Waldorf conceden una importancia capital al entorno físico, al punto de considerarlo un elemento pedagógico tan relevante como el docente o el currículo mismo. La siguiente tabla compara las características principales de ambos ambientes.

Tabla 25.
Características entre Montessori y Waldorf.

Característica	Montessori	Waldorf
Estética predominante	Ordenada, simplificada, funcional	Cálida, doméstica, envolvente

Colores	Tonos neutros, materiales de tonos naturales	Colores suaves, tonos pastel, atmósfera acogedora
Materiales	Madera, vidrio, metal, fibras naturales	Madera, lana, seda, algodón, cera de abejas
Organización	Estaciones de aprendizaje en estantes bajos, acceso libre	Rincones de juego imaginativo, áreas de actividad artesanal
Propósito	Favorecer la independencia y la concentración	Favorecer la fantasía y la creación artística
Tecnología	Ausente o muy limitada en niveles iniciales	Prácticamente ausente hasta la adolescencia

Fuente: *Elaboración propia*

El ambiente Montessori: «Ayúdame a hacerlo solo»

El aula Montessori se caracteriza por ser un ambiente preparado en el que cada elemento tiene una función específica. Los muebles y materiales están diseñados a escala infantil, lo que permite que el niño acceda a ellos de manera autónoma. Como señala la literatura especializada, el aula Montessori presenta un ambiente preparado con estaciones de aprendizaje organizadas y materiales especializados y autocorrectivos. La forma en que se organiza todo no es por casualidad. El objetivo es hacer que el niño se sienta seguro de lo que puede hacer y respetar cómo aprende. María Montessori creía que los niños se sienten atraídos por las actividades que les ayudan a crecer. Por eso, los materiales que se usan no son solo juguetes, sino herramientas especiales diseñadas para que los niños puedan aprender a través de la experiencia y el error. Estas herramientas están hechas para enseñar cosas específicas de manera científica.

El ambiente Waldorf: Un hogar para el alma

El aula Waldorf, por el contrario, está concebida como un ambiente cálido, hogareño, con materiales naturales. Las aulas típicamente tienen colores suaves, juguetes naturales y elementos artísticos. Se busca crear una atmósfera que invite a la calma, la seguridad y la creatividad. A diferencia de la rigurosa organización montessoriana, el espacio Waldorf fomenta un tipo de juego más libre y abierto. Los materiales utilizados son a propósito muy abiertos. Por ejemplo, tenemos retazos de tela de seda, trozos de madera que no han sido tallados, muñecos de trapo con caras que no están definidas, o velas hechas de cera de abeja que se pueden moldear. Esta falta de definición no es un error. Más bien, es algo bueno para enseñar. Como estos materiales no tienen un uso específico, ayudan a que los niños usen su

imaginación y capacidad para crear símbolos. Los niños tienen que decidir qué significan estos materiales.

Tabla 26.

El rol del docente: Guía versus artista-educador.

Dimensión	Montessori	Waldorf
Denominación	Guía	Maestro de clase principal
Acción principal	Observa, presenta materiales, interviene mínimamente	Narra, modela, crea, acompaña
Relación con el grupo	Individualizada, respeta ritmos propios	Intensa y duradera (suele acompañar a la misma clase por seis u ocho años)
Posición en el aula	En observación, disponible pero no protagonista	Involucrada activamente en tareas prácticas (coser, cocinar, limpiar) que los niños imitan
Evaluación	Observación sistemática y registro de logros sin calificaciones numéricas	Ausencia de calificaciones en primeros años; evaluación mediante la observación del trabajo creado

Fuente: *Elaboración propia.*

El guía Montessori: «Sigue al niño»

En la pedagogía Montessori, el adulto asume el rol de guía más que de maestro en el sentido tradicional. Su función principal no es transmitir información, sino preparar el ambiente y conectar al niño con los materiales adecuados en el momento oportuno de su desarrollo. Los maestros dedican su tiempo a observar a los niños de uno en uno. Les ofrecen ayuda cuando la necesitan y les presentan nuevos materiales cuando están listos. Esto les permite llevar un registro detallado de cómo va cada niño. No suelen hacer pruebas o dar calificaciones como en otros lugares. Lo que hace que esta forma de enseñar sea diferente es que el maestro no enseña a todos los niños al mismo tiempo. En su lugar, se enfoca en ayudar a cada niño de manera individualizada y en dejar que ellos mismos guíen su propio aprendizaje.

El maestro Waldorf: El arte de enseñar como obra de arte

En la escuela Waldorf, el maestro de clase principal asume una responsabilidad excepcional: típicamente permanece con la misma clase durante múltiples años, creando continuidad y relaciones profundas. Esta figura de autoridad cálida y constante proporciona al niño una base

de seguridad emocional fundamental para su aprendizaje. El docente Waldorf es ante todo un artista-educador. En los primeros años, el maestro rara vez juega con los niños, sino que trabaja cerca, involucrado en tareas como cocinar o barrer, para redirigir o guiar a los niños si es necesario. De esta manera, los niños aprenden por imitación de un adulto que realiza actividades significativas y hermosas.

El desarrollo de la lectoescritura en Montessori: De lo sensorial a lo simbólico

El método Montessori para la enseñanza de la lectura y la escritura es, quizás, uno de los componentes más innovadores y eficaces de su pedagogía. A diferencia de los métodos tradicionales que enseñan a leer y escribir como dos actividades separadas, Montessori (2020), integra ambos procesos, partiendo de la premisa de que escribir precede lógicamente a leer, ya que escribir es traducir sonidos en signos mientras que leer es interpretar signos para recuperar sonidos.

Fundamentos sensoriales: Preparación indirecta

Antes de cualquier instrucción formal, el ambiente Montessori prepara al niño para la lectoescritura a través de múltiples canales sensoriales. Los niños reciben primero una preparación motora indirecta. Los materiales sensoriales tales como los cilindros de encaje y los bloques de construcción necesitan que el niño utilice la pinza del pulgar y el índice. Esta posición es exactamente la misma que la necesaria para sostener un lápiz.

Además, muchos ejercicios de vida práctica como verter agua, enhebrar cuentas o usar pinzas para trasladar objetos, fortalecen los músculos de la mano y la coordinación ojo-mano. En segundo lugar, hay una preparación visual y espacial. Los materiales se encuentran organizados en las estanterías de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Los ejercicios de vida práctica, tales como lavar una mesa, siguen una secuencia lineal que repite la direccionalidad de la escritura. Finalmente, los juegos de sonidos constituyen el aprendizaje explícito inicial. La guía solicita al niño que determine el sonido inicial, final o intermedio de una palabra, empleando objetos pequeños familiares. De este modo, el niño afina sus oídos hasta que escuchar y aislar cada sonido individual en una palabra se vuelve automático.

4.11. Las letras de lija

Este es el primer contacto del niño con los signos escritos. Las letras, en cursiva para facilitar el flujo de la escritura, están realizadas en papel de lija y montadas sobre tableros de color rosa

para las consonantes y azul para las vocales. Este material capitaliza el deseo del niño de explorar el mundo a través del tacto, transformando simultáneamente los símbolos abstractos en una forma física y concreta con la que el niño puede interactuar. El procedimiento consta de tres partes: visual, táctil y auditiva; la guía muestra la letra visualmente. Después, para sentir la forma de la letra, el niño la dibuja con dos dedos. Mientras hace esto, la guía dice el sonido de la letra, no su nombre. Por ejemplo, si la letra es “m”, la guía dice el sonido /m/, no “eme”. Así el niño aprende utilizando la vista, el tacto y el oído. Esto ayuda a generar una mejor memoria. El niño practica con un grupo de letras hasta que es capaz de decir el sonido de cada letra sólo al verla. Los niños pequeños pueden aprender todo el alfabeto en sólo dos semanas, cosa sorprendente.

El alfabeto móvil

Una vez que el niño conoce varios fonemas y sus grafías, se le presenta el alfabeto móvil: letras sueltas de madera, con consonantes en rojo y vocales en azul, que pueden manipularse y combinarse sobre una alfombra o bandeja. Este material resuelve un problema fundamental: la escritura manual requiere una madurez motriz que el niño pequeño aún no ha alcanzado. El alfabeto móvil permite que el niño avance a la siguiente etapa de alfabetización mientras aún trabaja para adquirir habilidades motoras finas. Con este material, el niño compone palabras, frases e incluso pequeños cuentos antes de poder escribirlas con lápiz y papel. La guía le dice, por ejemplo: piensa en la palabra gato, ¿qué sonidos escuchas? Busca las letras que corresponden. El niño selecciona las letras y las ordena, transformando el trabajo abstracto de la comunicación escrita en una tarea real, concreta y física que puede sostener en su mano y entender visceralmente.

La explosión de la lectura

Una característica fascinante del método Montessori es lo que se ha denominado la explosión de la lectura. Este fenómeno ocurre cuando, tras un largo período de preparación sensorial y práctica con fonemas y letras, el niño experimenta de repente un avance cualitativo: comienza a leer espontáneamente palabras, luego frases y, finalmente, libros completos con comprensión. Cuando el niño comienza el segundo año, hace la transición de escribir con el alfabeto móvil a escribir en arena, en pizarras y en papel. Y con respecto a la lectura, el niño comienza a decodificar los símbolos en sus sonidos componentes y a recomponerlos y sintetizarlos en una

palabra reconocible. Este proceso culmina a menudo hacia los cinco o seis años, cuando muchos niños montessorianos leen con fluidez.

4.12. El desarrollo de la lectoescritura en Waldorf: El poder de la narrativa y la imagen

El enfoque Waldorf para la alfabetización presenta una filosofía casi opuesta a la Montessori en cuanto al ritmo y los métodos, aunque comparte el respeto profundo por la naturaleza del niño.

La oralidad como fundamento: Amar las historias antes de leerlas

En la pedagogía Waldorf, la enseñanza formal de la lectura se pospone deliberadamente hasta los siete años, generalmente alrededor del primer o segundo grado, coincidiendo con el final del primer septenio y el cambio de la dentición, que Steiner (2024), consideraba un signo de madurez para el aprendizaje académico. Sin embargo, la preparación para la lectura comienza mucho antes, de manera indirecta y orgánica.

La base de esta preparación es la oralidad. La directora de una escuela Waldorf, Alpenglow School, explica que toda la ética de la alfabetización inspirada en Waldorf se basa en construir en los niños una pasión y un deseo de leer y amar las historias. Esto les sirve de incentivo para desarrollar las habilidades de lectura necesarias. En la guardería Waldorf, la maestra narra a diario cuentos de hadas, fábulas, mitos y leyendas para los niños. A menudo, la maestra utiliza títeres, canciones rítmicas y movimientos para acompañar los cuentos. No se utilizan libros ilustrados porque fijarían la imagen de manera externa.

En cambio, se potencia la capacidad del niño para visualizar internamente o crear imágenes mentales a partir de la palabra hablada. El énfasis en la narración de cuentos despierta la imaginación de los niños. Además, se convierte en el hilo que une cada parte de la experiencia de aprendizaje del niño. Este desarrollo temprano de la imaginación y la visualización interna es considerado por los educadores Waldorf como un prerrequisito esencial para la comprensión lectora posterior. La narrativa oral es fundamental para que los niños desarrollen una pasión por la lectura y una buena comprensión de las historias.

El aprendizaje integrado: Arte, movimiento y símbolo

Cuando el niño ingresa al primer grado, aproximadamente a los siete años, se introduce la lectoescritura de manera integrada, no como una materia aislada. Su característica más

distintiva es que introduce letras mediante imágenes e historias. Por ejemplo, la letra M puede mostrarse a través del cuento de la montaña mágica, después del cual los niños dibujan una montaña con dos picos evocando la forma de la M. O la letra S La imagen de una serpiente que serpentea puede ser el punto de partida.

Este método es muy particular porque une un símbolo abstracto con una imagen muy viva y con una historia que emociona. En el currículo de primer grado Waldorf, se incluyen las artes del lenguaje, como el movimiento, la recitación, la narración de cuentos, el arte y la música. Todo esto enseña los fundamentos de la lectura y la escritura a través de cuentos populares y de hadas. Los niños no solo memorizan las letras de manera aislada, sino que las experimentan de verdad. Las dibujan con crayones de cera, las modelan con cera de abejas y las representan con su propio cuerpo. Esto hace que el aprendizaje sea más divertido y significativo.

Los libros de trabajo principal

En lugar de utilizar libros de texto comerciales, los estudiantes Waldorf crean sus propios libros de trabajo principal a lo largo de cada bloque temático. Estos libros, elaborados artesanalmente con papel de alta calidad, contienen escritos y dibujos realizados por el propio niño. Durante un bloque de lenguaje de tres o cuatro semanas, con una sesión de dos horas cada mañana, los niños pueden copiar una historia breve narrada por la maestra, ilustrarla con acuarelas o dibujos, y analizar aspectos gramaticales a través del color y la forma, por ejemplo, escribiendo los sustantivos en rojo y los verbos en azul. Este enfoque convierte el aprendizaje en un proceso activo, creativo y profundamente personal

Actividades prácticas como preescritura

Dado que la escritura manual requiere coordinación fina y fuerza en los dedos, el método Waldorf prepara la mano para escribir mediante actividades artesanales que se inician desde el jardín infantil. Entre ellas se incluyen el tejido con dos agujas, el croché, el bordado, el modelado con cera de abejas, el tallado de madera y el trabajo con arcilla. Estas actividades desarrollan la destreza manual, la concentración y la paciencia de una manera lúdica y contextualizada.

Tabla 27.

Cuadro comparativo general: Montessori vs. Waldorf en lectoescritura.

Dimensión	Método Montessori	Método Waldorf
------------------	--------------------------	-----------------------

Inicio formal	Temprano (tres o cuatro años, cuando el niño muestra interés)	Tardío (siete años, primer grado)
Fundamento del aprendizaje	Manipulación de materiales sensoriales secuenciados	Narración oral, juego imaginativo y arte
Enseñanza de letras	Asociación fonema-grafema con letras de lija (tacto más visión)	Asociación imagen-sonido-letra a través de cuentos
Herramienta principal	Alfabeto móvil (permite escribir antes de hacerlo a mano)	Libro de trabajo principal (el niño dibuja y escribe)
Ritmo de aprendizaje	Autodirigido, cada niño avanza a su propio ritmo	En grupo, respetando el ritmo de la clase y el desarrollo madurativo
Evaluación	Observación y registro, sin calificaciones	Ausencia de pruebas, evaluación a través del trabajo creado
Rol del cuerpo	Postura y movimiento para la concentración (por ejemplo, caminar en línea)	Movimiento integrado al aprendizaje (canciones, rimas con gestos)
Concepto de error	El material es autocorrectivo; el error enseña	El maestro guía suavemente; se evita la corrección explícita

Fuente: *Elaboración propia.*

Similitudes fundamentales entre ambos enfoques

A pesar de sus diferencias superficiales, Montessori y Waldorf comparten una serie de principios fundamentales que los distancian profundamente de la educación tradicional. En primer lugar, ambos utilizan predominantemente materiales naturales. Rechazan los juguetes de plástico y los materiales artificiales. Prefieren la madera, el algodón, la lana, la seda, el vidrio y la cera de abejas. Esta preferencia no se basa solo en la apariencia. Se fundamenta en que los materiales naturales tienen texturas, temperaturas, pesos y olores que los plásticos no tienen.

En segundo lugar, limitan mucho el uso de tecnología. Tanto Montessori como Waldorf limitan o excluyen el uso de pantallas y dispositivos electrónicos en los primeros años educativos. La razón es doble: por un lado, se prioriza la interacción humana directa y la experiencia sensorial concreta; por otro, se considera que el ritmo acelerado y la estimulación constante de las pantallas pueden interferir con la capacidad de atención y la imaginación.

En tercer lugar, se enfocan en el niño completo. Ambos modelos rechazan la visión del estudiante como un mero receptor de información. En su lugar, conciben la educación como

un proceso que debe nutrir simultáneamente las dimensiones cognitiva, emocional, social, física y creativa de la persona. Como señala un estudio comparativo, en cada enfoque los niños son vistos como autores activos de su propio desarrollo, fuertemente influenciados por fuerzas naturales, dinámicas y autorrectificadoras dentro de sí mismos que abren el camino hacia el crecimiento y el aprendizaje.

En cuarto lugar, utilizan una forma diferente de evaluar a los niños. Tanto Montessori como Waldorf dejan de lado las calificaciones numéricas, los exámenes estandarizados y los boletines de notas comunes, especialmente en la educación infantil y primaria. En vez de eso, evalúan a los niños observando sistemáticamente su trabajo y documentando el progreso de cada niño.

Por último, tienen en cuenta el ritmo de cada niño. Ni Montessori ni Waldorf tienen un calendario rígido de objetivos académicos que los niños deben alcanzar. No se compara al niño con otros niños de su misma edad ni se le obliga a cumplir ciertos logros en ciertas fechas, sino que se confía en que su desarrollo seguirá su propio ritmo natural si se le proporciona el ambiente adecuado.

Conexión cuerpo-imagen-símbolo: El eje transversal

El aspecto más relevante para el tema que nos ocupa es cómo ambos métodos articulan la conexión entre la experiencia corporal, la formación de imágenes internas y la simbolización alfabética. A pesar de que tienen métodos diferentes, ambos coinciden en algo básico: el símbolo que se escribe no puede ser algo sin sentido, sino que debe tener relación con una experiencia que involucre varios sentidos.

En Montessori los niños aprenden a relacionarse con las letras por medio del tacto. Por ejemplo, cuando suenan letras de lija, ellos pueden reconocerlas. Utilizan también la kinestesia, sentido del movimiento, al trazar letras en el aire o en la arena. También aprenden a relacionar los sonidos con las letras por medio de la escucha. Al mover la mano para trazar una letra, se crea una especie de memoria muscular que ayuda a recordar la forma de la letra.

En Waldorf se hace de otra manera. Los niños, al escuchar un cuento, van creando una imagen interna que luego pueden expresar por medio del arte: dibujando, pintando o modelando. Cada letra se transforma en una imagen de potencia, como una montaña, una serpiente o un pez. Este proceso lo llamó Steiner “la transformación de la imagen en signo”.

Al final tanto Montessori como Waldorf buscan lo mismo, que los niños aprendan a leer y a escribir de forma que puedan comunicarse, expresarse y entender el mundo de forma integral. Quieren que los niños usen todo su ser, su cuerpo, su imaginación y su capacidad para entender los símbolos, para lograr esto.

Consideraciones para la práctica docente

La comprensión de ambos enfoques no debe llevar al docente a adoptarlos de manera dogmática o exclusiva. La reflexión pedagógica contemporánea sugiere que es posible extraer principios y estrategias de ambos métodos para enriquecer la práctica educativa en contextos diversos.

De Montessori podemos tomar la importancia de preparar un ambiente accesible y ordenado que invite a la autonomía, la secuenciación lógica de los materiales de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo y la integración de canales sensoriales múltiples táctil, visual, auditivo en el aprendizaje de los fonemas.

De Waldorf, podemos tomar el valor de la narrativa oral como algo importante para aprender a escribir. También vemos la relación entre el arte, el movimiento y las letras, y el respeto por cómo crecen los niños, especialmente aquellos que no están listos para aprender formalmente temprano.

La decisión sobre qué método usar o combinación de métodos dependerá de muchas cosas: quiénes son los alumnos y qué necesitan, dónde vivimos y con qué recursos contamos, y qué tan preparado está el profesor. Lo esencial es mantener una actitud de observación respetuosa y flexibilidad metodológica, recordando siempre que el objetivo fundamental no es enseñar a leer por cualquier método, sino formar lectores competentes, motivados y felices.

4.13. El método Doman y la lectura precoz: Uso de estímulos visuales y vocabulario familiar para la asociación directa de palabras desde edades tempranas

Introducción: Los fundamentos de la lectura precoz

El método Doman (2020), desarrollado por el médico fisioterapeuta estadounidense Glenn Doman a mediados del siglo XX, representa uno de los enfoques más radicales y, al mismo tiempo, más controvertidos dentro de los métodos globales de lectoescritura. Su premisa fundamental es sencilla pero revolucionaria: los niños pequeños, incluso los bebés, pueden

aprender a leer mucho antes de lo que la educación tradicional supone, siempre que se les presenten los estímulos adecuados de la manera correcta.

Doman llegó a esta conclusión tras décadas de trabajo con niños que habían sufrido daño cerebral en el Instituto para el Logro del Potencial Humano de Filadelfia, una institución que él mismo fundó. Lo que vio es que los métodos de estimulación temprana que utilizaba para rehabilitar funciones neurológicas también se podían usar para potenciar el aprendizaje en niños con desarrollo típico. Su libro más conocido, *Cómo enseñar a leer a su bebé*, publicado originalmente en 1964, se convirtió en un éxito de ventas mundiales y dio lugar a un movimiento educativo que aún hoy tiene numerosos seguidores.

4.13.1. Fundamentos neurológicos del método Doman

Glenn Doman (2020), partía de una concepción del cerebro infantil como un órgano de plasticidad extraordinaria. Según sus investigaciones, el desarrollo cerebral no es un proceso puramente genético, sino que está profundamente influenciado por la estimulación ambiental. Doman sostenía que cuanto más temprano se inicie la estimulación, mayor será la capacidad del cerebro para desarrollar conexiones neuronales relacionadas con la lectura.

El método de Doman se basa en que el cerebro se desarrolla cuando se usa. Se creía que, si un niño no recibe estimulación desde muy pequeño, esto puede retrasar su aprendizaje. Incluso puede hacer que pierda capacidades que podría haber tenido. Por eso, el autor menciona que los niños deben aprender a leer en los primeros años de vida. En este periodo, el cerebro del niño crece y se desarrolla mucho. Además durante este periodo va desde los tres meses hasta los seis años.

Desde esta perspectiva neurológica, el método Doman se alinea con la teoría de la estimulación temprana, que sostiene que existen ventanas de oportunidad en el desarrollo infantil durante las cuales ciertos aprendizajes se adquieren con mayor facilidad. La lectura, para Doman, es una de esas funciones que pueden instalarse de manera natural si se presenta al niño de la forma adecuada.

4.13.2. Principios fundamentales del método

El método Doman para la enseñanza de la lectura se estructura sobre una serie de principios que lo diferencian claramente de otros enfoques.

El principio de la frecuencia y la brevedad

Doman descubrió que los niños pequeños tienen una capacidad de atención muy limitada, pero una enorme capacidad para absorber información si esta se presenta en ráfagas cortas y frecuentes. Por ello, el método recomienda sesiones de apenas unos segundos, repetidas varias veces al día, antes de que el niño muestre signos de cansancio o pérdida de interés. La idea es terminar siempre antes de que el niño quiera dejar de jugar, asociando así la lectura con una experiencia placentera.

En palabras del propio Doman, el objetivo no es forzar al niño a leer, sino ofrecerle la oportunidad de descubrir que leer es un juego maravilloso. Si el niño se aburre o se frustra, el problema no es el niño, sino la forma en que se le presenta el material.

El principio de la organización progresiva

El método organiza el aprendizaje de la lectura en fases secuenciadas que respetan la complejidad creciente del lenguaje escrito. Estas fases son:

1. Palabras sueltas (objetos cotidianos, partes del cuerpo, acciones, familiares).
2. Parejas de palabras (combinaciones de dos conceptos).
3. Oraciones simples (introducción del verbo).
4. Frases completas (con artículos y estructura gramatical).
5. Libros caseros (textos breves escritos por los padres).

Cada fase debe dominarse antes de pasar a la siguiente, pero el ritmo lo marca el niño, no el adulto. Si el niño muestra dificultades, se retrocede a la fase anterior.

El principio de la alegría y la ausencia de evaluación

Uno de los pilares emocionales del método es la prohibición absoluta de examinar o evaluar al niño. Doman sostenía que los exámenes generan ansiedad y convierten el aprendizaje en una obligación en lugar de un juego. La evaluación, si acaso, es una autoevaluación del adulto: si el niño no aprende, no es porque el niño tenga un problema, sino porque el adulto no ha presentado el material de manera adecuada.

Este principio conecta directamente con la idea de que la lectura precoz debe ser una experiencia intrínsecamente gratificante. El niño no lee para obtener una recompensa externa, sino porque ha descubierto que leer es útil y divertido.

4.14. Los materiales: Tarjetas de bits de inteligencia

El elemento más característico del método Doman son las tarjetas de bits de inteligencia, aunque en el caso específico de la lectura se utilizan tarjetas con palabras escritas. Estas tarjetas tienen características muy precisas que Doman consideraba esenciales para su efectividad

Tabla 28.
Como elaborar unas tarjetas bits de inteligencia.

Característica	Especificación	Razón pedagógica
Tamaño de la tarjeta	56 cm de alto x 15 cm de ancho (formato grande)	Facilita el enfoque visual del niño pequeño
Tamaño de la letra	7,5 a 10 cm de altura	Estimula la retina sin forzar la vista
Color de la letra	Rojo brillante inicialmente, luego negro	El rojo atrae la atención del bebé; luego se cambia a negro para normalizar
Fuente tipográfica	Sans serif (sin remates), clara	Evita confusiones visuales
Número de palabras por tarjeta	Una sola palabra	Aísla el estímulo
Contenido de la palabra	Vocabulario familiar y significativo	Conecta el símbolo con la experiencia del niño

Fuente: *Elaboración propia.*

El color rojo de las letras en las primeras fases no es arbitrario. Doman descubrió que los bebés, especialmente los más pequeños, responden mejor a los estímulos en rojo porque es uno de los primeros colores que su sistema visual maduro puede procesar con claridad. Una vez que el niño ha adquirido cierta fluidez, las palabras se presentan en negro para facilitar la transición a la lectura de materiales convencionales.

4.14.1. Las fases del método Doman para la lectura

Primera fase: Palabras sueltas

El niño comienza con palabras que representan objetos o personas de su entorno inmediato. Doman recomendaba empezar por palabras como mamá, papá, el nombre del niño, o partes del cuerpo como manos, pies, ojos y nariz. También se usan animales de compañía u objetos comunes, como una pelota, una cuchara o el baño. Cada palabra viene en una tarjeta separada. Se le muestra la tarjeta al niño durante un segundo, mientras un adulto dice la palabra en voz alta, claro y con entusiasmo. La sesión completa dura menos de treinta segundos. Se usan de cinco a diez palabras distintas en cada sesión. Estas sesiones se repiten dos o tres veces al día. Se eliminan las palabras poco a poco a medida que el niño las reconoce con seguridad.

Segunda fase: Parejas de palabras

Una vez que el niño conoce de forma sólida entre cincuenta y setenta palabras sueltas, se introducen las parejas de palabras. Se trata de combinar dos palabras que el niño ya conoce individualmente para formar un sintagma de dos elementos, como mamá corre, perro blanco, gato negro o fruta dulce.

El propósito de esta fase es mostrar al niño que las palabras pueden combinarse para crear significados nuevos. El adulto sigue mostrando cada tarjeta durante un segundo aproximadamente, pero ahora la lectura es más compleja porque la tarjeta contiene dos palabras separadas por un espacio.

Tercera fase: Oraciones simples

Cuando el niño maneja con soltura las parejas de palabras, se pasa a las oraciones simples de tres o cuatro palabras. Ejemplos típicos son el perro corre rápido, mamá cocina rico o el bebé toma leche. En esta fase comienza a aparecer la estructura gramatical básica: sujeto, verbo y complemento.

Cuarta fase: Oraciones compuestas o frases más largas

Esta fase introduce conectores y estructuras más complejas, como el gato negro duerme en la cama o mi mamá me da un beso. El niño ya no solo lee palabras aisladas o combinaciones simples, sino que empieza a procesar oraciones con sentido completo y cierta riqueza sintáctica.

Quinta fase: Libros caseros

La culminación del método es la creación de libros caseros. Se trata de libritos muy breves, de apenas ocho a doce páginas, escritos con el vocabulario que el niño ya conoce y acompañados de fotografías o dibujos sencillos. Los libros para niños deben tener un contenido que sea muy importante para ellos. Pueden hablar sobre algo que sucede todos los días, describir a su familia o contar una historia sencilla que les guste. Lo más importante de estos libros es que el texto y las imágenes no están en la misma página. Primero, el niño lee la página con el texto. Luego, pasa a la página con la ilustración. Esta imagen es como un premio y una forma de comprobar que el niño ha entendido lo que ha leído. Doman creía que este momento es muy especial porque el niño descubre que leer es útil. Le permite acceder a historias y obtener información por sí mismo.

4.14.2. ¿Qué es la lectura precoz y qué no es?

Para Doman, la lectura temprana hace referencia a las instrucciones de los pequeños para reconocer palabras escritas y vincularlas de manera directa con su significado sin la necesidad de decodificar la fonética de cada uno de los componentes. En este sentido, aprender a leer se puede realizar a partir de estrategias de exposición y repetición temprana de palabras completas junto a estímulos visuales generales sobre estas (Doman & Doman, 1994).

De este modo, reconocer las palabras no es leer de forma alfabética. Los niños que aprenden con el método de Doman no están descifrando un código fonético. En su lugar, están usando la misma forma de procesar palabras que los adultos usan para palabras comunes o que no siguen las reglas. De esta forma, los niños crean una base de palabras que reconocen visualmente. Según Doman, esto les ayudará más adelante a aprender a decodificar palabras fonéticamente.

La lectura precoz, entendida de esta manera, es ante todo un juego visual y lingüístico. El niño no está siendo sometido a una presión académica, sino que se le está ofreciendo una oportunidad más para interactuar con el lenguaje escrito en un contexto afectivo y significativo.

4.14.3. Ventajas y críticas del método Doman

Ventajas documentadas

Los defensores del método Doman señalan diversas ventajas observadas en niños que han seguido el programa. El método es muy bueno porque cada niño puede aprender a su propio

ritmo. Los padres pueden pasar tiempo con sus hijos mientras ellos aprenden a leer. Esto hace que la lectura sea divertida y los niños quieren seguir leyendo porque les gusta. Los niños que aprenden a leer de esta manera suelen amar los libros y la lectura porque es algo que han disfrutado desde el principio.

Desde una perspectiva neurológica, algunos investigadores han sugerido que la estimulación visual temprana con palabras completas puede potenciar el desarrollo de la ruta léxica de la lectura, la misma que utilizamos cuando reconocemos palabras enteras de manera automática. Esta capacidad es especialmente útil para las palabras irregulares o de alta frecuencia que no siguen las reglas fonéticas habituales.

Críticas y limitaciones

Sin embargo, el método Doman también ha recibido numerosas críticas desde el ámbito académico y pedagógico. La crítica principal es que no hay pruebas científicas sólidas que respalden las afirmaciones más importantes. Doman decía que su método funcionaba incluso para niños con daños cerebrales graves, pero los médicos y psicólogos han cuestionado muchas veces la seriedad de sus estudios.

Otra crítica importante es sobre si el método funciona a largo plazo. Algunos estudios han visto que la ventaja que tienen los niños que aprenden a leer muy pronto se va perdiendo con el tiempo. A los nueve o diez años, ya no existen diferencias importantes entre los que aprendieron a leer muy pronto y los que lo hicieron a la edad normal en el colegio. También existe la preocupación de que el método pueda crear expectativas poco realistas en los padres, lo que puede llevar a la frustración si su hijo no avanza al ritmo que el método sugiere. Doman era muy claro en cuanto a que no se debe obligar al niño, pero en la práctica la presión de obtener resultados puede desvirtuar el espíritu lúdico del método.

4.14.4. El método Doman en el contexto actual

A pesar de las controversias, el método Doman ha dejado una huella indeleble en el campo de la educación infantil. Muchas de las ideas de este método, como la importancia de estimular a los niños desde muy pequeños, respetar su propio ritmo y hacer que el aprendizaje sea divertido, han sido adoptadas por otros enfoques educativos.

En la práctica de hoy en día, el método original rara vez se sigue al pie de la letra. Lo más habitual es que se tomen algunos de sus elementos, sobre todo las tarjetas con palabras completas, para mejorar otros métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Por ejemplo, en muchos programas de educación para niños pequeños, se usan tarjetas con palabras comunes, combinando el reconocimiento de palabras con actividades que ayudan a los niños a entender los sonidos de las palabras.

El método Doman también ha servido de inspiración para la elaboración de materiales dirigidos a niños con necesidades educativas especiales. Esto es especialmente cierto para niños con síndrome de Down o problemas con el desarrollo del lenguaje. En estos casos, el enfoque que se centra en la visión y en la comprensión general puede ser una buena opción cuando los métodos que se basan en los sonidos de las palabras resultan demasiado complicados.

4.14.5. Recomendaciones para la práctica docente

Si un educador o una familia decide incorporar elementos del método Doman, es importante tener en cuenta algunas recomendaciones prácticas.

En primer lugar, las sesiones deben ser muy breves y siempre terminar antes de que el niño pierda el interés. La regla de oro es que el niño debe asociar la lectura con placer, no con obligación. Si el niño se aburre o se resiste, es mejor suspender la actividad y retomarla otro día.

En segundo lugar, el vocabulario debe ser siempre significativo para el niño. No tiene sentido enseñar palabras abstractas o lejanas a su experiencia. Las primeras palabras deben ser aquellas que el niño ya usa o escucha con frecuencia en su vida cotidiana: su nombre, el de sus familiares, objetos de su habitación, alimentos que come, animales que conoce.

En tercer lugar, la entonación y el lenguaje corporal del adulto son tan importantes como las tarjetas mismas. Doman creía que la palabra debe decirse con alegría, entusiasmo y una voz clara. El adulto no debe ser un instructor serio, sino alguien que juega con el niño y celebra cada pequeño logro que tiene.

El método Doman no reemplaza otras formas de enseñar a leer y escribir. Leer cuentos en voz alta, hablar con el niño, escribir notas y mensajes en la vida diaria, y tener muchos libros y papeles en casa son cosas que ayudan al método a funcionar mejor.

4.15. Reflexión final: El legado de Glenn Doman

Más allá de las controversias científicas, el legado más valioso de Glenn Doman (2018), quizá sea haber recordado a padres y educadores algo que a veces olvidamos: los niños pequeños tienen una capacidad asombrosa para aprender, y esa capacidad florece mejor en un ambiente de confianza, alegría y respeto. Doman nos enseñó que nunca es temprano para dar oportunidades de aprendizaje, pero tampoco debemos convertir nunca esas oportunidades en exigencias.

El método Doman no es una solución mágica para fabricar niños genios, ni debe ser llevado a cabo como una camisa de fuerza. Es, en el mejor de los casos, una invitación a observar a cada niño, a descubrir sus intereses y su momento de disponibilidad, y a ofrecerle, con alegría y sin presión, una puerta más hacia el maravilloso mundo del lenguaje escrito.

CAPÍTULO 5

PROCESOS PARA LA ESCRITURA CREATIVA EN LA INFANCIA: ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA EXPRESIÓN PROPIA Y LA CONSTRUCCIÓN ACTIVA DE SIGNIFICADOS ESCRITOS

Escribir en la infancia no es un ejercicio mecánico sino un acto de presencia y construcción de significado como señala Emilia Ferreiro (2022), incluso los primeros garabatos obedecen a una lógica interna que el adulto debe aprender a descifrar, no a corregir. Sin embargo, la escuela suele transformar ese deseo natural en una obligación tediosa, generando niños que aprenden a codificar letras, pero no se sienten escritores (Frith, 2022).

Este capítulo propone un giro radical: Recuperar la escritura como una práctica activa de diseño de significado, donde el niño selecciona y combina recursos para comunicar (Kress, 2021). Para ello, se desarrollan cinco estrategias fundamentales:

1. Evolución psicogenética: El garabato a la hipótesis alfabética, un viaje confirmado por la neurociencia (Dehaene et al., 2022).
2. Escritura inventada y dictado al adulto: Prácticas que devuelven la autoría al niño y que, según un metaanálisis, mejoran significativamente la conciencia fonológica y la motivación (Ouellette & Sénéchal, 2021).
3. Creación colectiva de textos: Murales, revistas y libros hechos por los propios estudiantes que construyen comunidad (Dyson, 2022).
4. Pictogramas y recursos visuales como puentes entre imagen y letra que comparten circuitos cerebrales con el reconocimiento alfabético (Ventura, 2021).
5. Error constructivo y revisión creativa para convertir el error en oportunidad de aprendizaje tal como lo demuestran los estudios sobre conflicto cognitivo (Tolchinsky & Simarro, 2022).

Estas estrategias no abandonan los métodos sintéticos (alfabético, fonético, silábico) sino que los integran en experiencias con sentido. Un estudio ecuatoriano mostró que combinar el método fonético con escritura inventada produce mejores resultados que la instrucción pura (Ordóñez & Cevallos, 2023).

En palabras de Paley (2020), los niños son narradores natos y nuestra tarea no es enseñarles a contar historias, sino no interrumpirlos. La escritura creativa es el derecho de cada niño a apropiarse del lenguaje escrito como un territorio propio donde su voz pueda nacer.

5.1. De los garabatos a las hipótesis de escritura: Evolución psicogenética desde la etapa primitiva y presilábica hasta el nivel silábico-alfabético

La primera vez que vi a un niño de tres años dibujar puntos y rayas circulares en una hoja, la madre se preocupó y me dijo: Todavía no sabe escribir. Yo le dije: Al contrario, ya está escribiendo algo. Está descubriendo que puede hacer marcas con su mano a propósito. La forma en que vemos estos dibujos, como un error o como algo bueno, es muy importante para aprender a escribir.

Los niños no aprenden a escribir de manera lineal, es decir, no van de menos a más de una forma directa. En su lugar, van pasando por diferentes etapas donde cada una resuelve los problemas de la anterior y plantea nuevas preguntas que los llevan a la siguiente. Entender cómo los niños aprenden a escribir es el primer paso para crear actividades de escritura creativa que sean divertidas y efectivas.

Figura 1.

Línea de tiempo: El viaje del garabato a la palabra.



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

5.1.1. El periodo primitivo o etapa del garabateo

Entre los dos y los cuatro años, el niño descubre el trazo como acción. No hay diferencia entre dibujar y escribir; ambas actividades comparten el placer motor y la producción de marcas. Sin embargo, la investigación contemporánea ha matizado la visión clásica de Ferreiro y Teberosky. Un estudio de Molinari & Scheuer (2020) con 120 niños argentinos encontró que incluso a una temprana edad, los niños pueden distinguir entre escribir y dibujar. Por ejemplo, cuando se les pide que escriban su nombre y dibujen una casa, los garabatos del nombre son generalmente más pequeños y lineales.

En esta etapa lo importante no es la forma de las letras, sino la función que cumple la escritura. El niño descubre que el papel es capaz de guardar sus pensamientos. Si un adulto le pregunta qué dice en el papel, el niño es capaz de responderle con una oración completa. Aunque no existe una relación directa entre letras y sonidos, sí existe una relación entre las marcas que hace el niño y el significado que le da. Los maestros que entienden esto no se enfocan en corregir la forma en que los niños escriben, sino que celebran cada intento de comunicación. Se les dan distintos materiales para que exploren y hagan cosas, como crayones gruesos, tizas, pinceles, arena y plastilina. Esto les permite trazar letras con los dedos y desarrollar sus habilidades. Investigaciones recientes sobre el cerebro (James, 2021) sugieren que el acto de trazar formas, incluso si no son convencionales, activa una parte del cerebro que se llama área de la forma visual de la palabra. Esto ayuda a sentar las bases para que los niños puedan reconocer letras más adelante.

Una idea concreta para fomentar la creatividad y el desarrollo de la escritura en los niños es el Rincón de Trazos Libres. Cada semana se va cambiando el espacio donde pueden dibujar y garabatear los niños. Puede ser estraza en el piso, bandejas con harina o pizarras de agua. Los niños exploran libremente, sin modelo que seguir, y el docente observa y anota en un diario pedagógico la forma de trazo que más utilizan, ya sean líneas verticales, horizontales, circulares o puntos. A los cuatro años, la mayoría de los niños empieza a hacer formas parecidas a letras impresas, sobre todo las de su nombre. Ese es el puente hacia el siguiente nivel.

5.1.2. El nivel presilábico: Nace la diferenciación

Alrededor de los cuatro o cinco años, el niño comprende que la escritura es un sistema de representación distinto del dibujo. Aparece la hipótesis presilábica, que tiene dos reglas básicas.

- **Primera regla:** Para que algo sea legible como escritura, debe tener al menos tres o cuatro caracteres (en algunas culturas donde los nombres son cortos, pueden aceptar dos). Un niño de este nivel rechaza rotundamente que una sola letra pueda escribir su nombre: no, eso es solo una letra.
- **Segunda regla:** Los caracteres deben ser variados, escribir AAAAA no es escribir, porque todas las letras son iguales. Esta exigencia de variedad interna muestra que el niño ya intuye que la escritura tiene una estructura combinatoria.

Un experimento clásico que aún realizo en talleres docentes es el de las palabras largas y cortas. Se le pide al niño que escriba mariposa y sol. Un niño presilábico puede escribir mariposa con más letras que sol, pero la cantidad es arbitraria (por ejemplo, seis letras para mariposa y cinco para sol). Lo importante es que ya no escribe sol con una sola letra. La hipótesis de cantidad mínima se ha instalado.

¿Cómo acompañar este nivel sin forzar el salto al siguiente? La estrategia más efectiva validada por un metaanálisis de 15 estudios (Tolchinsky & Simarro, 2022), consiste en ofrecer múltiples oportunidades de comparación entre palabras. Por ejemplo, el docente escribe en tarjetas palabras convencionales y le pide al niño que las empareje con dibujos. Luego pregunta: ¿por qué el pato tiene tres letras y el elefante tiene ocho? El niño no lo resuelve de inmediato, pero se da por instalado el conflicto cognitivo.

Una actividad muy potente es nombrar letras que el niño ya reconozca, normalmente las de su propio nombre, y jugar a buscar objetos que empiecen por esa letra. Ya asoma aquí la conciencia fonológica inicial, aunque el niño todavía no aplica sistemáticamente la correspondencia. Es importante no dar la instrucción explícita del abecedario apresuradamente. Villalón & Martínez (2021), en un estudio comparativo realizado en escuelas chilenas, asignó un grupo a enseñanza directa del alfabeto desde los cuatro años, y otro a juego exploratorio con letras en contextos significativos, como etiquetar objetos, o escribir listas de cumpleaños. A los seis años, el segundo grupo superó al primero tanto en escritura inventada como en motivación lectora, aunque la diferencia fue muy pequeña en cuanto al reconocimiento de letras. En conclusión, el conocimiento alfabético emerge naturalmente cuando se brinda un entorno rico en escritura sin necesidad de instrucción formal temprana.

5.1.3. El nivel silábico: Una hipótesis poderosa

Hacia los cinco años, muchos niños dan un salto cualitativo descubren que las letras representan no la palabra entera sino partes sonoras. Como el habla infantil se organiza naturalmente en sílabas, la primera hipótesis es que cada letra vale por una sílaba. Así, pato se escribe con dos letras, mariposa con tres, elefante con tres (e-le-fan-te, cuatro sílabas, pero el niño puede reducirlo a tres si omite alguna). Esta etapa, descrita originalmente por Ferreiro, ha sido ampliamente replicada y matizada. Investigaciones actuales de Kouri & Sosa (2023), muestran que no todos los niños pasan por una etapa silábica pura; algunos oscilan entre hipótesis silábicas y alfabéticas desde el inicio especialmente aquellos expuestos a métodos fonéticos intensivos desde temprano. Sin embargo, la mayoría de niños en entornos de inmersión en escritura convencional transita por esta fase.

El valor del nivel silábico es que demuestra que el niño ha comprendido el principio de segmentación. Ya no escribe de manera global, sino que analiza la cadena hablada en unidades. El error no es no poner las letras suficientes el acierto es haber descubierto que las letras se corresponden con algo del habla. Los docentes que utilizan métodos silábicos (como el tradicional silabario) encuentran aquí una conexión natural al enseñar sílabas directas ma, me, mi, mo, mu, los niños en nivel silábico las aceptan rápidamente porque confirman su hipótesis. Tenemos que tener cuidado con el método silábico aislado. Si no se utiliza junto con la escritura inventada, puede hacer que el niño se quede atrapado en una forma muy rígida de aprender. Esto significa que el niño puede pensar que cada letra solo corresponde a una sílaba, y no entender que dentro de una sílaba hay varios sonidos.

Un estudio realizado en Ecuador por Chávez y Almeida en el año 2022 comparó a dos grupos. Un grupo utilizó solamente el silabario, mientras que el otro grupo combinó el silabario con la escritura inventada de palabras. Los resultados mostraron que el grupo que utilizó ambos métodos alcanzó el nivel alfabético dos meses antes que el otro grupo, en promedio.

Una actividad clásica y efectiva es el juego de las tarjetas silábicas donde el docente dice una palabra, los niños aplauden las sílabas, luego dibujan tantos cuadros como aplausos y en cada cuadro escriben la letra que creen que corresponde.

Por ejemplo:

Para zapato: Cuadros: _ _ _ (z, p, t o variantes).

Luego comparan entre ellos, un niño puede escribir SPT, otro SAP, otro XPT. El docente no califica, sino que pregunta: ¿cómo sabés que aquí va S? El niño explica su regla. Esta metacognición acelera el progreso.

5.1.4. El nivel silábico-alfabético: La transición creativa

La etapa más fascinante es aquella donde el niño descubre que la hipótesis silábica es insuficiente. Porque si pato y papá se escriben con dos letras, ¿cómo saber cuál es cuál? El niño entonces prueba una nueva regla donde en algunas sílabas pone más de una letra. Surge la hipótesis silábico-alfabética.

Por ejemplo:

Escribe PATO como PTO (P para pa, T para to? pero le falta la vocal) o como PAT (PA para pa, T para to) o como PAO (PA para pa, O para to).

Es una mezcla inestable y maravillosa.

Lo que los docentes suelen interpretar como inconsistencia o desorden es, en realidad, el motor del avance. Investigaciones mediante estudios de caso con microanálisis como la de Pontecorvo & Zuccheromaglio (2020) muestran que en esta fase el niño revisa espontáneamente sus propias producciones, primero escribe una versión, luego la mira, la compara con un modelo (un cartel, el nombre de un compañero) y modifica. Esto es un pensamiento metacognitivo en acción. El trabajo del adulto es no interrumpir este proceso con correcciones apresuradas. En lugar de eso, el adulto debe ofrecer situaciones que hagan que el niño se dé cuenta de que necesita ser más preciso. Un ejemplo de esto es cuando un mensaje silábico puede ser ambiguo.

Por ejemplo, un docente escribe dos palabras en el pizarrón: PTA y PTO. Luego lee la primera palabra como “pata” y la segunda palabra como “pato”. Después de eso, muestra algunos dibujos y pregunta: ¿cuál es cuál? El niño ve que es necesario diferenciar entre ambas palabras y comienza a ensayar nuevas soluciones para resolver el problema.

Aquí es donde los métodos fonéticos pueden desempeñar un papel relevante. La enseñanza fonética favorece el desarrollo de las relaciones entre grafemas y fonemas mediante actividades explícitas de identificación, segmentación y combinación de sonidos. Por ejemplo, el docente puede trabajar con una palabra como pato, solicitando al estudiante que identifique sus sonidos /p/–/a/–/t/–/o/ y los relacione progresivamente con sus correspondientes letras. Este tipo de

actividades ha sido utilizado en programas de intervención dirigidos a niños hispanohablantes, en los que la segmentación fonémica, la combinación de sonidos y el conocimiento de las relaciones letra-sonido se asociaron con mejoras en habilidades de alfabetización inicial (Porta et al., 2021).

5.1.5. Del nivel alfabético a la escritura convencional

Finalmente, hacia los seis o siete años, el niño comprende el principio alfabético donde cada sonido (fonema) tiene una representación gráfica (grafema), aunque sea aproximada. Escribe caballo como kaballo, hueso como gueso, y eso es un logro enorme. El nivel alfabético no es sinónimo de ortografía correcta; es sinónimo de haber comprendido el código. A partir de ahí, la ortografía se aprende con la lectura y la reflexión sobre normas.

Un dato importante en Ecuador es la forma en que la gente habla en diferentes lugares. En algunas regiones, la gente aspira la letra “s” o confunde las letras “l” y “r”. Esto se refleja en la forma en que escriben. El profesor debe saber la diferencia entre los errores que ocurren porque el niño está aprendiendo a escribir y los errores que se deben a la forma en que habla en su región.

Por ejemplo, un niño puede escribir “epa” en lugar de “espada” porque no puede separar bien las consonantes. Esto es un error que ocurre porque el niño está aprendiendo a escribir. Otro niño puede escribir “pexe” en lugar de “pez” porque en su región se dice “pexe”. Esto es un error que se debe a la forma en que habla en su región.

Ambos errores se tratan de manera diferente. El primer error requiere que el niño practique la conciencia fonológica, es decir, que se dé cuenta de cómo suenan las letras y las palabras. El segundo error requiere que el niño comprenda que hay diferentes formas de hablar y escribir, y que la forma estándar es la que se usa en la escritura formal.

Una lingüista ecuatoriana llamada Pazmiño sugiere que se utilicen textos que muestren diferentes formas de hablar y que se discuta con los niños sobre la importancia de usar la forma estándar en la escritura formal. Por ejemplo, se puede decir: “En la costa, se dice 'pexe', pero cuando escribimos, usamos 'pez'”. Ambas formas están bien, pero una es para hablar y la otra es para escribir.

En resumen, el proceso de aprender a escribir lleva entre tres y cinco años. Cada niño aprende a su propio ritmo, pero la evidencia muestra que, si se le da mucha exposición a la escritura con sentido, se les permite escribir de manera creativa sin corrección y se les guía con preguntas, aprenderán más rápido y mejor. No hay niños lentos, hay niños cuyas hipótesis necesitan ser escuchadas. Como escribió Emilia Ferreiro en una entrevista reciente (2022): Si respetamos el proceso, todos aprenden. El problema no es el niño, es la paciencia del adulto.

5.2. Escritura inventada y dictado al adulto: Fomento de producciones espontáneas donde el niño es el autor y el docente actúa como escriba

Recuerdo a Santiago, cinco años, que no quería escribir porque le salían “let feas”, según decía. Un día, le pedí a Santiago que me dijera un mensaje para su papá, que trabajaba en otra ciudad. Santiago habló por diez minutos sin parar, me contó que había plantado una semilla de aguacate, que la tierra era oscura y que el aguacate iba a crecer muy alto, como un edificio. Escribí todo lo que me decía, sin omitir nada, ni tampoco la manera en que usaba los verbos. Al final, Santiago leyó su mensaje con el dedo, aunque aún no sabía leer normalmente. Ese día, Santiago vio la escritura de otra forma, comprendió que ya no era solo una tarea, sino una forma de hacer llegar su voz a la persona que amaba.

La escritura que inventan los niños y el dictado a un adulto son como dos lados de la misma moneda, ambas hacen que el niño se sienta dueño de lo que escribe. En la escritura inventada, el niño escribe solo, usando sus propias ideas, y en el dictado, el adulto escribe lo que el niño le dice. Ambas formas de escribir han sido estudiadas mucho en los últimos veinte años, y se ha visto que tienen un efecto muy importante en la forma en que los niños entienden los sonidos de las palabras, en su motivación y en su capacidad para entender lo que leen. Sin embargo, en las escuelas de Ecuador, estas prácticas no son muy comunes, y lo que más se hace es copiar textos y escribir palabras sueltas sin sentido.

¿Qué es la escritura inventada y por qué funciona?

El término escritura inventada se refiere a cuando los niños escriben palabras o textos usando sus propias ideas sobre cómo suenan. Esto lo propuso Charles Read en los años setenta, pero ahora se entiende mejor gracias a investigaciones sobre cómo funciona el cerebro. Los niños escriben con sus propias reglas, sin mirar un ejemplo correcto ni recibir correcciones en ese momento. Por ejemplo, un niño puede escribir ERMITASO para decir hermoso, o FIESTIFICA

para decir fantástica, o simplemente A para agua. Lo importante es cómo lo hace, no si está bien o mal escrito.

Entonces, ¿por qué funciona esto? La escritura inventada hace que el cerebro trabaje de una manera especial cuando se escribe. Cuando un niño copia, recurre sobre todo a la vista para reconocer la forma de la palabra y a los movimientos para escribirla. Pero cuando escribe con sus propias reglas, su cerebro se esfuerza más por entender cómo suenan las palabras. Cuando inventa debe descomponer la palabra en sus sonidos, recuperar los grafemas asociados, aunque erróneamente, mantener la secuencia en memoria de trabajo y planificar la producción. Es decir que es un ejercicio de alta demanda cognitiva que, por eso mismo, consolida el aprendizaje. Un estudio con resonancia magnética funcional (Dehaene et al., 2022) comparó niños de seis años mientras copiaban vs. escribían inventadamente. En la escritura inventada se activaban adicionalmente las áreas de Broca (procesamiento fonológico) y el lóbulo parietal inferior (integración visoespacial). Copiar no es escribir; escribir es construir.

Una revisión sistemática con metaanálisis de 28 estudios (Ouellette & Sénéchal, 2021) encontró que los programas que incluyen escritura inventada, combinada con retroalimentación reflexiva, producen una ganancia media de 0.85 desviaciones estándar en conciencia fonológica y 0.62 en escritura convencional, comparados con programas de instrucción fonética explícita sola por lo que el tamaño del efecto es grande en términos educativos.

Pero la escritura inventada no es simplemente dejar al niño escribir sin más, se necesita un andamiaje. La retroalimentación no debe ser tu letra está mal sino ¿cómo podríamos saber que aquí dice serpiente y no sapo? El niño reflexiona. La evidencia señala que la retroalimentación que promueve la comparación entre la producción del niño y el modelo convencional (sin calificación negativa) es la más efectiva. Un estudio longitudinal con seguimiento a tres años (Aram & Besser, 2020) demostró que los niños cuyos docentes usaban frases como fijate en esta palabra del cartel, ¿cómo podrías cambiarla para que se parezca más? mostraban un progreso sostenido, mientras que los niños con retroalimentación solo correctiva (esto está mal, escríbelo bien) estancaban o incluso retrocedían en motivación.

Figura 2.

Ciclo de fases de la escritura inventada en el proceso de alfabetización inicial.



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

5.2.1. El dictado al adulto: Cuando el lápiz es prestado

El dictado al adulto es especialmente útil para niños pequeños (3-5 años) o con dificultades grafomotoras, el niño habla, el adulto escribe y luego ambos leen juntos. Esta práctica tiene al menos cinco beneficios documentados.

- Primero, se debe separar lo que se quiere decir de lo que se escribe. Los niños desarrollan sus ideas antes de saber escribirlas bien. Al dictar, pueden crear textos largos y complicados, incluso si todavía no saben escribirlos solos.
- Segundo, es importante mostrar al niño cómo se escribe. El niño ve que se escribe de izquierda a derecha, que se dejan espacios entre las palabras, que se usa mayúscula al principio y un punto al final. El niño entiende todo esto sin que nadie se lo explique.
- Tercero, al dictar, el niño puede leer lo que ha escrito de inmediato. Puede señalar sus palabras mientras un adulto lee, y así ve que lo que dice en voz alta se relaciona con lo que está escrito.
- Cuarto, cuando un niño ve un texto que ha escrito, se siente orgulloso. Piensa “yo puedo leer” porque ha creado algo que entiende, aunque necesite ayuda de un adulto.

- Quinto, dictar permite que el niño y el adulto trabajen juntos para mejorar el texto. El adulto puede preguntar “¿quieres cambiar algo?” y el niño puede decir qué quiere cambiar, aprendiendo así que los textos se pueden modificar.

Un estudio en aulas de nivel inicial de Uruguay (Diuk & Ferroni, 2021) implementó dictado al adulto diario durante cuatro meses. Al inicio, los niños dictaban frases de dos o tres palabras. Al final, dictaban narraciones de más de 40 palabras, con estructura narrativa (inicio, problema, resolución). Además, mejoraron significativamente en la prueba de escribir palabras convencionales, aun sin haberlas practicado directamente. El mecanismo que se propone es que los niños, al ver escrito lo que dictan, aprenden de forma incidental la forma ortográfica de muchas palabras.

El papel del docente durante el dictado es muy importante, ya que debe ser un escriba fiel, no un corrector. Si el niño dice vení mamá, el adulto escribe vení mamá y no ven mamá. Si el niño dice la lluvia estaba muy muy fuerte, escribe con repetición la. El respeto por la lengua oral del niño es condición de posibilidad para la confianza. Luego se puede pensar: mira, aquí escribí vení con acento porque tú lo pronunciaste con énfasis en la i. ¿Te gusta cómo quedó? La primera versión es sagrada, sin embargo. Una errónea costumbre de la formación docente es la de corregir durante la dictación, frustrando al niño y convirtiendo la dictación en una prueba de lenguaje formal. No se debe hacer.

5.2.2. Integrando métodos sintéticos en la escritura inventada y el dictado

¿Cómo se articulan estos enfoques con los métodos alfabético, fonético y silábico? No como una secuencia rígida, sino como herramientas a disposición del niño y del docente en el momento adecuado.

Ejemplo de escritura inventada:

Un niño de cinco años escribe BDO para burbuja.

- El docente, en lugar de decir está mal, dice: ¡qué interesante! Me dice que querías escribir burbuja, ¿Cuántas partes tiene la palabra?
- El niño aplaude: bur-bu-ja, tres.

- El docente: Y tú pusiste tres letras (señalando B, D, O). ¡Claro! Una letra por cada parte. Eso es lo que hacen muchos escritores cuando empiezan. Ahora, vamos a escuchar con atención: bur, ¿con qué sonido empieza?
- El niño dice b.
- El docente: la B está aquí. ¿Y la segunda parte, bu?
- El niño dice b de nuevo.
- El docente: ¿otra b? Pero entonces tendrías dos bes.
- El niño reflexiona y puede cambiar por BBO o BUBO.

El método silábico se ha utilizado no como una plana repetitiva, sino como una hipótesis que se confronta. El método fonético se presenta cuando se desglosan los fonemas dentro de la sílaba. El método alfabético, por último, se ofrece como meta: Ahora podemos escribir burbuja en cinco letras: B U R B U J A, pero eso ya es de más adelante. El niño elige cuándo intentarlo (Mena, 2020).

En el dictado, la integración es aún más natural. Mientras el adulto escribe, puede verbalizar en voz baja su propio proceso. Voy a escribir vení. Escucho ve... ¿con qué letra empieza? Con uve. Luego e. Luego ene. Pero como es vení, con acento en la i, pongo una rayita sobre la i. Este monólogo en voz alta es un modelo de la escritura alfabética en acción. Los niños absorben ese modelado sin que sea una lección.

Una práctica poderosa es el dictado recíproco, donde los niños alfabéticos dictan a los niños presilábicos y viceversa. Quien dicta debe hacerlo articulado bien, y quien escribe, hacer sus conjeturas. Un estudio en aulas multiedad (Rodríguez & Guzmán, 2022) mostró que esta dinámica beneficia a ambos ya que el escritor novel progresa, y el escritor más avanzado consolida su conciencia fonológica al tener que segmentar para otro

5.2.3. Propuestas para el aula: Rutinas e itinerarios

A partir de la evidencia revisada y experiencias exitosas documentadas en Ecuador, se plantea una progresión de actividades a lo largo del año lectivo, adaptables a cualquier nivel.

Fase 1 (primer mes): Descubrimiento del dictado. El profesor le dice al grupo una frase sencilla elegida por ellos (Hoy jugamos en el patio). Cada niño escribe como le es posible. Luego, el profesor escribe la convencional en una pizarra y pregunta: ¿en qué se parecen

nuestras escrituras?, ¿en qué se diferencian? No tiene calificación. Se pegan todas en un mural. Dos veces por semana.

Fase 2 (meses 2-3): Rincón del escriba. Todos los días un niño pasa a ser el escribano de la clase. Este niño decide qué quiere escribir, ya sea una receta o una lista de superhéroes, y se lo dicta a sus compañeros. El profesor está ahí para vigilar, pero no interviene en la actividad. Se guarda todo lo escrito en un cuaderno especial para la clase. Esto permite que los niños trabajen juntos y desarrollen sus habilidades de escritura de forma divertida.

Fase 3 (meses 4-5): Dictado al adulto para proyectos. Cuando se inicia un proyecto, como hacer una carta para pedir libros a la biblioteca, el docente toma nota de las ideas que los niños tienen. Luego, todos revisan juntos si quieren cambiar algo en la carta. Después de eso, el docente escribe la carta de manera clara. Cada niño recibe una copia de la carta para que pueda ilustrarla.

Fase 4 (meses 6 en adelante): Publicación de textos dictados. Los mejores dictados se escriben en una cartulina, ya sea a mano de un docente o de niños que tienen buena caligrafía, y luego se exhiben. Al final del año escolar, se recopilan todos los dictados y se encuadernan en un libro.

Un estudio hecho en la Unidad Educativa Particular Abdón Calderón de Quito, que fue realizado por López Guamán en el año 2023, probó este plan durante un año con 42 niños que estaban en primer grado. Al principio, el 74% estaba en niveles presilábico o silábico y al final el 81% había alcanzado el nivel alfabético. Además, la prueba de escritura de palabras (test estandarizado) mejoró un 63% respecto al grupo control que utilizó método fonético puro sin escritura inventada. La conclusión es obvia, escribir inventando y dictar no es un adorno, es el corazón de la alfabetización emergente.

5.3. Creación colectiva de textos y proyectos de aula: Integración de la escritura en murales, revistas y libros hechos por los propios estudiantes

Figura 3.

Creación colectiva de textos en primer grado



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

La Figura 3. representa lo mejor de la educación donde hay un grupo de niños de primer grado sentados en círculo en el piso, alrededor de un papelógrafo enorme. Un niño dicta una frase, otro escribe una letra, otro dibuja una ilustración. Discuten si el sol debe ir antes de la nube o después. Alguien dice que el final es demasiado triste. Así que deciden cambiarlo. Votan y se ríen. Cuando terminan, cuelgan el papelógrafo en la pared y lo señalan con orgullo durante días. Esto es lo que significa crear textos juntos. No es solo escribir solo, sino hacerlo con otros y divertirse.

Crear textos juntos cambia la forma en que se escribe. Deja de ser algo que se hace solo y se convierte en algo que se hace con otros. Escribe para gente real, tus compañeros de clase, tu familia, tu comunidad, y vas a ver cómo eso te motiva. Es más divertido escribir cuando sabés que te van a leer otros. Y cuando se escribe entre varios, se activan las zonas de desarrollo próximo: el niño que sabe más empuja al que sabe menos, no por competencia sino por colaboración. La evidencia acumulada durante la última década muestra que los proyectos de escritura colectiva tienen efectos robustos sobre la fluidez, la complejidad sintáctica y la autoconfianza escritora.

5.3.1. El mural colectivo como espacio de escritura sostenida

El mural (o cartelera, o papelógrafo de pared) es uno de los recursos más versátiles que puede ser un palabrero que crece día a día y cada mañana, los niños aportan una palabra nueva (la que aprendieron en casa, la que vio en un cartel, la que le gusta cómo suena). El docente escribe algo en el mural y los niños pueden ir a leerlo, copiarlo o dibujarlo durante el día. Un estudio en una escuela de Barcelona hecho por Roldán y Sánchez en el año 2021 muestra cómo este mural se convirtió en algo muy importante en el aula. Los niños creaban rimas con las palabras

del mural por su cuenta, jugaban a encontrar letras que se repiten y hasta inventaban historias usando solo las palabras que estaban en el mural.

Otra modalidad es el mural de noticias semanales como por ejemplo que cada viernes, el docente escribe un resumen de lo más importante que pasó en la semana:

- El lunes llegó Mateo nuevo.
- El martes hicimos pan.
- El miércoles llovió y no salimos al patio.

Los niños dictan o escriben sus propias noticias, el docente las compila y se lee en voz alta el lunes siguiente. Análisis lingüísticos mencionados por Guirao & Navas (2020) muestran que este tipo de textos, por su referencia a eventos compartidos, generan un alto nivel de engagement y vocabulario específico y además, los niños aprenden la estructura de un texto informativo sin lecciones explícitas.

El mural puede ser un texto en construcción compartida. Por ejemplo, cuando se redacta una carta entre todos. Por ejemplo, cuando se redacta una carta entre todos nosotros. El profesor pregunta: ¿Qué le podemos decir al director para pedirle una biblioteca más grande? Los niños proponen frases. El profesor las escribe en el pizarrón y las pone en orden. Después, todos juntos deciden si se debe cambiar el orden o las palabras. Este proceso de construir texto es como el de un escritor profesional en un taller literario. Una investigación etnográfica realizada en salas de clases chilenas (Coloma & Tapia, 2022) grabó estas sesiones y encontró que los niños usan espontáneamente conectores (pero, entonces, porque), argumentos, y estructuras de respeto (creo que deberíamos...). Es decir, aprenden a escribir textos argumentativos y persuasivos desde la experiencia genuina.

Para que el mural sea efectivo, algunos criterios técnicos deben estar a la altura de los niños (no más arriba de su campo visual), las letras deben ser grandes (al menos 5 cm de altura), y debe haber un espacio para que los niños puedan agregar sus propios comentarios con post-its. Además, el mural no debe ser permanentemente corregido por el docente. Si un niño escribe una palabra con error, se deja; otro día se destacará esa palabra para un juego de detectives de sonidos. La corrección en caliente mata la espontaneidad.

5.3.2. Revistas y periódicos escolares hechos por niños

Pasar del mural al formato revista o periódico implica un salto en complejidad y sentido de autoría. La revista escolar hecha por niños, no para niños, es un género que ha resurgido con fuerza en la última década, especialmente en contextos de educación progresista. Se trata de una publicación periódica (mensual o trimestral) donde cada niño aporta un texto de su autoría en el nivel en que se encuentre. Un niño presilábico puede dictar una adivinanza; un niño silábico puede escribir su nombre y un dibujo; un niño alfabético puede escribir un cuento de tres líneas. Todos aparecen como autores.

El proceso de producción es tan importante como el producto generalmente incluye:

1. **Asamblea de ideas:** Los niños proponen secciones (chistes, recetas, entrevistas, poemas, noticias del barrio).
2. **Talleres de escritura:** Cada niño produce su texto, con apoyo de escritura inventada o dictado.
3. **Comité de edición:** Un grupo rotativo decide el orden y ayuda a la diagramación (dónde van los dibujos, los títulos).
4. **Revisión colectiva:** Se lee cada texto en voz alta y el autor decide si quiere modificar algo (nunca otro niño ni el docente imponen cambios).
5. **Producción final:** Se copia a mano en una cartulina o se escribe en computadora. Si se fotocopia se respeta la escritura original del niño (no se corrige).
6. **Distribución:** Se entrega un ejemplar a cada familia se debe colocar en la biblioteca de la escuela y se envía a otra aula como intercambio.

En una escuela rural de Chimborazo, los niños tuvieron una experiencia muy especial. Hicieron una revista escolar y eso cambió la forma en que se veían a sí mismos. Durante tres años, hicieron catorce números de la revista. En cada número ponían textos en español y en kichwa, dibujos y un espacio para que los lectores les escribieran cartas. El resultado fue increíble, los niños se sintieron orgullosos de poder compartir lo que habían escrito y las familias comenzaron a pedir copias de la revista.

Cuando los niños hacen algo como una revista, están aprendiendo de forma natural a relacionar los sonidos con las letras. Por ejemplo, si un niño escribe la palabra “estrella” de una manera diferente, como “eTRyA”, está usando sus propias ideas sobre cómo se relacionan los sonidos con las letras. Cuando hablan sobre esto en el grupo que edita la revista, pueden aprender y

mejorar sus ideas. El docente puede aprovechar la sección Leemos nuestras palabras para hacer juegos: ¿quién encuentra todas las erres? ¿quién puede separar en sílabas la palabra más larga de la revista? La función lúdica y comunicativa antecede a la norma, y la norma se aprende casi sin esfuerzo.

5.4. El libro de clase como proyecto anual

La culminación de la escritura colectiva es el libro de clase, no es fotocopias grapadas, sino un libro verdadero con portada dura (o cartón forrado), hojas cosidas o anilladas, y una página de créditos donde aparecen los nombres de todos los niños como autores. La producción puede tomar todo el año con un itinerario claro.

Fase de ideación (primer mes): Los niños eligen el tema y el género que puede ser un libro de cuentos (cada niño escribe uno), un libro informativo (animales de la región, historia del barrio), un libro de recetas (con recetas familiares) o una antología poética. La decisión se toma por votación y se escribe en un acta que los niños firman.

Fase de investigación (segundo y tercer mes): Si el libro es informativo, se recopila material como visitas, entrevistas, búsqueda en internet con ayuda del docente, observaciones además se toman notas colectivas en un mural.

Fase de escritura individual o en parejas (tercero a sexto mes): Cada niño escribe su propio texto. Los que todavía no saben escribir bien, les dicta a los adultos. Los niños que ya saben escribir, hacen borradores. El maestro ayuda y apoya a los niños mientras trabajan, pero no corrige lo que escriben. En su lugar, usa estrategias para ayudarles a aprender de sus errores, como se describe en la sección 5.5 sobre el error constructivo.

Fase de revisión colectiva (séptimo mes): En un círculo, cada persona lee su texto en voz alta. Luego, los demás aplican una técnica llamada una estrella y un deseo. La estrella es algo que les gustó del texto y el deseo es algo que podrían mejorar. El autor del texto decide qué cambios hacer. Un docente está allí para asegurarse de que todos den sus opiniones de manera constructiva y amable. Esto puede llevar varias sesiones.

Fase de edición (octavo mes): Los niños trabajan juntos como un equipo. Deciden quién hará cada parte del proyecto.

Eligen el orden de las páginas. Crean los títulos, también deciden si quieren agregar ilustraciones.

Cada niño tiene una tarea específica: Unos son los ilustradores, se encargan de dibujar. Otros son calígrafos, que son los niños que tienen buena letra y pasan los textos a la versión final. Algunos se encargan de encuadernar el libro.

Fase de presentación (noveno-décimo mes): En el aula hay feria del libro. Todos los niños muestran su libro a sus padres, a los otros cursos y al director. El niño lee un poco de su libro y luego regala un ejemplar a la biblioteca de la escuela. Después, se hace una fiesta.

Un clásico estudio en este campo (Dyson, 2018, reimpreso 2022) siguió a niños de primer grado a lo largo de un proyecto de libro de clase. Los resultados cualitativos evidenciaron que los niños construían un vocabulario metalingüístico sofisticado para hablar sobre textos (título, autor, ilustrador, capítulo, revisión). Además, los niños que al inicio estaban en nivel presilábico, al final del año escribían al menos en nivel silábico- alfabético, y los que estaban en silábico- alfabético alcanzaron el alfabético. La diferencia con grupos que no realizaron proyectos de libro fue estadísticamente significativa.

Figura 4.

Esquema de pasos para la creación de libros colectivos en el aula.



Fuente: Elaboración propia, mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

El Ministerio de Educación del Ecuador, en su actualización curricular del año 2022, ha incluido una nueva recomendación. Consiste en realizar proyectos de escritura colectiva como parte de las destrezas de Lengua y Literatura. Sin embargo, esta recomendación aún no se ha puesto en marcha.

Un estudio realizado por Torres y Vallejo en el 2024, en 50 escuelas públicas de Pichincha, arrojó algunos resultados interesantes. Tan sólo el 18 por ciento de estas escuelas realizaba algún proyecto de libro. Es más, la mayoría de estos proyectos se limitaban a una antología, es decir, a recopilar copias de caligrafía. Esto demuestra que todavía queda mucho trabajo por

delante para poder llevar a cabo esta recomendación en las escuelas. La distancia entre la prescripción y la práctica sigue siendo grande.

5.4.1. Integración con métodos sintéticos en proyectos colectivos

La ventaja de los proyectos colectivos es que permiten integrar la instrucción explícita de los métodos sintéticos de manera contextualizada.

Por ejemplo:

Durante la edición de la revista, el docente puede proponer una sección fija llamada “El sonido de la semana”. Si la semana corresponde a la letra R, se invita a los niños a buscar palabras con R en sus propios textos, a escribir nuevas palabras, a hacer rimas. El aprendizaje fonético no es un ejercicio aislado sino un juego dentro de un propósito mayor.

El método silábico se integra cuando los niños segmentan las palabras largas que aparecen en sus textos para decidir cómo distribuir las líneas de la revista.

- *Vamos a escribir una palabra muy larga: Mariposa.*
- *¿Cuántas partes tiene? Tres.*
- *Entonces en la revista podemos poner ma-ri-po-sa (cuatro, pero el debate es productivo).*

El método alfabético se refuerza cuando se comparan las versiones inventadas de los niños con la versión final editada:

- *Aquí tú pusiste KZA y en la revista quedó CASA.*
- *¿En qué se parecen? La k y la c suenan igual en algunas posiciones.*
- *Genial.*

Los proyectos colectivos no reemplazan la enseñanza sistemática, pero la vuelven significativa. Un niño que está escribiendo su cuento para el libro de clase tiene una razón poderosa para preguntar:

- *Profe, ¿cómo se escribe dragón?*

Y el docente, lejos de dar la respuesta directa, puede guiar:

- *¿Con qué sonido empieza?, ¿con qué letra crees?*

El niño ensaya, el docente da pistas, y el aprendizaje se fija porque hay una necesidad real.

5.5. El Uso de pictogramas y recursos visuales: Herramientas para motivar la narración y la expresión de sentimientos en niños pequeños.

La imagen y la palabra no son enemigas han sido aliadas durante milenios. La neurociencia de hoy ha encontrado que reconocer pictogramas y letras se relacionan en el cerebro, específicamente en la corteza occipitotemporal. Esto quiere decir que ver imágenes con símbolos desde temprana edad puede ayudar a la lectura alfabética.

Un estudio reciente de 98 estudios de pictogramas en educación inicial encontró que los maestros usan la lectura pictográfica para mejorar el lenguaje. Con esta herramienta se trabajan los problemas de lenguaje más frecuentes como los fonológicos (34%) y los semánticos (38%).

En esta sección, se plantea cómo los pictogramas y otros recursos visuales, desde cuentos ilustrados hasta cómics mudos que pueden convertirse en poderosos aliados para motivar la narración y la expresión de sentimientos en niños pequeños, siempre desde una perspectiva integradora que respeta los métodos sintéticos, pero los trasciende hacia experiencias con sentido.

5.5.1. La base teórica: Codificación dual y andamiaje visual

Dos teorías fundamentales sustentan el uso de recursos visuales en la alfabetización inicial. La teoría de Allan Paivio (1971, 1986) plantea que nuestro cerebro procesa la información verbal y la no verbal de forma separada, pero a la vez, las conecta. Esta teoría dice que cuando se presenta información en dos formatos distintos, como imágenes y palabras, nuestro cerebro se siente más tranquilo y podemos recordar y aprender mejor. Eso es porque nuestro cerebro trabaja con dos sistemas de codificación.

En el caso de la lectoescritura, si un niño observa una imagen de un gato y lee simultáneamente la palabra “gato”, es posible que recuerde mejor el concepto. Eso es porque la información está siendo procesada en dos canales a la vez. Por eso, el niño puede relacionar más fácilmente la palabra escrita con su significado.

Esto puede ayudar a los niños a aprender y recordar los conceptos de mejor manera. La teoría de Paivio resalta la necesidad de emplear diversos formatos en la presentación de información.

De este modo, podemos aprovechar al máximo las capacidades de nuestro cerebro para procesar y recordar información.

Investigaciones aplicadas han confirmado esta hipótesis. Un estudio con niños coreanos de seis y siete años aprendientes de inglés como segunda lengua, basado en la teoría de la codificación dual, demostró que la tipografía pictórica (integración visual de la palabra escrita dentro de la imagen de su referente) era más beneficiosa que las tarjetas con palabra e imagen separadas para el desarrollo de vocabulario y fluidez lectora (Ha & Lee, 2014). Aunque el estudio se realizó en un contexto de segunda lengua, sus implicaciones para la alfabetización en lengua materna son claras que, la integración visual potencia el aprendizaje.

La segunda teoría es el concepto de andamiaje visual, derivado de la teoría sociocultural de Vygotsky. Los pictogramas actúan como soportes externos que permiten al niño realizar tareas que aún no puede hacer solo, pero que están dentro de su zona de desarrollo próximo. Un estudio hecho en Ecuador con 30 niños de 4 a 6 años miró cómo los cuentos con pictogramas ayudan a los niños a empezar a leer. El estudio encontró que esta forma de enseñar es buena para motivar a los niños y hacer que quieran aprender a leer. También ayuda a que los niños desarrollen habilidades que son útiles para aprender.

Los que hicieron el estudio, Hidalgo López y Torres Asanza, dicen que el problema principal para enseñar a leer es que los niños no están interesados. Esto pasa porque la forma de enseñar es muy mecánica y aburrida. Pero los pictogramas hacen que aprender sea divertido y visual, lo que despierta la curiosidad de los niños.

5.5.2. Pictogramas como facilitadores de la comprensión y la producción narrativa

Los cuentos pictogramados constituyen el recurso más difundido y, probablemente, el más efectivo para iniciar a los niños en la lectura. Un cuento pictogramado reemplaza algunas palabras por dibujos, de modo que el niño puede seguir la historia apoyándose en las imágenes mientras el adulto lee o mientras él mismo «lee» las imágenes que ya reconoce.

La investigación de Hidalgo & Torres (2023), es de particular importancia para el contexto ecuatoriano, ya que parte de un dato preocupante que señala que en el Ecuador se estima que el 56,8% de la población, incluyendo los niños, no tiene hábitos lectores. Ante esta realidad, su estudio demostró que los cuentos con pictogramas mejoran la prelectura. También generan una actitud positiva ante la lectura. Los autores utilizaron una prueba de Funciones Básicas. El

Ministerio de Educación del Ecuador adaptó esta prueba. Se analizaron los resultados mediante métodos estadísticos. Estos métodos confirmaron que la intervención fue eficaz.

Pero los pictogramas no deben usarse sólo en materiales de carácter mercantil. Una de las experiencias más fuertes que se han registrado en la literatura es cuando los niños hacen sus propios sistemas pictográficos. En una investigación realizada con niños en preescolar en Colombia (Méndez, 2021), los niños diseñaron sus propios símbolos para un cuento colectivo: un círculo azul para la lluvia, una línea ondulada para el viento, una mancha marrón para el barro. Con aquellos dibujos luego escribieron su historia en un friso. Era difícil que un adulto sin conocimiento del código lo entendiera, pero cada niño podía ver con toda claridad lo que había escrito. Se debía a que recordaba su propio código.

Este descubrimiento tiene mucha importancia. Demuestra que la escritura no es solamente una serie de signos comprendidos de igual forma por todos. Es, en realidad, una forma de representación que funciona para un grupo de personas que comparten el mismo código. Y ese grupo puede estar formado por solo dos personas durante un tiempo.

5.5.3. Secuencias visuales y tiras cómicas mudas: Narrar sin palabras

Las secuencias de imágenes (como las viñetas de un cómic sin diálogos) ofrecen un andamiaje narrativo que trasciende las diferencias en el nivel de escritura. El cómic mudo, en particular, es un recurso valioso porque elimina la presión de la decodificación y permite que todos los niños, independientemente de su nivel, participen en la creación de historias. Un blog especializado señala que, al no depender de la lectura, los niños que aún no dominan el lenguaje escrito se sienten más seguros al interactuar con un cómic mudo, y que seguir las viñetas les ayuda a entender la secuencia de eventos, identificando el inicio, el desarrollo y el final de una historia («Los cómics mudos para niños que no saben leer», 2025).

La literatura pedagógica sugiere una progresión en el uso de estos recursos. Primero se les dan secuencias ordenadas de tres o cuatro imágenes, y los niños tienen que escribir o decir una frase para cada viñeta. En fases posteriores, ellos mismos cortan y ordenan las imágenes y deciden la trama. Por último, hacen sus propias tiras cómicas, primero mudas y luego con los diálogos inventados de manera colectiva.

Los cómics mudos tienen una ventaja añadida. Permiten la combinación de la escritura creativa con otras asignaturas del plan de estudios. Por ejemplo, después de leer un cuento en la clase

de Lengua y Literatura, los niños pueden dibujar la escena más importante en una tira cómica sin palabras y luego escribir lo que los personajes dicen. De esta manera, los niños trabajan al mismo tiempo en entender lo que leen, ordenar los eventos y escribir sus propias historias.

5.5.4. Pictogramas emocionales: Escribir lo que no se puede decir

Uno de los usos más innovadores y necesarios en la infancia actual es el de los pictogramas emocionales como puerta de entrada a la escritura de sentimientos. Los niños experimentan un gran abanico de emociones durante el día, como alegría, enojo, miedo, frustración, sorpresa, pero no siempre cuentan con las palabras adecuadas para expresarlas. Esta dificultad puede confundir o llevar a comportamientos impulsivos que, en realidad, son una forma de comunicación (Integra Panamá, 2025).

Los pictogramas de las emociones muestran emociones a través de expresiones faciales sencillas y fácilmente reconocibles. Al ver una imagen concreta, el niño puede asociar la emoción a una situación real y, poco a poco, aprender a decir su nombre. Entre los beneficios documentados de esta herramienta se encuentran: facilitan el reconocimiento de emociones, promueven la comunicación (el niño puede señalar un pictograma cuando no logra expresar verbalmente su emoción), reducen la frustración y fomentan la empatía (Integra Panamá, 2025).

En la clase, los niños pueden usar pictogramas para expresar cómo se sienten. Cada mañana, el niño elige un pictograma que muestra su estado de ánimo y escribe por qué se siente así. Esto ayuda a los niños a escribir mejor y a entender sus emociones. Los maestros también pueden ver cómo se sienten los niños en general en la clase.

Los pictogramas también son útiles para evaluar a los niños. Los maestros pueden guardar los pictogramas en una carpeta especial para ver cómo van cambiando las emociones de los niños con el tiempo. Esto muestra que los niños pueden identificar y nombrar cómo se sienten.

5.6. Integración con los métodos sintéticos

Una preocupación legítima de los profesores formados en métodos sintéticos es si el uso de pictogramas «frena» el aprendizaje del código alfabético. La evidencia apunta a lo contrario. La teoría de la codificación dual sugiere que la presentación simultánea de imagen y palabra

no compite con el aprendizaje de las letras sino que lo apoya al proveer un sistema de significado sobre el cual anclar los nuevos signos arbitrarios (Clark & Paivio, 1991).

Una estrategia concreta de integración es la siguiente donde el docente presenta un pictograma (por ejemplo, el dibujo de un sol). Los niños nombran el objeto («sol»). Luego se muestra la letra inicial «S» y se destaca su sonido. A continuación, se buscan en el aula otros objetos que comiencen con el mismo sonido y se etiquetan con el pictograma correspondiente y la letra. Un estudio que aplicó esta secuencia en el contexto ecuatoriano concluyó que la lectura de pictogramas como estrategia didáctica es efectiva para mejorar problemas de lenguaje, especialmente los de tipo fonológico y semántico (Sinchi et al., 2023). Es decir, los pictogramas no desplazan a los métodos fonéticos, sino que los preparan y los contextualizan.

5.6.1. Propuesta de implementación en el aula ecuatoriana

Basándonos en la evidencia revisada y en los lineamientos curriculares ecuatorianos, se propone una secuencia didáctica para integrar pictogramas y recursos visuales a lo largo del año escolar:

Tabla 29.
Propuesta de implementación en el aula ecuatoriana.

Momento	Actividad	Recurso	Evidencia que la respalda
Rutina diaria	Rincón de las emociones	Pictogramas emocionales de ARASAAC	Integra Panamá (2025); Bermeo Sinchi et al. (2023)
Semanal	Lectura compartida de cuento pictogramado	Cuentos con pictogramas (elaborados por el docente o descargados)	Hidalgo & Torres Asanza (2023)
Quincenal	Escritura de secuencia visual	Láminas con secuencia de 3-4 imágenes	Práctica documentada en la literatura pedagógica
Mensual	Creación de cómic mudo colectivo	Tiras de papel, lápices, espacio para 4-6 viñetas	«Los cómics mudos para niños que no saben leer» (2025)
Proyecto semestral	Elaboración de libro pictogramado por los niños	Papel, materiales de dibujo, encuadernación	Méndez (2021)

Fuente: *Elaboración propia.*

Es importante que los pictogramas utilizados sigan un sistema coherente y, en la medida de lo posible, se ajusten a los disponibles en repositorios de acceso abierto como ARASAAC, que ofrece pictogramas de emociones básicas como tranquilo, enojado, contento y triste. La estandarización de los símbolos facilita su reconocimiento por parte de todos los niños y permite crear materiales didácticos compartidos entre docentes.

5.7. El "error constructivo" y la revisión creativa: Validación de las etapas de maduración cognitiva donde el niño reflexiona y corrige su propia producción

Si hay una palabra que debería desaparecer de la evaluación de la escritura infantil es ERROR, al menos en su acepción de algo malo, algo que debe ser eliminado. En su lugar, propongo el concepto de hipótesis en desarrollo. Cuando un niño escribe EORNO en lugar de horno, no está equivocándose; está aplicando la hipótesis de que la H no suena, entonces no se escribe. Esa hipótesis es lógica, y será corregida con la experiencia lectora, no con un lápiz rojo que marca falta. El error constructivo es aquel que, cuando se lo confronta de manera respetuosa, genera un conflicto cognitivo que impulsa al niño a revisar su hipótesis y construir una más ajustada. No es cualquier error, el error debe ser pertinente al nivel de desarrollo del niño, y la corrección no debe venir de afuera sino de la propia reflexión.

Figura 5.
Ciclo del error constructivo.



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

5.7.1. De la corrección tradicional a la revisión creativa

La práctica tradicional consiste en que el docente detecta un error, lo marca (generalmente con rojo), escribe la forma correcta al lado o arriba, y pide al niño que copie varias veces la palabra correcta. Esta práctica sistemáticamente evaluada, no solo es ineficaz sino contraproducente. Un estudio que analizó veintidós investigaciones (Graham & Herbert, 2021) descubrió que corregir los errores de ortografía de manera directa en la escritura creativa no ayuda mucho a largo plazo. Incluso puede causar problemas en niños pequeños. Les da ansiedad y les hace escribir más despacio. Entonces, los niños solo escriben palabras que ya saben que están bien. Evitan las palabras difíciles. Esto limita lo que pueden aprender.

La otra posibilidad es la revisión creativa, que parte de los talleres de escritura para adultos, pero adaptados para niños. Esto significa que los niños pueden escribir, pensar en lo que han escrito, modificar lo que quieran y continuar. No se les pone calificaciones, se les incentiva a continuar intentándolo.

El trabajo del profesor es muy importante, ya que debe generar un ambiente en el que los niños se sientan cómodos y seguros para probar cosas nuevas. En este ambiente, cuando un niño se equivoca, no es malo, sino una oportunidad para hablar sobre lo que pasó y cómo puede mejorar.

Por ejemplo, el docente puede preguntarle a un niño que ha escrito algo y no está seguro de si está bien o no: ¿Qué pensabas cuando has escrito esto? ¿Cómo crees que lo leería otra persona? ¿Podríamos intentar escribirlo de otra manera? Esto ayuda a los niños a reflexionar sobre su propio proceso de escritura y a descubrir nuevas formas de expresarse.

Un estudio que duró mucho tiempo se hizo con niños de primer grado en escuelas públicas de Montevideo. Este estudio lo llevaron a cabo Pereira y Rodríguez en el año 2022. Durante un año completo, los niños participaron en una actividad llamada revisión creativa. Al inicio, los niños escribían textos muy cortos y repetitivos (por miedo a equivocarse). Al final del año, escribían textos cuatro veces más largos, con mayor variedad de palabras, y curiosamente la ortografía convencional también mejoró significativamente más que en el grupo control. La explicación es que, al escribir más, se exponen más a la necesidad de resolver dudas ortográficas, y al reflexionar activamente, internalizan las reglas. La corrección pasiva (copiar la forma correcta) no genera el mismo nivel de procesamiento profundo.

5.7.2. La zona de desarrollo próximo y el andamiaje

El concepto de error constructivo se apoya en la teoría de Vygotsky y su zona de desarrollo próximo. Un error es constructivo cuando el niño puede reconocerlo y corregirlo con ayuda de un adulto o par más capaz, pero no podría hacerlo solo. Si el error está tan alejado que el niño ni siquiera lo identifica como error, entonces no es constructivo; solo es desconcertante. El docente debe saber cómo está cada niño para darles desafíos que sean justo un poco difíciles para ellos.

Por ejemplo, si un niño que está en el nivel silábico escribe AO para gato, está cometiendo un error, pero no lo ve como error porque piensa que con una letra por sílaba es suficiente.

Si se le pregunta ¿dónde está la G, entonces?, puede que no entienda porque no sabe que hay sonidos dentro de cada sílaba.

Un desafío mejor sería comparar lo que él escribió con lo que escribió otro niño, que puso GAO: ¿Cuál de las dos escrituras se parece más a la palabra que está en el cartel? el niño nota la diferencia y comienza a preguntarse por qué hay una letra extra. Ahí empieza la revisión.

El andamiaje debe retirarse gradualmente. Una técnica efectiva es la de preguntas cada vez más abiertas:

- Primera pregunta cerrada: ¿Esta letra es la misma que en el cartel?
- Segunda: ¿Qué sonido le pondrías para que se entienda mejor?
- Tercera: ¿Cómo podrías cambiar tu palabra?
- Finalmente, el niño actúa solo.

La evidencia sugiere que los docentes que usan menos preguntas cerradas y más preguntas abiertas logran que los niños transfieran la estrategia de revisión a nuevos contextos. Los docentes que dan respuestas directas no logran esa transferencia.

5.7.3. La revisión creativa en el aula: Protocolo de tres pasos

Partiendo de la evidencia y la experiencia, propongo un sencillo protocolo para la revisión creativa de textos en el aula de primaria baja.

Paso 1: Lectura compartida sin juicios. El niño lee su texto (o se lo dicta al maestro en los niveles iniciales). El docente escucha con atención y comenta sobre el contenido (qué

interesante lo que le pasa al personaje, me gustó como describiste ese lugar). En este paso no se mencionan errores formales. Lo que se quiere es que el niño tenga la sensación de que su mensaje ha llegado a su destino.

Paso 2: Invitación a la revisión autónoma. El maestro pregunta: ¿hay algo que quisieras cambiar para que otros comprendieran mejor tu historia? El niño repasa su texto y hace correcciones por su cuenta. Los niños muchas veces, ya saben qué errores están cometiendo cuando leen en voz alta. Eso indica que están asimilando las reglas. Si el niño no hace correcciones, el maestro puede dar una pequeña pista: me confundí cuando leí esta parte porque mariposa empieza con M, pero tú pusiste N. ¿Quiere revisar eso? El niño decide aceptar o no la sugerencia.

Paso 3: Reescritura y celebración. El niño hace una segunda versión. El profesor la relee y encuentra mejoras, por lo que las resalta. Los errores que no alteren la comunicación se dejan para otra ocasión. No se trata de llegar a un texto perfecto sino de formar un escritor reflexivo. Una investigación de Correia & Maciel (2022) realizada en aulas brasileñas muestra que los niños que realizan este tipo de revisión cada semana desarrollan una actitud de autocorrección. Esta actitud se aplica también a otras áreas académicas.

La revisión de textos es muy importante, pero no debe hacerse todos los días ni con todos los textos. Algunos textos deben quedarse como están, sin cambiar nada. Por ejemplo, el diario personal o lo que escribe el autor en su rincón especial no se revisa. Estos son espacios donde se puede escribir con total libertad. La revisión se hace con textos que se van a compartir con otros, como los que se publican en el mural de la clase, en la revista o en el libro de clase. Así, los niños aprenden que no todos los textos necesitan seguir las mismas reglas. Esto es algo que también sucede cuando somos adultos.

5.7.4. El error constructivo en los métodos sintéticos

Los métodos sintéticos, por su propia naturaleza, pueden generar frustración si se aplican con rigidez. Un niño que aprende el fonema R y luego se enfrenta a la palabra perro puede escribir, PERO, omitiendo la doble R. Si el docente corrige como error, el niño puede empezar a odiar la letra R. En cambio, si el docente dice: qué bien, escribiste perro con una R, pero la palabra perro tiene un sonido de erre fuerte que se escribe con dos erres. Vamos a escuchar: Perro, suena larga la erre. ¿Podemos probar con dos? El niño escribe PERRO. Esa confrontación es útil.

El método de aprender por sílabas puede hacer que el niño piense que cada sílaba es solo una letra. El error que podemos cometer es mostrarle palabras que no siguen esta regla, como “pato”, que tiene dos sílabas, pero cuatro letras. El niño se confunde, y con ayuda, cambia su forma de pensar. El método alfabético, cuando se enseña de manera pura, puede llevar a los niños a escribir tal como suenan (kasa). Eso no es error, es alfabetismo fonético. Pero si se quiere avanzar hacia la ortografía convencional, la confrontación entre la escritura fonética y la escritura convencional debe ser un diálogo, no una sanción.

Un estudio específico en Ecuador (Ordóñez & Cevallos, 2023) comparó dos grupos de primer grado en una escuela de Cuenca. Un grupo utilizó un método fonético sistemático con corrección inmediata de errores. El otro grupo utilizó el mismo método fonético, pero con revisión creativa, los errores se discutían en asamblea, se comparaban con modelos, y los niños decidían si corregir o no. Al final del año, el segundo grupo no solo tuvo mejor ortografía convencional, sino también mayor motivación intrínseca (medida por una escala de actitud hacia la escritura). Los autores concluyeron que el error no es el problema; el problema es cómo se gestiona la relación del niño con el error.

5.7.5. El círculo de autores: La revisión entre pares

Una práctica de alto valor afectivo y cognitivo es el círculo de autores, tomada de la pedagogía de la escritura de Lucy Calkins. Una vez por semana, tres o cuatro niños comparten un texto (puede ser un borrador) con el grupo. Los demás escuchan y luego ofrecen comentarios siguiendo una estructura obligatoria:

- Primero, una estrella: Algo que les gustó mucho (la historia, una palabra, un dibujo).
- Segundo, una pregunta: Algo que no entendieron o les gustaría saber más.
- Tercero, un deseo: Algo que les gustaría que el autor agregue o cambie (si el autor quiere).

El autor no está obligado a seguir los deseos solo escucha, da las gracias, y luego decide. El docente modera para evitar críticas destructivas. Estudios de implementación (García & Delgado, 2021) muestran que este círculo genera altos niveles de conciencia metacognitiva donde los niños empiezan a aplicarse a sí mismos los comentarios que hacen a otros. Aprender a revisar textos de otros es muy útil para revisar los propios textos. El círculo de autores ayuda a crear un ambiente de apoyo. Los niños que escriben mejor pueden mostrar estrategias a los demás sin que haya competencia. Así, todos trabajan juntos en armonía. El docente puede tomar notas para evaluar el progreso de los niños sin que ellos se sientan juzgados.

En resumen, corregir errores de manera constructiva y revisar textos de forma creativa son fundamentales para enseñar a escribir de manera que se respete al niño como alguien que aprende y participa activamente. No hay caminos mágicos: se necesita tiempo, paciencia y formación docente. Pero la recompensa es inmensa: niños que escriben con placer, que no temen al papel en blanco, que saben que equivocarse es parte de escribir. Y eso, al final, es el verdadero poder de la lectoescritura innovadora.

CAPÍTULO 6

LA EVALUACIÓN CUALITATIVA Y EL USO DE DIARIOS PEDAGÓGICOS: LINEAMIENTOS PARA UN SEGUIMIENTO RESPETUOSO Y SISTEMÁTICO DEL PROGRESO INFANTIL SEGÚN LA NORMATIVA ECUATORIANA

La valoración de la lectura y la escritura no deberían limitarse a la asignación de calificaciones, debe ser considerada un proceso que permita tener una descripción acerca de aquellos avances, dificultades y necesidades variadas de los diversos sujetos que son evaluados en este tipo de valoración. A partir de esta postura, valorar implica recoger información sobre cada uno de los diferentes componentes del aprendizaje de la lectura-escritura y utilizar esa información para dirigir a continuación las propias decisiones pedagógicas. Investigaciones recientes abogan en esta dirección ya que afirman que la enseñanza debe ser diferenciada y que las ayudas educativas deben ser ajustadas, en función de las necesidades y de las capacidades del estudiante (Duke et al., 2021).

“Pensamiento del escritor Hay una imagen que persiste en mi memoria: La de una maestra de primer grado, en una escuela fiscal de Quito, mostrándome una pila de cuadernos con calificaciones numéricas del 1 al 10. En cada página, tinta roja marcaba faltas de ortografía, letras mal formadas, palabras incompletas. La maestra estaba agotada. Los niños, me contó, lloraban cuando recibían sus cuadernos. Y, sin embargo, ella creía estar haciendo lo correcto “evaluar para mejorar”. Aquella tarde conversamos largamente sobre la diferencia entre medir y comprender, entre calificar y acompañar. Ella no necesitaba más instrumentos de medición. Necesitaba una brújula que le permitiera mirar a sus niños sin reducirlos a un número”

Este capítulo es esa brújula. Aborda la evaluación desde una perspectiva profundamente humanista, cualitativa y formativa, en sintonía con los lineamientos del currículo ecuatoriano y con las mejores prácticas internacionales de los últimos años. No se encontrarán recetas para asignar notas, sino orientaciones para construir una mirada respetuosa y sistemática sobre el progreso de cada niño en el camino de la lectoescritura.

Se iniciará explorando la evaluación formativa continuando como un proceso cualitativo y permanente, orientado no a juzgar sino a ajustar la práctica pedagógica. Posteriormente se

expone cómo el portafolio y el diario pedagógico se convierten en instrumentos vivos que reflejan los logros, esfuerzos, reflexiones y la evolución de cada niño. Asimismo, se profundiza en el anecdotario como registro objetivo, una herramienta que a menudo se infrutiliza pero que guarda un potencial extraordinario para documentar hitos y actitudes en su contexto natural. De igual manera se presentan los instrumentos de observación más útiles como listas de cotejo y rúbricas que son diseñados para valorar destrezas específicas sin perder de vista la integralidad del niño. Y finalmente, se habla de uno de los momentos más complicados de ser maestro: Decirles a los padres cómo les va a sus hijos. Se hace con informes que hablan de lo bueno que tiene cada niño y evitan ponerle etiquetas que lo clasifiquen.

La evaluación que se propone no es más sencilla que la habitual. Pide tiempo, reflexión, aprendizaje y humildad. Pero lo que se consigue es mucho mejor: niños que no temen que los observen, maestros que ajustan su enseñanza para que sea justa, padres que entienden y ayudan, y una escuela que deja de lado el fracaso y se vuelve un lugar donde cada persona puede expresarse a su manera.

Figura 6.

Intersección de elementos clave de la evaluación formativa cualitativa.



Fuente: *Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).*

6.1. Evaluación formativa y continua: Proceso cualitativo y permanente orientado a ajustar la práctica pedagógica sin juicios de aprobación

En las últimas décadas, la investigación educativa ha llegado a un consenso sólido donde la evaluación que mejora el aprendizaje no es la que ocurre al final del camino para certificar resultados, sino la que acompaña cada paso del trayecto para retroalimentar y reorientar. La evaluación formativa, tal como se entiende en este libro, es aquella que busca no solo medir el nivel de conocimiento adquirido por los estudiantes, sino también orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje de forma continua y progresiva. En los primeros años de escolaridad e infancia es muy importante entender cómo aprenden los niños a leer y escribir. No es un proceso sencillo ni fácil de medir.

La evaluación de los niños en edad temprana se hace más que nada para ayudar a enseñarles, no para calificarlos. No es cuestión de aprobar o suspender, sino de ver dónde está cada niño en el aprendizaje de la escritura. Esto implica ver qué entienden los niños acerca de la escritura, qué dificultades tienen y cómo podemos enseñar de manera que les resulte más fácil avanzar. La evaluación formativa ayuda a los maestros a ajustar su enseñanza para apoyar mejor a cada niño en su proceso de aprendizaje. Como ha señalado la investigadora brasileña Magda Soares en sus trabajos sobre alfabetización, una evaluación que no informa la enseñanza es una evaluación estéril, por más precisa que sea en términos técnicos (Soares, 2020).

Tabla 30.
Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación formativa cualitativa.

Dimensión	Evaluación tradicional	Evaluación formativa cualitativa
Propósito	Calificar, clasificar, aprobar/reprobar	Comprender, retroalimentar, ajustar la enseñanza
Momento	Al final de un período (exámenes)	Durante todo el proceso, integrada en la actividad
Referente	Comparación con un estándar o con otros niños	Comparación con el propio progreso del niño
Resultado	Número, letra, etiqueta (insuficiente, bueno)	Informe descriptivo, narrativo, con evidencias
Rol del niño	Pasivo (es evaluado)	Activo (participa, se autoevalúa)
Rol de la familia	Recibe una calificación	Es aliada en el proceso, recibe sugerencias concretas

Instrumentos típicos	Pruebas escritas, exámenes, test estandarizados	Portafolio, anecdotario, rúbricas, observación sistemática
----------------------	---	--

Fuente: *Elaboración propia*

6.1.1. La evaluación cualitativa: Mirar más allá de la falta

La evaluación en los primeros niveles de la lectoescritura debe ser dirigida, a comprender el proceso de aprendizaje y no solo enfocarse en contabilizar aciertos y errores. Desde una perspectiva formativa, la información que proporciona la evaluación nos permite conocer qué aprendizajes han logrado los niños y las niñas, aquellos aprendizajes que requieren más apoyo para mejorar su progreso y adaptar las intervenciones pedagógicas a las características e intereses de los y las alumnas. La evidencia que existe al respecto indica que la evaluación formativa logra producir efectos positivos aunque pequeños sobre el rendimiento lector, especialmente si se utiliza para orientar una enseñanza diferenciada (Xuan et al., 2022).

Por ejemplo:

Cuando un niño de cinco años escribe VIDA como BIDA:

Una evaluación cuantitativa diría:

- *Falta una tilde, una falta.*

Una evaluación cualitativa, en cambio, se pregunta:

- *¿Qué hipótesis está utilizando este niño?*

Está utilizando la hipótesis fonética de que la B y la V representan el mismo sonido, hipótesis que es perfectamente lógica en su variedad dialectal. El camino pedagógico no será entonces repetir la letra V veinte veces, sino generar situaciones donde el niño compare la forma escrita de palabras con B y con V y comience a notar la diferencia convencional.

La evaluación cualitativa es también permanente y continua. No ocurre en momentos aislados (el examen, la prueba estandarizada), sino que se entrelaza con la vida cotidiana del aula. Como señalan Baca et al. (2025) en una revisión narrativa de prácticas evaluativas en Educación Inicial y Preparatoria publicada en la Revista REG, la evaluación en estos niveles se concibe como un proceso integral, complejo e indispensable que busca favorecer el desarrollo integral

del estudiante más allá de la mera medición, y se caracteriza por ser continua, cualitativa, permanente, sistemática, objetiva, flexible e integral. No es una interrupción de la enseñanza, sino parte constitutiva de ella.

Los instrumentos de evaluación formativa son, en este enfoque, herramientas de diálogo y reflexión, no de sanción. Una lista de cotejo aplicada durante una actividad de escritura inventada no busca señalar lo que el niño no sabe, sino identificar lo que ya ha construido y lo que aún está en proceso de construcción. Una pregunta del docente durante una revisión creativa ¿cómo podríamos hacer para que esta palabra se entienda mejor? es un acto de evaluación formativa, no porque termine en una nota, sino porque orienta el siguiente paso del aprendizaje. Como sostiene la psicóloga cognitiva estadounidense Lorrie Shepard en su influyente trabajo sobre evaluación formativa y aprendizaje, la verdadera evaluación formativa es inseparable de la enseñanza y ocurre en el momento, en la interacción, y su propósito es mover al estudiante hacia adelante, no clasificarlo (Shepard, 2021).

6.1.2. Evaluación sin juicios de aprobación: Un cambio de paradigma

Una de las transformaciones más profundas que propone este capítulo es la eliminación de los juicios de aprobación en la evaluación infantil temprana. En Ecuador, la normativa del Ministerio de Educación para Educación Inicial y Preparatoria establece que la evaluación es cualitativa, es decir, no se expresa en calificaciones numéricas ni en conceptos de aprobado o reprobado, sino en informes descriptivos que dan cuenta del progreso del niño en relación consigo mismo, no en comparación con un estándar externo fijo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2023).

En la práctica, sin embargo, esto no es lo más habitual. Muchas instituciones han perdido el enfoque cualitativo y han recurrido nuevamente a formas encubiertas de calificación numérica. Esto ocurre, por ejemplo, con las escalas de logro, que en realidad no son más que notas disimuladas.

El estudio se realizó en instituciones fiscales del Circuito Educativo de la parroquia Puerto Bolívar, Ecuador, y empleó un enfoque mixto, descriptivo y de campo. Participaron 31 docentes de Educación Inicial, quienes respondieron un cuestionario sobre evaluación cualitativa y habilidades sociocognitivas. Entre sus resultados, la investigación identifica dificultades en el conocimiento y aplicación de la evaluación cualitativa por parte de los docentes y plantea la necesidad de fortalecer su formación en este ámbito (Fernández, 2025)

La evaluación sin juicios de aprobación implica, por el contrario, un cambio radical en la comunicación con las familias. No se trata de decirle a una madre que su hijo está en el nivel silábico mientras que el de la vecina ya está en el alfabético. Se trata de describirle los avances concretos de su hijo en el que antes escribía líneas sin diferenciación, ahora distingue entre dibujo y escritura; antes usaba una sola letra para toda la palabra, ahora pone una letra por sílaba; eso es un logro extraordinario. Y señalarle también el siguiente paso, sin comparaciones ni plazos fijos. Los estudios sobre los efectos de la evaluación no comparativa en la autoestima infantil (Harlen, 2022) muestran que los niños evaluados con retroalimentación descriptiva sin referencia a normas externas desarrollan una mayor persistencia ante las dificultades y una atribución interna del éxito, mientras que aquellos expuestos a comparaciones constantes tienden a desarrollar ansiedad y evitación de tareas desafiantes.

6.1.3. La retroalimentación como corazón de la evaluación formativa

La evaluación formativa no se completa si no desemboca en una retroalimentación efectiva. No se trata de informar al niño sobre lo que hizo mal, sino de ofrecerle información específica y accionable sobre cómo mejorar. Un metaanálisis de 45 estudios sobre retroalimentación en contextos educativos (Wisniewski & Zierer, 2021) encontró que la retroalimentación es más efectiva cuando es específica (no "bien" o "mal", sino "esta parte de tu cuento me dejó con ganas de saber qué pasó después"), orientada al proceso más que a la persona ("esta palabra podría escribirse con una letra más" en lugar de "lo hiciste mal"), y entregada en un clima de confianza.

En la escritura para niños, la retroalimentación formativa se puede dar de varias maneras. Una técnica útil es el error constructivo, que se explicó en el capítulo anterior. En esta técnica, el niño es el que encuentra y corrige los errores. El maestro no dice qué está mal, sino que crea una situación en la que el niño puede encontrar el error por sí mismo. Otra forma efectiva es hacer preguntas metacognitivas, como: ¿cómo supiste que esta palabra se escribía así? ¿Por qué elegiste esta letra y no otra? Estas preguntas no solo evalúan, sino que enseñan al niño a reflexionar sobre su propio proceso.

La temporalidad de la retroalimentación también importa. La retroalimentación inmediata en el momento mismo de la escritura, mientras el niño está produciendo es la más efectiva para aprendizajes procedimentales como la correspondencia fonema- grafema, porque el niño puede aplicar la información de inmediato. La retroalimentación diferida puede ser más apropiada

para aspectos de la composición de la escritura, como la organización de la narrativa. Permite que el niño se distancie de su texto y lo mire de forma distinta. Los profesores con más experiencia suelen combinar ambos tipos de retroalimentación. Ellos saben cuándo es el momento adecuado para intervenir y cuándo es mejor esperar.

Es importante tener en cuenta que las opiniones, aunque sean bien intencionadas, pueden afectar de manera negativa si se dan en exceso o en el momento equivocado. Sobre intervenir durante el proceso creativo puede inhibir la fluidez y el riesgo, dos componentes esenciales de la escritura emergente. La regla de oro, validada por múltiples estudios observacionales (Cameron et al., 2022), es intervenir solo cuando sea probable que el niño pueda incorporar la información; de lo contrario, es mejor esperar una próxima oportunidad.

6.2. El portafolio y el diario pedagógico: Instrumentos que reflejan los logros, esfuerzos, reflexiones y la evolución de las destrezas de cada niño

El portafolio es una herramienta muy valiosa para evaluar la calidad de los trabajos de un alumno. También puede ser entendido mal. No se trata solo de una carpeta donde el niño guarda todos sus trabajos en orden cronológico. Tampoco es un archivo simple de pruebas o evidencias acumuladas. Es más, una selección cuidada, reflexionada de trabajos que muestren cómo ha aprendido el niño, cómo ha progresado, los obstáculos con que se ha encontrado, las estrategias que ha utilizado y cómo se siente como aprendiz (Yılmaz et al., 2021).

En conclusión, un portafolio bien utilizado deja constancia de una manera clara y completa el proceso de aprendizaje del niño. Como afirma la investigadora educativa estadounidense Kathleen Blake Yancey en su obra clásica sobre portafolios en la escritura, un portafolio no es un contenedor, sino una construcción: qué se selecciona, cómo se organiza y quién decide son decisiones pedagógicas centrales (Yancey, 2021).

6.2.1. El portafolio del niño: Una colección significativa de evidencias de escritura

En la lectoescritura inicial, un portafolio infantil puede contener, entre otras cosas, ejemplos de escritura inventada de distintos momentos del año (la primera vez que el niño escribió su nombre, la primera frase, el primer cuento), versiones sucesivas de un mismo texto que demuestren la evolución de su escritura, dictados al adulto con las ilustraciones del niño, producciones colectivas en las que participó, y breves reflexiones orales registradas por el docente transcritas al pie. Lo importante es que las piezas sean seleccionadas con cuidado.

Deben elegirse según un criterio pedagógico claro. No se puede incluir cualquier cosa, solo lo que muestra cómo se ha llegado a un resultado.

Un estudio que se hizo en jardines infantiles de Bogotá (Rodríguez & Martínez, 2023) siguió a ochenta niños durante dos años. La mitad de los niños tenían un portafolio sistemático y la otra mitad no. Al final del estudio, los niños que tenían un portafolio podían hablar mejor sobre cómo escribían. También les gustaba más revisar lo que habían escrito. Los maestros de estos niños se sentían más seguros cuando los evaluaban, porque tenían pruebas claras de cómo habían avanzado. El portafolio ayuda no solo a los niños, sino que también cambia la forma en que los maestros trabajan.

La elaboración del portafolio debe ser algo en lo que trabajen juntos el niño, el docente y también la familia, si es posible. El niño puede elegir qué trabajos quiere incluir en el portafolio y por qué. El profesor le ayudará a fundamentar sus razones. Esto hace que el niño pueda tener más control sobre su propio trabajo y que aprenda a evaluar lo que hace por sí mismo. Así, el niño va desarrollando su autonomía y su capacidad de valorar su propio trabajo. El niño y el profesor trabajan conjuntamente en el portafolio. La familia también puede formar parte de la construcción del portafolio. Una forma muy eficaz de hacerlo es hacer una conferencia trimestral de portafolio, donde el niño muestre a sus padres sus trabajos y cuente lo aprendido con apoyo del docente. En Ecuador, experiencias piloto en escuelas de Loja y Cuenca (Hidalgo & Piedra, 2024) han demostrado que estas conferencias mejoran significativamente la comunicación escuela-familia y aumentan la motivación de los niños hacia la escritura.

Figura 7.

El portafolio como construcción compartida.



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

El diario pedagógico del docente: Metacognición profesional en acción

Si el portafolio documenta el aprendizaje del niño, el diario pedagógico documenta la reflexión del docente. Es una bitácora personal, no destinada a ser calificada por nadie, donde el maestro registra observaciones, impresiones, preguntas, hipótesis sobre sus estudiantes, ajustes realizados y resultados obtenidos. Lejos de ser una carga burocrática adicional, el diario es la herramienta fundamental para desarrollar la capacidad de evaluar de manera formativa. El investigador brasileño João Batista Araújo e Oliveira ha señalado que una de las razones de los fracasos recurrentes de las reformas educativas en América Latina es que se enfocan en cambiar currículos y materiales sin transformar las prácticas de evaluación en el aula.

El diario pedagógico es el lugar donde esas prácticas se hacen visibles y, por lo tanto, transformables. Quien escribe habitualmente en su diario, se vuelve más consciente de sus propios sesgos y supuestos, puede ver patrones en las dificultades de sus alumnos que de otra manera se le pasarían desapercibidos, y acumula un conocimiento práctico que va más allá de la experiencia de un solo año.

Una estructura recomendada para el diario pedagógico incluye tres secciones:

- La primera es el registro observacional: Descripciones concretas de hechos del aula sin interpretaciones prematuras (Juan escribió su nombre con cuatro letras, aunque tiene dos sílabas; luego lo miró, lo comparó con el cartel y agregó dos letras más).
- La segunda es la interpretación hipotética. Se refiere a las posibles explicaciones de lo que hemos observado. Puede que esté pasando de un nivel silábico a uno silábico-alfabético. La comparación con el cartel parece haber sido útil para él.
- La tercera es la decisión pedagógica. Se trata de las acciones que llevaremos a cabo basándonos en lo que hemos interpretado. Mañana voy a ofrecer actividades en las que la comparación con modelos sea clara. También voy a observar si otros niños están en una situación parecida.

La especialista en formación docente Linda Darling-Hammond propuso esta estructura en el año 2023. Esta estructura convierte la escritura del diario en una herramienta para mejorar continuamente, en lugar de solo ser un registro administrativo.

6.2.2. Integración del portafolio y el diario en la evaluación institucional

El portafolio y el diario no son instrumentos aislados que el docente guarda en un cajón. Deben ser la base de las reuniones de equipo docente, las entrevistas con las familias y la elaboración de los informes oficiales. En muchas escuelas ecuatorianas que han implementado estos instrumentos con fidelidad, se ha creado la figura de la carpeta docente, que contiene los portafolios de todos los niños y el diario del maestro. Durante las juntas de ciclo, los docentes comparten extractos de sus diarios y portafolios. De esta manera, pueden analizar casos complejos. También diseñan intervenciones conjuntas y ajustan la planificación institucional de la escuela. Los docentes utilizan los diarios y portafolios para trabajar en equipo.

La evidencia internacional apoya esta práctica. Un estudio de caso en escuelas portuguesas, realizado por Simões et al. 2022, muestra que las escuelas que utilizan portafolios y diarios pedagógicos, y reservan espacios semanales para la reflexión compartida, mejoran mucho sus resultados en pruebas estandarizadas de escritura. Esto no se debe a que se centren en enseñar para la prueba, sino a que la evaluación formativa hace que la enseñanza en general sea más efectiva. La evaluación formativa es lo que hace la diferencia. Las escuelas portuguesas que la implementaron vieron mejores resultados en las pruebas de escritura. Esto se debe a que la enseñanza se volvió más efectiva en general, gracias a la evaluación formativa y el uso de portafolios y diarios pedagógicos. El portafolio y el diario no quitan tiempo a la enseñanza; la afinan.

6.3. El anecdotario como registro objetivo: Documentación de eventos relevantes, hitos y actitudes observadas de forma natural durante la rutina

En el rincón de escritura de un aula de primer grado, mientras la mayoría de los niños dibujan, una niña se acerca a la pizarra y escribe sola su nombre, aunque nadie se lo ha pedido. Durante el recreo, un niño toma una hoja caída del suelo, la dobla y le dice a su amiga: "esta es la carta para mi mamá". En el cuento, la docente nota que un niño señala cada palabra con el dedo mientras lee. Estos pequeños momentos que ocurren todos los días en las aulas contienen mucha información valiosa sobre cómo los niños aprenden a escribir. Sin embargo, si no se escriben, se pierden. Para recordarlos, los docentes usan algo llamado anecdotario.

6.3.1. ¿Qué es un registro anecdótico y por qué es esencial?

El registro anecdótico es una descripción corta y objetiva de algo que sucede en la clase. Por ejemplo, si un niño hace algo importante o interesante, el maestro escribe lo que pasó. Esto lo hacen Laura McFarland y otros expertos. El registro anecdótico es como una historia detallada de lo que sucedió. Se escribe después de que algo importante ocurra. No es una opinión, sino una descripción de lo que realmente pasó. Es como tomar una foto de lo que sucedió.

Lo que hace especial a este tipo de historias es que suceden en la vida real, no en un entorno de prueba. Los niños se comportan de manera natural y eso hace que la información sea muy valiosa. La investigadora sueca Ingrid Pramling Samuelsson ha realizado varios estudios que demuestran que las observaciones en situaciones naturales son más válidas que las pruebas formales para evaluar el desarrollo de habilidades en niños pequeños. En la vida diaria, los niños pequeños pueden mostrar habilidades que no demuestran en situaciones de evaluación directa. La investigadora Ingrid Pramling Samuelsson ha encontrado que esto es especialmente cierto en la evaluación del desarrollo de habilidades emergentes en niños pequeños (Pramling, 2021).

Los registros anecdóticos son especialmente útiles porque:

- Informan sobre la planificación docente: Ayudan a los maestros a planificar clases según las necesidades de los niños.
- Mejoran la comunicación con los padres: Proporcionan información clara sobre el progreso de los niños.
- Permiten ver cómo los niños van creciendo: Al recopilar historias sobre los niños con el tiempo, se pueden ver cambios importantes.
- Ayudan a ver si un niño tiene dificultades: Ofrecen señales tempranas sobre problemas que pueden necesitar ayuda.

Como dicen Celeste Bates y sus colegas en su investigación de 2019, las evaluaciones formativas más útiles suelen ser auténticas. Se centran en cómo los niños se desenvuelven en tareas cotidianas. La información que se obtiene de este tipo de evaluaciones ayuda mucho a los maestros. Les permite planificar enseñanzas que se adaptan a las necesidades de los niños y que tengan un objetivo claro. Los registros anecdóticos son especialmente valiosos en este

sentido. Se pueden integrar fácilmente en las actividades diarias. Además, brindan retroalimentación continua que los maestros pueden usar para ajustar su enseñanza.

6.3.2. Un registro anecdótico de alta calidad

La calidad de un registro anecdótico depende de su capacidad para capturar la realidad sin distorsionarla. Un registro anecdótico de alta calidad debe cumplir con tres características fundamentales:

1. Objetividad. El registro debe limitarse a describir lo observable, sin adjetivos valorativos ni inferencias no fundamentadas.

Por ejemplo

- No es válido escribir: *“Juan se frustró porque no sabe escribir”*.
- La frustración es algo que podemos suponer.
- Un registro claro diría: *“Juan dejó el lápiz en la mesa, arrugó la hoja con ambas manos, la lanzó al piso y se recostó sobre su brazo durante treinta segundos”*.

Como dice un recurso técnico del gobierno de Estados Unidos en HeadStart.gov, la información que se registra debe ser precisa y objetiva. Tiene que dar una visión imparcial del niño o de los niños descritos. Esto significa que el registro se enfoca en hechos observables, no en interpretaciones subjetivas del observador.

2. Detalle y contexto. Un buen registro anecdótico incluye información sobre el contexto: quién, qué, cuándo y dónde ocurrió el evento. Según la literatura especializada, debe capturar palabras o acciones concretas, así como el entorno en el que se produjeron. La técnica conocida como las ABCs (University of Washington, EarlyEdU Alliance, 2020) propone capturar el inicio, el desarrollo y el desenlace de un evento específico:

A = Antecedente (qué ocurrió antes),

B = Comportamiento (la conducta específica observada),

C = Consecuencia (qué sucedió después).

Esta estructura ayuda a organizar la información de manera coherente y completa.

3. Oportunidad. Los registros deben documentarse lo más cerca posible del momento de observación, para no perder detalles. Como explica la guía canadiense sobre observación en educación infantil (2024), los educadores a menudo no tienen tiempo o capacidad para documentar mientras ocurre el evento, por lo que completan la documentación tan pronto como pueden, utilizando un método que permita registrar los detalles clave mientras aún están frescos en la memoria.

6.3.3. El anecdotario en la práctica: Estrategias concretas

Implementar el anecdotario de manera sistemática en el aula no requiere herramientas complejas, pero sí organización y criterio. A continuación, se presentan estrategias prácticas recomendadas por la investigación y la experiencia:

1. Sistema de notas rápidas (jottings). Como señala la guía de [HeadStart.gov](https://www.headstart.gov), el personal puede usar anotaciones rápidas como recordatorios de lo que han observado. Estas anotaciones tienden a tener frases u oraciones cortas que describen un solo evento o interacción.

Por ejemplo:

"Matías apila tres bloques grandes, mira a su papá y dice: '¡Toques!' "

Estas notas rápidas pueden ampliarse más tarde con detalles adicionales, convirtiéndose en registros anecdóticos completos.

2. Selección intencional de qué observar. El anecdotario no es un diario de todo lo que ocurre. Sería imposible e inútil. Es una selección de aquellos momentos que el docente considera relevantes para comprender el proceso del niño. Lo relevante puede ser un avance (primera vez que el niño escribe su nombre, primera hipótesis silábica explícita) o un obstáculo persistente. Como sugieren los especialistas, desarrollar un sistema manejable para tomar y usar notas anecdóticas en el aula de primera infancia es clave para la enseñanza intencional. Un sistema bien organizado libera la atención del docente para enfocarse en los niños en lugar de pensar en los aspectos logísticos del registro.

3. Frecuencia y sistematización. Una pregunta frecuente en talleres docentes es: ¿con qué frecuencia debo hacer registros anecdóticos? La respuesta, basada en la literatura, es que la cantidad óptima está entre 8 y 12 registros por niño por año, distribuidos a lo largo del ciclo escolar. Menos de cinco puede ser insuficiente para capturar la evolución; más de veinte puede

resultar abrumador y ofrecer información redundante. El docente puede planificar qué niños observará cada semana, rotando, y también registrar aquellos incidentes imprevistos que resultan especialmente reveladores.

6.3.4. El anecdotario y la evaluación de la lectoescritura emergente

El anecdotario adquiere un valor particular cuando se utiliza para documentar el desarrollo de la lectoescritura emergente. Como señala el capítulo sobre Evaluación de la Alfabetización Emergente (2021), los educadores utilizan una variedad de herramientas y prácticas de evaluación, incluyendo la observación y los registros anecdóticos, para obtener información sobre el conocimiento de alfabetización emergente de los niños. Una nota anecdótica que documenta cómo un niño juega con letras, las nombra o las manipula, dice mucho sobre su conocimiento alfabético.

Un ejemplo concreto:

Mientras juega con letras de espuma en la mesa de agua, Isabella toma la letra *b*, la gira y dice cantando: *"Mira, soy una B... mira, soy una P... mira, soy una B"*.

Este momento lúdico, registrado en una nota anecdótica, demuestra que la niña reconoce la relación entre la orientación de la letra y su nombre, un indicador importante de su comprensión del principio alfabético. Cuando se combina con otras piezas de información (muestras de escritura, listas de cotejo), el anecdotario contribuye a construir una imagen holística y respetuosa del proceso de cada niño.

6.3.5. Análisis de patrones: Del registro anecdótico a la comprensión profunda

Un aspecto innovador y poderoso del uso sistemático del anecdotario es la posibilidad de analizar patrones a lo largo del tiempo. Una sola anécdota sobre el comportamiento de un niño puede indicar algo aislado; pero cuando se recopilan cientos de anécdotas sobre un grupo de niños, pueden descubrirse correlaciones significativas: los niños que participan en juegos de bloques durante diez minutos o más diarios muestran mejores habilidades de razonamiento espacial; las respuestas de frustración alcanzan su punto máximo entre ciertas horas del día; el compromiso con ciertas actividades aumenta en determinadas condiciones ambientales.

Este enfoque de descubrimiento de patrones está cambiando la forma en que los educadores usan los registros anecdóticos. Los docentes pueden encontrar problemas de desarrollo más

rápido al buscar patrones en muchos niños. Por ejemplo, pueden ver patrones en cómo los niños intentan comunicarse y responden, cómo interactúan en lo social y se llevan con sus compañeros, cómo se desarrollan físicamente y cómo responden emocionalmente en diferentes situaciones.

6.3.6. Consideraciones éticas y limitaciones

Como todo instrumento de evaluación, el anecdotario tiene limitaciones que el docente debe conocer. A diferencia de un registro continuo (*running record*), que captura todo lo que ocurre en un período de tiempo específico, el registro anecdótico depende de la memoria del observador y no captura el mismo nivel de detalle. Además, el anecdotario puede verse afectado por los sesgos del observador si no se aplican los criterios de objetividad descritos anteriormente.

Es muy importante que el anecdotario se use como parte de un sistema más grande para evaluar a los niños. Esto significa que se debe usar junto con otros instrumentos como portafolios, listas de cotejo y muestras de trabajo. Cuando se combinan varias fuentes de información, se puede entender mejor cómo está creciendo el niño.

También hay que tener en cuenta que la información en los registros anecdóticos es privada. Estos documentos contienen datos sensibles sobre los niños y sus familias, por lo que es fundamental usarlos de manera ética. Deben almacenarse de manera segura, compartirse solo con fines pedagógicos y con las personas autorizadas (docentes, directivos, familias), y nunca utilizarse para etiquetar o estigmatizar a un niño.

Un ejemplo integrador

Para ilustrar la aplicación práctica del anecdotario en el contexto de la lectoescritura, presento un ejemplo completo:

Fecha: 15 de mayo de 2025

Hora: 10:30 a.m.

Lugar: Rincón de escritura del aula

Niño: Santiago (5 años y 3 meses)

Actividad en curso: Escritura libre en el cuaderno personal

Descripción: Santiago toma un lápiz de color verde. Mira hacia la cartelera del abecedario durante aproximadamente 10 segundos. Luego escribe en la parte superior de la hoja una letra "S". Se detiene, mira la cartelera nuevamente. Agrega una letra "T" al lado de la "S". Vuelve a mirar la cartelera, esta vez señalando la imagen de la "O". Escribe una "O" al final. Se sienta derecho sostiene la hoja con su mano izquierda y lee en voz baja: "S-T-O... sopa".

Interpretación (anotación aparte): Santiago está creando su primer intento de escritura usando sílabas y letras. Identifica los sonidos que inician las sílabas (como "S" para "so" y "T" para "pa") y usa un modelo para asegurarse de la vocal que termina la palabra. Esto es un gran avance comparado con sus intentos anteriores, donde solo escribía sílabas (como "SP"). Este ejemplo muestra un momento importante en su aprendizaje y ofrece pruebas claras para su carpeta de progreso. También ayuda a planificar futuras actividades que lo apoyen en su transición de la escritura silábica a la alfabética.

En resumen, este tipo de registro es más que un simple documento administrativo. Es una oportunidad para entender cómo piensa y aprende el niño, una herramienta para que el docente mejore su práctica y una forma de comunicarse con respeto y claridad con las familias. Cuando se utiliza con sistematicidad, objetividad y sensibilidad ética, el anecdotario se convierte en uno de los pilares de la evaluación cualitativa en la educación infantil.

6.4. Instrumentos de observación (listas de cotejo y rúbricas): Herramientas diseñadas previamente para valorar la presencia o ausencia de destrezas específicas

Se ha insistido en el carácter cualitativo y descriptivo de la evaluación, y en que evaluar no es medir, sin embargo, también es cierto que el docente necesita, en ciertos momentos, contar con información precisa sobre el dominio de destrezas específicas, tanto para ajustar su enseñanza como para comunicar avances a las familias. Para eso existen las listas de cotejo y las rúbricas. No son sustitutos del portafolio o del anecdotario, sino complementos que aportan un tipo de información diferente: sistemática, comparable, y focalizada en aspectos concretos.

6.4.1. Listas de cotejo: Presencia o ausencia

La lista de cotejo, como señala un documento técnico de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, es un instrumento estructurado que contiene una lista de criterios o desempeños de

evaluación establecidos, en los cuales únicamente se califica la presencia o ausencia de estos mediante una escala dicotómica, es decir, que acepta solo dos alternativas, sí, no; lo logra, o no lo logra; presente o ausente. Sirve para evaluar tareas, acciones, procesos, productos de aprendizaje, o conductas. Es un instrumento de observación particularmente útil para verificar el cumplimiento de pasos o la aparición de conductas específicas.

En el contexto de la lectoescritura emergente, una lista de cotejo puede utilizarse para registrar, por ejemplo, si el niño:

- Diferencia entre dibujo y escritura.
- Produce escritura con al menos dos caracteres diferentes.
- Intenta leer lo que él mismo ha escrito.
- Sabe que cuando escribe, se va de izquierda a derecha.
- Puede separar oralmente las palabras en sílabas.
- Sabe qué sonido hace cada letra en palabras sencillas.
- Escribe palabras usando letras para adivinar cómo suenan, aunque no siempre acierte.
- Revisa lo que ha escrito sin que nadie se lo pida.
- Le gusta escribir cuando no es un momento específico para hacerlo.

La lista de cotejo se utiliza generalmente cuando se observa a los niños en actividades habituales, no en situaciones de prueba. El docente simplemente anota si la conducta aparece o no aparece. No hay grados ni escalas intermedias. Esto es lo que la hace tan útil: es rápida de usar y el resultado es claro. Pero también tiene una limitación: no permite matices.

La investigación sobre instrumentos de observación, como la que realizaron Johnson y otros en 2021, sugiere que las listas de cotejo son especialmente útiles para evaluar destrezas que se pueden calificar como sí o no, pero no para aquellas que requieren una evaluación más detallada.

En Ecuador, el Ministerio de Educación ha creado listas de cotejo estandarizadas para evaluar las destrezas del currículo de Preparatoria y Elemental, según lo establecido en 2023. Sin embargo, la evidencia muestra que las listas de cotejo diseñadas por el propio docente para su contexto específico son más útiles que las estandarizadas, porque se ajustan mejor a las actividades planificadas y a las características de sus alumnos. Por lo tanto, se recomienda que

el docente diseñe sus propias listas, basándose en las destrezas curriculares y en las necesidades observadas en su grupo de estudiantes.

6.4.2. Rúbricas: Niveles de calidad

Si la lista de cotejo responde a la pregunta ¿aparece o no aparece?, la rúbrica responde a una pregunta más compleja que es ¿con qué nivel de calidad o desarrollo aparece? Es un instrumento que describe distintos niveles de desempeño para cada criterio de evaluación, permitiendo una valoración más matizada y formativa. Como la definen la docente Rosa Liarte y la investigadora Laia Lluch Molins (2023), la rúbrica es una herramienta que ayuda a evaluar el aprendizaje del alumnado haciendo que los propios estudiantes también conozcan sus errores mediante la autoevaluación. Es un instrumento idóneo especialmente para evaluar competencias, puesto que permite diseccionar las tareas complejas en tareas más simples distribuidas de forma gradual y operativa.

Una rúbrica para evaluar la escritura inventada en nivel silábico-alfabético podría tener, por ejemplo, los siguientes niveles para el criterio correspondencia entre sonido y grafía:

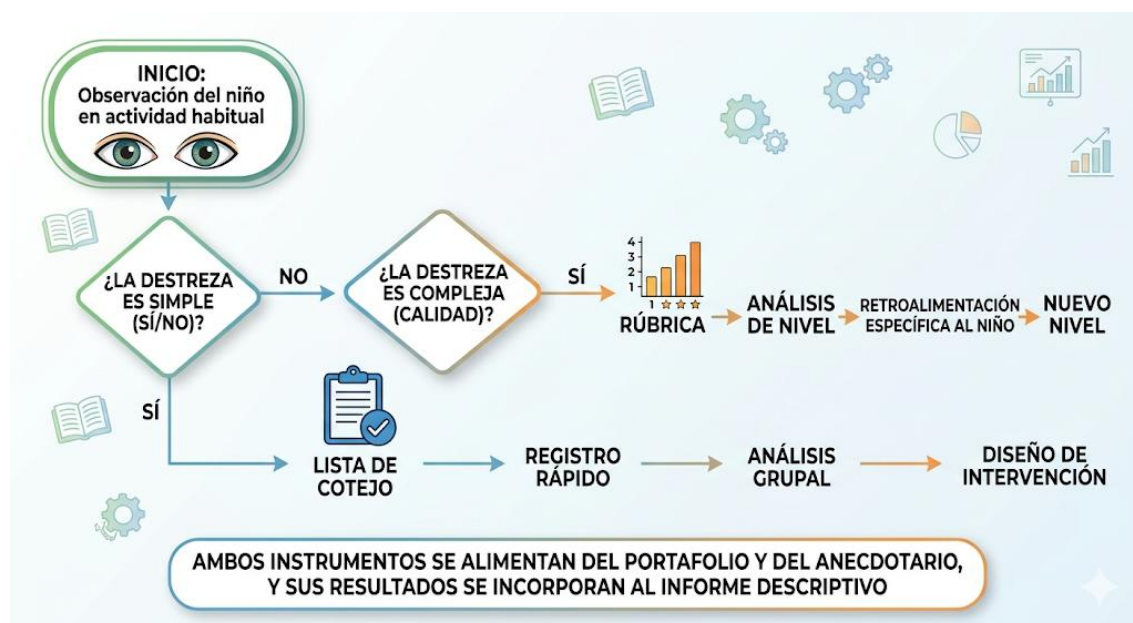
- Nivel 1 (Presilábico): La escritura representa la palabra completa sin diferenciación de sonidos. El niño utiliza marcas conocidas en todo el mundo o series de letras que no tienen un sentido especial.
- Nivel 2 (Silábico): Escribe una letra por cada sílaba, aunque no siempre suena igual. Por ejemplo, A O para la palabra pato.
- Nivel 3 (Silábico-alfabético): Omite algunas vocales o combina escritura silábica con algunos segmentos alfabéticos. Por ejemplo: P, T, O para pato.
- Nivel 4 (Alfabético aproximado): Escribe todas las letras que suenan, aunque a veces no se escriban igual. Por ejemplo, la palabra “pato” se escribe con “p”, “a”, “t”, “o”.
- Nivel 5 (Alfabético convencional): Escribe con ortografía convencional en palabras de uso frecuente. Por ejemplo, gato.

La rúbrica tiene la ventaja de que puede ser compartida con los niños (adaptando el lenguaje) para que ellos mismos se ubiquen y comprendan hacia dónde avanzar. También puede ser utilizada por el docente para documentar el progreso individual y grupal. La evidencia disponible indica que el uso sistemático de rúbricas compartidas con los niños puede aumentar

la autoevaluación y la metacognición, además de reducir la ansiedad evaluativa, porque los niños saben exactamente qué se espera de ellos.

Figura 8.

Flujo de uso de listas de registro y rúbricas.



Fuente: *Elaboración propia, mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).*

¿Cuándo usar cada instrumento?

La pregunta no es qué instrumento es mejor, sino cuál es más adecuado para cada situación. Una lista de cotejo es útil para evaluar habilidades básicas de desarrollo, como cuando un niño sostiene el lápiz correctamente, respeta los límites de la hoja y puede distinguir entre letras y números. Por otro lado, una rúbrica es más efectiva cuando se necesita evaluar la calidad de un trabajo más complejo. Esto incluye cosas como la coherencia de un texto que cuenta una historia o la adecuación del lenguaje que se utiliza en una situación específica de comunicación. En resumen, la elección entre una lista de cotejo y una rúbrica depende del propósito y la complejidad de lo que se está evaluando.

En la práctica, los docentes experimentados suelen usar ambos instrumentos juntos. Primero, utilizan una lista de cotejo para identificar rápidamente a los niños que necesitan una evaluación más detallada. Para ello, emplean una rúbrica. También pueden usar la misma rúbrica durante todo el año para seguir el progreso de un niño en particular. De esta manera, pueden ver cómo sus trabajos evolucionan desde niveles básicos hasta niveles más complejos.

La investigación sobre evaluación auténtica (Tierney & Charland, 2022) respalda esta combinación integrada, la evaluación más potente es aquella que utiliza múltiples instrumentos y perspectivas, evitando depender de uno solo.

6.5. Comunicación ética de resultados a las familias: Entrega de informes descriptivos que resaltan las potencialidades y evitan el encasillamiento o etiquetas

Llega el momento de entregar los informes. El docente ha observado, registrado, analizado, reflexionado. Ha llenado listas de cotejo, ha escrito anecdotalios y ha seleccionado evidencias para los portafolios. Todo ese trabajo puede ser inútil si no se comunica bien con las familias. El informe que los padres reciben no debe ser un documento complicado lleno de palabras difíciles de entender. Tampoco debe ser solo una lista de las cosas que el niño no hace bien, disfrazada de evaluación.

De acuerdo con la guía práctica *Cómo comunicar la evaluación a las familias*, el informe debe ser un acto de comunicación que sea amable, claro y constructivo. Debe ayudar a que la evaluación sea una herramienta útil para que la escuela y el hogar trabajen juntos.

Figura 9.
Niveles de comunicación para la alianza familia-escuela.



Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

6.5.1. El informe descriptivo: Más allá de las etiquetas

El informe descriptivo es el formato que la normativa ecuatoriana exige para Educación Inicial y Preparatoria. No contiene calificaciones numéricas ni letras. Describe, en lenguaje claro y accesible, los avances del niño en cada área de desarrollo, sus principales logros, las

dificultades que enfrenta, y las estrategias que el docente está utilizando para apoyarlo. También ofrece sugerencias concretas para que la familia pueda acompañar el proceso desde casa.

Un informe descriptivo bien escrito tiene varias características:

- Es positivo sin ser triunfalista: Destaca las potencialidades del niño, pero señala también los aspectos en proceso de desarrollo, porque la familia necesita saber dónde poner el foco.
- Es específico y concreto: No dice tiene buen desarrollo de la conciencia fonológica, dice reconoce la mayoría de los sonidos iniciales de las palabras y puede segmentar oralmente palabras de dos sílabas.
- Es respetuoso del ritmo individual: Compara al niño consigo mismo (ahora escribe más letras que hace tres meses) y no con los demás.
- Y evita cualquier forma de etiqueta diagnóstica o encasillamiento que pueda estigmatizar al niño: Nunca inmaduro, lento o hiperactivo.

Una investigación realizada en escuelas de la Comunidad de Madrid (García & Santos, 2023) analizó el impacto de diferentes formatos de informe en la percepción de las familias. Los informes descriptivos que usan un lenguaje claro y positivo ayudan a los padres a ser más colaborativos. También entienden mejor el proceso de aprendizaje de sus hijos. Esto es comparado con informes que utilizan escalas de logro o un lenguaje muy técnico. A las familias les gustan especialmente las sugerencias concretas que pueden hacer en casa. Estas sugerencias les dan un papel activo en el proceso de aprendizaje de sus hijos. No se sienten solo como receptores de información.

6.5.2. Estrategias para comunicar evaluación sin etiquetar

Comunicar éticamente los resultados a las familias no es una cuestión de estilo, sino de fondo. Se trata de construir una relación de confianza donde la familia sea aliada, no jueza ni juzgada. Para ello, los especialistas recomiendan algunas estrategias prácticas (Epstein, 2023; Henderson & Mapp, 2022):

Primero, iniciar siempre por lo positivo. Antes de mencionar cualquier dificultad, compartir al menos dos logros concretos y genuinos del niño. Esto no es una manipulación retórica, sino un reconocimiento genuino de que todo niño tiene aspectos valiosos. Segundo, utilizar el lenguaje

del proceso, no del déficit. En lugar de decir todavía no escribe, decir está aprendiendo a escribir y ya ha avanzado desde los garabatos hasta las primeras letras. Tercero, involucrar a la familia en la solución, no solo en la información del problema. En lugar de decir tiene dificultades con la conciencia fonológica, decir para seguir avanzando necesitaríamos practicar en casa juegos de rimas y sonidos; ¿cómo podríamos organizarnos para hacerlo?

Cuarto, compartamos pruebas claras. Por ejemplo, una historia divertida del salón de clases, algo que el niño hizo en su carpeta de trabajos, o un video corto de cuando estaba escribiendo. Estas pruebas son muy útiles y evitan confusiones. Quinto, es importante escuchar con atención a la familia. Los padres saben cosas sobre sus hijos que los maestros no saben. Escucharlos no quita tiempo, al contrario, nos da información valiosa para enseñar de la mejor manera posible.

6.5.3. La entrevista pedagógica como espacio de diálogo

El informe escrito es importante. Sin embargo, no debe reemplazar la conversación cara a cara. La entrevista con cada niño es el momento perfecto para compartir lo que se ha evaluado. De esta manera, se puede adaptar el mensaje a lo que la familia piensa y responder a sus preguntas. También es una oportunidad para llegar a acuerdos.

Es recomendable hacer al menos una entrevista con cada niño en cada ciclo escolar. Algunas escuelas logran hacer dos o tres. Una entrevista pedagógica efectiva tiene varias partes importantes. Según González y López, en su investigación de 2024, hay momentos clave que se deben considerar. Comienza con el establecimiento de un clima de confianza:

- Agradecer la presencia de la familia, reconocer su importancia en el proceso educativo.
- Luego, preguntar por la percepción de la familia: ¿cómo ven a su hijo en casa con relación a la lectura y la escritura? ¿Qué cambios han notado? ¿Qué les preocupa o les alegra?
- Después de escuchar, el docente comparte su visión, apoyada en evidencias concretas del portafolio y el anecdotario. Es importante no sobrecargar a la familia con demasiada información. En lugar de eso, enfocate en dos o tres puntos clave.

Primero, se crean acuerdos de colaboración. En estos acuerdos, se define qué va a hacer la familia y qué va a hacer el docente. También se decide cómo se van a comunicar. Por ejemplo, pueden usar un cuaderno de ida y vuelta, enviar correos electrónicos cada semana o tener reuniones breves.

Finalmente, se hace un resumen de lo que se ha conversado y se envía un mensaje de confianza hacia el futuro del niño. Una investigación realizada en escuelas de Ecuador, llevada a cabo por Romero y Sarmiento en 2023, demostró que las entrevistas estructuradas con este formato mejoraron significativamente la satisfacción de las familias. Esto se midió a través de encuestas. Además, se implementaron más recomendaciones en el hogar en comparación con las entrevistas informales que no tenían estructura.

6.5.4. La alianza escuela-familia como marco de la evaluación

En última instancia, la comunicación ética de los resultados no es un fin en sí mismo, sino parte de un proyecto más amplio, la construcción de una alianza genuina entre la escuela y la familia. Esta alianza se basa en el respeto mutuo, la comunicación bidireccional y la responsabilidad compartida por el aprendizaje del niño.

La evidencia internacional es contundente (Henderson & Mapp, 2022; Epstein, 2023): cuando las familias están involucradas de manera positiva y cercana en la educación, los niños obtienen mejores resultados académicos, tienen mayor asistencia, mejor comportamiento y más probabilidades de terminar la escolaridad. Y la evaluación es uno de los puntos de contacto más importantes para construir o fracturar esa alianza. Cada informe entregado, cada entrevista realizada, es una oportunidad para decirle a la familia: su hijo es importante para nosotros, su proceso es valioso y juntos podemos acompañarlo.

Figura 10.

Modelo de informe de progreso descriptivo para el Subnivel Elemental.



Informe de progreso - Subnivel Elemental

Niño: Camila García Edad: 6 años

Año Lectivo: 2025-2026 Docente: Lucía Martínez

Logros alcanzados

 Camila diferencia entre dibujo y escritura. Escribe su nombre con todas las letras en orden, aunque algunas invertidas. Comparte espontáneamente sus textos con sus compañeros.

Aspectos en proceso

 En palabras largas, Camila escribe solo la primera y la última sílaba (por ejemplo, MSA para 'mariposa'). Estamos trabajando en segmentación fonémica con juegos de sonidos.

Recomendaciones para la familia

 Jugar en casa a decir palabras y aplaudir las sílabas. Leer cuentos cortos y preguntar '¿con qué letra empieza esta palabra?'.

Evidencias



Evidencia 1



Evidencia 2



Evidencia 3



Evidencia 4

Firma del Docente

Lucía Martínez

Lucía Martínez

Firma de la Familia

Firma de la Madre / Padre

Este informe describe su proceso actual. Cada niño avanza a su propio ritmo.

Este informe describe su proceso actual. Cada niño avanza a su propio ritmo.

Fuente: Elaboración propia mediante inteligencia artificial Gemini de Google (2026).

BIBLIOGRAFÍA

- Abd, D., Hassan , H., Ahmed , D., y Khodeir , S. (2023). Desarrollo de una prueba en árabe para la evaluación de la semántica en niños de habla árabe: la prueba semántica en árabe. *Revista de Otorrinolaringología de Egipto*, 39(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s43163-023-00405-3>
- Adams, M. J. (2020). *Beginning to read: Thinking and learning about print.* . MIT Press.
- Adlof, S., Scoggins, J., Brazendale , A., Babb, S., y Petscher, Y. (2017). Identificación de niños en riesgo de sufrir trastornos del lenguaje o dislexia mediante pruebas administradas en grupo. *Revista de Investigación sobre el Habla, el Lenguaje y la Audición*, 60(12), 3507 - 3522. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-16-047
- Anglin, J. (1993). *Vocabulary Development: A Morphological Analysis*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ474812>
- Aram, D., y Besser, S. (2020). Longitudinal effects of invented spelling and feedback on literacy development. **, *Reading Research Quarterly*, 55(3), 421-440.
- Ausubl, D. P. (1937). *Educational psychology: A cognitive view*. <https://doi.org/ark:/13960/t2m66w616>
- Bahamonde, C., Serrat , E., y Vilà , M. (2021). Intervención en Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL). Una revisión sistemática (2000-2020). *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 21-38. <https://doi.org/10.5209/rlog.71975>
- Batini, F., Brizioli, I., Mancini, A., y Susta, M. (2021). Lectura y comprensión lingüística: una revisión sistemática. *Revista de Teorías e Investigación en Educación*, 16(1), 79–86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Bishop, D., Snowling, M., Thompson, P., Greenhalgh, T., & CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Botana, I., Peralbo, M., y García, M. (2017). Indicadores tempranos de desarrollo pragmático y alteraciones del vínculo de apego. *Revista de estudios e investigacion en psicologia y educacion* , Extr(09), 23-26. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.09.2349>
- Bravo Valdivieso, L. (2004). *Psicología del aprendizaje de la lectura: fundamentos y aplicaciones*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brimo, D., Apel, K., & Fountain, T. (2017). Examining the Contributions of Syntactic Awareness and Syntactic Knowledge to Reading Comprehension.
- Bus, A., & IJzendoorn, M. (1999). *Phonological Awareness and Early Reading: A Meta-Analysis of Experimental Training Studies*.
- Calet, N., Gutiérrez, N., y Defior, S. (2017). Efectos del entrenamiento de la fluidez en la competencia lectora en niños de primaria: El papel de la prosodia. *Aprendizaje e instrucción*, 52, 59-68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia.
- Chávez, L., & Almeida, R. (2022). Método silábico vs. enfoque mixto: resultados en escuelas ecuatorianas. **, *Educación y Ciencia*, 15(2), 34-52.

- Clark, E. (2024). *First Language Acquisition*.
- Coloma, C., & Tapia, M. (2022). Co-construcción de textos argumentativos en primer grado: un estudio etnográfico. *Lingüística y Educación*, 10(1), 45-67.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (2022). La enseñanza de la lectura: teoría, evaluación y desarrollo de las habilidades. *Editorial Andrés Bello*.
- Cronje, M. (2021). Nuevos enfoques y estrategias para la enseñanza de la lectura inicial a niños africanos. *Literador*, 42(1). <https://doi.org/10.4102/lit.v42i1.1716>
- Cuetos, F. (2017). Psicología de la lectura (2ª ed.). *Wolters Kluwer*.
- Daane, M., Campbell, J., Grigg, W., Goodman, M., & Oranje, A. (2005). *Fourth-Grade Students Reading Aloud: NAEP 2002 Special Study of Oral Reading*. <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/studies/2006469.pdf>
- Decroly, O., & Monchamp, E. (2010). El método global. *Losada*.
- Dehaene, G., Monzalvo, K., y Dehaene, S. (2022). The neural correlates of invented spelling in 6-year-olds: an fMRI study. *Neuroimage*, 258, 119-138.
- Dehaene, S. (2014). El cerebro lector: claves científicas para enseñar a leer. Siglo XXI. .
- Dehaene, S., Pegado, F., Braga, L., Ventura, P., Filho, G., Jobert, A., . . . Cohen, L. (2010). How learning to read changes the cortical networks for vision and language.
- Delage, H., Stanford, E., Garnier, P., Oriol, E., & Morin, E. (2024). The efficiency of an explicit approach to improve complex syntax in French-speaking children with developmental language disorder: A pilot study. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/02656590241308793>
- Denckla, M., & Rudel, R. (1976). Rapid "automatized" naming (R.A.N): dyslexia differentiated from other learning disabilities.
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2021). Dictado al adulto y desarrollo de la escritura en nivel inicial. *Infancia y Aprendizaje*, 44(2), 345-371.
- Doman, G., & Doman, J. (1994). *How to teach your baby to read: the gentle revolution*. Avery Publishing Group. https://books.google.com.ec/books?id=ru0gueakgisC&redir_esc=y
- Doman, G. (2020). Cómo enseñar a leer a su bebé. *Edaf. (Obra original publicada en 1964)*.
- Doman, G. (2020). Cómo enseñar a leer a su bebé: el método revolucionario para la estimulación temprana del lenguaje. *Edaf. (Obra original publicada en 1964)*.
- Doman, G., & Doman, J. (2018). Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé: la revolución del desarrollo cerebral durante los primeros años de vida. *Edaf*.
- Doman, J. (2015). Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé. . *Edaf*.
- Duke, N., Ward, A., y Pearson, D. (2021). La ciencia de la enseñanza de la comprensión lectora. *El profesor de lectura*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>
- Dunn, L., & Dunn, D. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test*.

- Dylman, A., Champoux Larsson, M., & Candice, F. (2024). Prosody! When intonation helps and there is an effect. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/01443410.2024.2446778>
- Dyson, A. H. (2022). Writing and rewriting: The social construction of childhood authorship. *Teachers College Press (Original publicado 2018, reedición actualizada 2022)*.
- Edwards, C. P. (2022). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice, 4*(1).
- Ehri, L. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings.
- Ehri, L. (2020). La ciencia del aprendizaje de la lectura de palabras: Argumentos a favor de la instrucción fonética sistemática. *Investigación trimestral sobre lectura, 55*(S1), S45-S60. <https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- Ehri, L. C. (2015). Learning to read words: Theory, findings, and issues. . *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis.
- Elnour Al, M. (2017). The Role of the Anaphoric Referential relations in Facilitating.
- Fernández. (2025). La evaluación cualitativa: Un proceso efectivo para valorar las habilidades sociocognitivas del educando en Educación Inicial. *Arandu UTIC, 12*(1), 3235–3251. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.804>
- Fernández, P., & Llorente, R. (2023). Juegos fonéticos para la transición silábico-alfabética. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 43*(1), 22-40.
- Ferreiro, E. (2022). Entrevista: El respeto a los procesos de alfabetización. *Leer y Escribir Hoy, 14*, 6-15.
- Freed, J., Adams, C., & Lockton, E. (2011). Literacy skills in primary school-aged children with pragmatic language impairment: a comparison with children with specific language impairment. <https://doi.org/10.3109/13682822.2010.500316>
- Freinet, C. (2017). El método natural de lectura. . *Fontanella*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Frith, U. (2022). Literacy development and its disorders: a cognitive perspective. En M. Snowling & C. Hulme (Eds.). *The science of reading*, (2ª ed., pp. 89-106). Wiley-Blackwell.
- Georgiou, G., & Parrila, R. (2020). ¿Qué mecanismo subyace a la rápida relación automatizada de denominación y lectura? *J Exp Psicología Infantil, 194*(104840). <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104840>
- Gómez , M. (2000). *La Adquisición de La Lectura y La Escritura en La Escuela Primaria*. <https://es.scribd.com/document/609417801/La-adquisicion-de-la-lectura-y-la-escritura-en-la-escuela-primaria-Margarita-Gomez-Palacio?>
- Goodwin, A., & Ahn, S. (2010). A meta-analysis of morphological interventions: effects on literacy achievement of children with literacy difficulties.
- Goswami, U. (2018). Cognitive development: The learning brain. . *Psychology Press*.

- Grice, H. (2004). *Logic and Conversation*.
- Guirao, M., & Navas, A. (2020). El mural de noticias semanales y su impacto en el vocabulario infantil. *Textos de Didáctica de la Lengua*, 89, 45-53.
- Honegger Fresco, G. (2017). El método Montessori hoy. . *Losada*.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*.
<https://es.scribd.com/document/465360885/Hymes-1972-On-Communicative-Competence-pdf>
- Igoa, J. M. (2010). *Psicolingüística del español*. . *Trotta*.
- Illán Romeu, N. (2022). *Didáctica de la lectura*. *Aljibe*.
- James, K. (2021). Handwriting and the visual word form area: a longitudinal study. *Developmental Science*, 24(3), e13045.
- Joseph, H., & Nation, K. (2017). Examining incidental word learning during reading in children: The role of context.
- Kate, C., & Oakhill, J. (1999). Inference Making Ability and Its Relation to Comprehension Failure in Young Children. 5(6).
- Kim, H. (2014). Teaching Reading by Using Out of Africa, Reading Activities, and an Eclectic Instructional Mode. . *KCI Journal*.
- KORIAT, A., GREENBERG, S., & KREINER, H. (2002). The extraction of structure during reading:.
- Kouri, T., & Sosa, A. (2023). Variabilidad en el desarrollo de hipótesis silábicas: un estudio transcultural. **, . *Journal of Writing Research*, 14(3), 321-349.
- Kress, G. (2021). Semiótica social y alfabetización: diseño y comunicación en la infancia. *Amorrortu*.
- LaBerge, D., & Samuels, J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*.
- Lee, J., & Yoon, S. (2016). The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities.
- Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency.
- Lillard, P. P. (2019). *Montessori: una revolución en la educación*. . *Diana*.
- López Guamán, M. (2023). Itinerario de dictado y escritura inventada en primer grado de EGB. *Revista Ecuatoriana de Educación*, 8(1), 77-96.
- Margolis , A. (2020). Zona de Desarrollo Próximo, Andamiaje y Práctica Docente. *Zona de desarrollo próximo, andamiaje y práctica docente. Psicología histórico-cultural*, 16(3), 15–26.
<https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Melby Lervåg, M., Halaas Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review.
- Mena, S. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 2-7. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.1>

- Mendoza , G. M., & Rodríguez , M. (2023). La expresión lingüística en la conciencia semántica de los niños de segundo grado. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, 12(5).
<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/719>
- Michnick Golinkoff, R., Hoff , E., Rowe, M., Tamis LeMonda , C., & Hirsh Pasek , K. (2023). Language Matters: Denying the Existence of the 30-Million-Word Gap Has Serious Consequences. <https://doi.org/10.1111/cdev.13128>
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2009). Prosody of Syntactically Complex Sentences in the Oral Reading of Young Children.
- Ministerio de Educacion del Ecuador . (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria. Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>
- Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC). (2016). *Currículo de Lengua y Literatura para Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). *urrículos nacionales interculturales bilingües. Ministerio de Educación del Ecuador*. <https://educacion.gob.ec/curriculos-nacionales-interculturales-bilingues/?utm>
- Modirkhameneh, S., & Kashef, M. (2019). ESP Instruction: Traditional vs. Eclectic Method in Relation to Reading Comprehension of Iranian Agriculture Students. . *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 2(4), 159-193.
- Molinari, C., & Scheuer, N. (2020). Diferenciación entre dibujo y escritura en la etapa primitiva: un estudio longitudinal. . *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 18(1), 91-110.
- Montessori, M. (2020). La mente absorbente del niño. Diana. . *Edef*.
- Montessori, M., & Steiner, R. (2024). Manual de educación infantil Montessori: libertad, escritura, aritmética, moral, despertar sensorial y aprendizaje del lenguaje, aplicación integral de los materiales Montessori. Rong Wenting (Trad.). *Le Lv Culture*.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nair, V., Clark, G., Siyambalapitiya, S., y Reuterskiöld, C. (2022). Intervención lingüística en niños bilingües con trastorno del desarrollo del lenguaje: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Trastornos del Lenguaje y la Comunicación*, 58(2), 576-600.
<https://doi.org/10.1111/1460-6984.12803>
- Nation, K., y Snowling, M. (2004). Beyond phonological skills: broader language skills contribute to the development of reading. <https://doi.org/10.1111/J.1467-9817.2004.00238.X>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel. National Institute for Literacy*.
<https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neumann, K., Kauschke, C., Fox-Boyer, A., Lüke, C., Sallat, S., & Kiese-Himm, C. (2024). Clinical practice guideline: Interventions for Developmental Language Delay and Disorders.
<https://doi.org/10.3238/arztebl.m2024.0004>
- Ninsiana, W., Laep, A., Ali, M., & Al-Adibi Ash-Sholihi, A. (2022). Eclectic Approach to English Textbook for Eleventh Grade Students of Senior High School. *Ta'dib*, 25(2).

- Norton, E., & Wolf, M. (2012). Fluidez Lectora: Implicaciones para la Comprensión y el Tratamiento de las Discapacidades de la Lectura. *Annual Review of Psychology*, 63, 427-452.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100431>
- Ordóñez, V., & Cevallos, P. (2023). Error constructivo en el método fonético: estudio comparativo en Cuenca. . *Sociedad & Educación*, 7(1), 45-67.
- Ouellette, G., & Sénéchal, M. (2021). Invented spelling and feedback: a meta-analysis. *Reading and Writing*, 34(8), 1987-2015.
- Owens, R. (2019). *cLanguage Development: An Introduction, 10th edition*.
<https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/language-development-an-introduction/P200000001610?view=educator>
- Palchik, O., Norton, E., Sideridis, G., Beach, S., Wolf, M., DE Gabrieli, J., y Gaab, N. (2016). Estabilidad longitudinal de los perfiles de habilidades prelectoras de niños de jardín de infantes: implicaciones para la detección temprana y las teorías de la lectura. *Ciencia del desarrollo*, 20(5), e12471. <https://doi.org/10.1111/desc.12471>
- Paley, V. G. (2020). The boy who would be a helicopter: The uses of storytelling in the classroom. . *Harvard University Press*.
- Paz, M. Y., & Haro , O. F. (2018). Pertinencia de la aplicación del Programa Escuelas Lectoras como alternativa de enseñanza de la lecto-escritura. *ECOS DE LA ACADEMIA*, 8(4).
<https://revistasoj.s.utn.edu.ec/index.php/ecosacademia/article/view/54>
- Pazmiño, A. (2021). Variación dialectal y escritura inicial en Ecuador: orientaciones para el docente. *Lengua y Habla*, 25, 112-130.
- Pennington, B. F. (2019). Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework (2nd ed.). . *Guilford Press*.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/11494-000>
- Pontecorvo, C., & Zuccheromaglio, C. (2020). Microanálisis de la revisión espontánea en la etapa silábico-alfabética. *European Journal of Psychology of Education*, 35(4), 891-910.
- Porta, M. E., Ramirez, G., y Dickinson, D. (2021). Effects of a Kindergarten Phonological Awareness Intervention on Grade One Reading Achievement Among Spanish-Speaking Children from low-income families. *Revista Signos. Estudios De Lingüística*, 54(106).
<https://doi.org/https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/495>
- Puyuelo Sanclemente, M., Wiig, E., Renom Pinsach, J., & Pérez, A. (2000). *BLOC.- BATERÍA DE LENGUAJE OBJETIVA Y CRITERIAL*.
https://www.academia.edu/38994966/BLOC_Bater%C3%ADa_de_Lenguaje_Objativa_y_Criterial_
- Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J, J., & Clifton, C. (2012). Psychology of reading (2nd ed.). *Psychology Press*.
- Riffo, B., Caro, N., y Sáez , K. (2018). Conciencia lingüística, lectura en voz alta y comprensión lectora. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 56(2), 175-198.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v56n2/0718-4883-rla-56-02-175.pdf>
- Rodríguez, A., & Guzmán, J. (2022). Dictado recíproco entre pares de distinto nivel. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 123-141.

- Roldán, M., & Sánchez, L. (2021). El mural del palabrero: etnografía de un aula de infantil. **, *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 34-41.
- Roskos, K., & Christie, J. (2000). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*.
- Saine, N., Lerkkanen, M., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2011). Computer-assisted remedial reading intervention for school beginners at risk for reading disability.
- Samuel, S. (1979). The method of repeated readings.
- Sarifa, N. (2021). Enhancing EFL learners' English proficiency and intelligence by implementing the eclectic method of language teaching. *King Khalid University*.
- Schoeßl, M., Seifert, S., Steinmair, G., & Weber, C. (2023). Are Both Object and Alphanumeric Rapid Automatized Naming Measures Required to Predict Word Reading Fluency in German Prereaders?
- Schwanenflugel, P., Hamilton, A., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Stahl, S. (2004). Becoming a Fluent Reader: Reading Skill and Prosodic Features in the Oral Reading of Young Readers.
- Sevy-Biloon, J. R. (2016). The use of the eclectic method in an english language classroom for learning specific skills. . *Repositorio UNAE*.
- Shukurova, S. (2025). The Effectiveness of Eclectic Approach on Student's Language Performance in EFL Classrooms. . *American Academic Publishers*, 5(6), 1919-1923.
- Snyders, G. (2014). Pedagogía progresista. . *Fontanella*.
- Solé, I. (2012). Estrategias de lectura (ed. revisada). . *Graó*.
- Sophya, I. V., & Farida, F. (2025). Empowering Junior High Learners: Improving English Proficiency through a Multidimensional Eclectic Strategy. *UTAMAX*, 3(1).
- Steiner, R. (1996). *The Education of the Child*.
https://books.google.com.ec/books/about/The_Education_of_the_Child.html?id=fIPDiXDWcBgC&redir_esc=y
- Suárez Coalla, M. (2012). La dislexia evolutiva: aspectos cognitivos y neurobiológicos. . *Universidad de Oviedo*.
- Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards Revisited: Training Poor Readers to Read Words Faster.
- Therrien, W. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education*.
- Tolchinsky, L., & Simarro, R. (2022). Conflicto cognitivo en el nivel presilábico: metaanálisis de intervenciones. *Journal of Literacy Research*, 54(2), 145-169.
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. . *Losada*.
- Torre, M. (2015). La palabra generadora en la pedagogía Freinet. . *Octaedro*.
- Trautwein, J., & Schroeder, S. (2018). Redes ortográficas en el léxico mental en desarrollo. Perspectivas desde la teoría de grafos e implicaciones para el estudio del procesamiento del lenguaje. *Frontiers in Psychology*, 9(2252). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02252>
- Tunmer, W., Pratt, C., & Herriman, M. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children: Theory, Research, and Implications*. Springer-Verlag.

- Uittert, A., Verhoeven, L., y Segers, E. (2021). Respuesta a una intervención basada en juegos para mejorar la eficiencia lectora en alumnos de primer grado. *Revista de aprendizaje asistido por computadora*, 38(1), 178-191. <https://doi.org/10.1111/jcal.12599>
- Venezky, R. L. (2005). The American way of spelling: The structure and origins of American English orthography. *Guilford Press*.
- Ventura, P. (2021). Shared neural circuits for pictogram and letter recognition in children. *Brain and Language*, 215, 104923.
- Villalón, M., & Martínez, R. (2021). Enseñanza explícita del alfabeto vs. juego exploratorio: estudio comparativo. *Psykhe*, 30(1), 1-15.
- Visser, M., Reijneveld, S., Krijnen, W., Van der Schans, C., y Luinge, M. (2020). Identificación de hitos en el desarrollo del lenguaje en niños pequeños de 1 a 6 años. *Academic Pediatrics*, 20(3), 421-42. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.07.003>
- Vygotsky, L., & Cole, M. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/0674576292>, 9780674576292
- Wolf, M., & Denckla, M. (2005). Rapid Automatized Naming and Rapid Alternating Stimulus Tests (RAN/RAS).
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). THE ROLE OF TUTORING IN PROBLEM SOLVING. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Xuan, Q., Cheung, A., y Sun, D. (2022). La efectividad de la evaluación formativa para mejorar el rendimiento lector en las aulas de primaria y secundaria: un metaanálisis. *Psicología frontal*, 13(990196). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.990196>
- Yılmaz, A., Aras, S., Ülker, A., y Şahin, F. (2021). Reconceptualizando el papel del portafolio infantil en la evaluación: cómo contribuye a la "evaluación como aprendizaje". *International Journal of Early Years Education*, 24(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/14639491211048>
- Young-Suk, K. (2014). Language and cognitive predictors of text comprehension: evidence from multivariate analysis. <https://doi.org/0.1111/cdev.12293>
- Zutell, J., & Rasinski, T. (2009). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00405849109543502>