

**Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)**

**Vicente Limachi Pérez**

\*\*

## **Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia)**

Silenced voices, misunderstood readings: developing oral expression as a foundation for reading comprehension in children from vulnerable contexts (Cochabamba, Bolivia)

Vicente Limachi Pérez\*

**Como citar:** Limachi Perez, V. (2026). Voces silenciadas, lecturas no comprendidas: desarrollo de la expresión oral como base para la comprensión lectora en niños de contextos vulnerables (Cochabamba, Bolivia). *Revista Dialógica Intercultural*, 7, 66-86. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.21686478>

Recibido: 11 de marzo de 2026 • Aprobado: 25 de junio de 2026

**RESUMEN** | La lectoescritura es una competencia fundamental para el desarrollo académico y social de las personas; sin embargo, en contextos de vulnerabilidad sociocultural y lingüística como el boliviano, persisten altos índices de fracaso lector. Este artículo, derivado de una investigación cualitativa en escuelas de nivel primario de Cochabamba, tuvo como objetivo determinar las relaciones entre la expresión oral de los niños y el desarrollo de su comprensión lectora. A través de observaciones de aula y entrevistas en profundidad, se evidenció que las dificultades articulatorias, el vocabulario limitado y una sintaxis incipiente constituyen una base cognitiva frágil que obstaculiza la construcción de significados. Los hallazgos revelan una escasa atención pedagógica al desarrollo de la oralidad y una primacía de la decodificación sobre la comprensión. Se concluye que, sin un fortalecimiento sistemático de la expresión oral, las intervenciones en lectoescritura tienen un impacto limitado; para ello, se requieren enfoques de enseñanza de la lectoescritura que consideren la lengua oral como cimiento indispensable.

*Palabras clave:* expresión oral, comprensión lectora, contextos de vulnerabilidad, prácticas pedagógicas.

**ABSTRACT** | Literacy is a fundamental skill for individuals' academic and social development; however, in contexts of sociocultural and linguistic vulnerability such as Bolivia's, high rates of reading failure persist. This article, based on qualitative research in elementary schools in Cochabamba, aimed to determine the relationships between children's oral expression and the development of their reading comprehension. Through classroom observations and in-depth interviews,

it was found that articulation difficulties, limited vocabulary, and nascent syntax constitute a fragile cognitive foundation that hinders the construction of meaning. The findings reveal a lack of pedagogical attention to the development of oral language and a prioritization of decoding over comprehension. It is concluded that, without a systematic strengthening of oral expression, interventions in literacy have a limited impact; to this end, literacy teaching approaches are required that consider oral language as an indispensable foundation.

*Key words: oral expression, reading comprehension, contexts of vulnerability, teaching practices.*

## 1. Introducción

La lectoescritura constituye una de las competencias fundamentales que deben desarrollarse en los niños para su éxito académico e inclusión social. El aprendizaje de la lectura y la escritura es la plataforma que sostiene el desarrollo cognitivo, académico y social del ser humano. Si bien este proceso de aprendizaje es responsabilidad tanto de la familia como de la escuela primaria, esta última lo asume por encargo directo de los sistemas educativos nacionales. La escuela concentra sus esfuerzos durante los primeros años de escolaridad en la enseñanza simultánea de la lectura y la escritura, con resultados no siempre alentadores. Aunque la escuela reconoce la importancia del desarrollo de la capacidad lectora y escritora en los niños, en la práctica, como lo demuestran diversos estudios, las tasas de fracaso lector son elevadas tanto en los países en desarrollo como en los occidentales industrializados (Snow, 2021).

Estudios realizados con base en la ciencia cognitiva y la neurociencia confirman la importancia crítica de la decodificación fonológica en las etapas iniciales que constituye la base para el desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora. Si bien este tipo de estudios se centró en el aprendizaje de la lectura y la escritura en inglés, en contextos educativos favorables y con diversidad de recursos, pocos estudios prestan atención a contextos de alta vulnerabilidad. El artículo de Castles, Rastle y Nation (2018) aboga por un enfoque equilibrado y de base científica para la enseñanza de la lectura. Esta propuesta busca superar la dicotomía entre los enfoques fonético y global, a fin de revertir los fracasos en el desarrollo de la lectura en los niños y formar lectores competentes.

Siguiendo a Smith (2001), existen varias razones que provocan dificultades en la lectura. Entre ellos, los conflictos personales, sociales o culturales pueden interferir en la motivación o las habilidades de un niño que aprende a leer. Otros estudios consideran importante el rol del entorno social, especialmente el hogar, como agente alfabetizador que influye en el desarrollo lector de los niños. El hogar es un espacio potencial que podría facilitar el acceso a textos y proporcionar los andamiajes necesarios para fomentar el agrado por la lectura y el desarrollo de habilidades lectoras, especialmente en niños con dificultades en la lectura (Hamilton, Esmaeeli, & Hayiou-Thomas, 2025). Es decir, el hogar es un escenario determinante para promover la literacidad emergente, entendida como la etapa en la que los niños adquieren conocimientos relacionados con la lectura, la escritura

y el lenguaje antes de iniciar su educación escolar (Clay, 2001). Esta comprensión del proceso de alfabetización desde el nacimiento del niño cuestiona toda teoría de alfabetización que supone que el aprendizaje de la lectura y escritura inicia con la escolarización formal. Asumimos que el aprendizaje de la lectura y la escritura comienza temprano en la vida del niño y es continuo. No obstante, en el contexto latinoamericano y boliviano con alta desigualdad socioeducativa, el apoyo del entorno familiar al desarrollo de las habilidades lectoras y escritoras en los niños es variable y escaso.

En América Latina, otro factor influyente en el desarrollo de la lectoescritura en castellano de los niños escolares es la diversidad lingüística. La mayoría de los países cuenta con varias lenguas indígenas vigentes en áreas rurales y urbanas. Muchos niños conviven con familiares mayores de edad que hablan al menos una lengua indígena en sus hogares y tienen escasa experiencia con la lectoescritura alfabética en castellano. Las lenguas indígenas influyen en los distintos niveles lingüísticos del castellano hablado por las familias, ya que configuran variantes regionales y sociales del castellano, con características fonéticas, morfológicas, sintácticas y léxico-semánticas distintas de la variante estándar que se pretende enseñar en la escuela, especialmente en lo relativo a la lectura y la escritura. Además de las características sociolingüísticas y socioculturales, las condiciones socioeconómicas precarias de las familias de los niños que asisten a escuelas públicas (Urquijo, García, & Fernandes, 2015) constituyen factores influyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, toda vez que por razones laborales, los padres de familia se ven obligados a permanecer la mayor parte del tiempo fuera de sus hogares, restando así las posibilidades de apoyo en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus niños.

Los estudios en Latinoamérica evidencian que solo el 45% de alumnos alcanza niveles esperados en pruebas estandarizadas, con brechas del 40% en escuelas estatales frente al 62% en privadas (Sáenz & Volman, 2025) en Argentina; en México, Delgado Coellar (2022) y Gonzales y Moreno (2022) señalan bajos desempeños en EXCALE, PLANEA y PISA, atribuibles a inequidades en el acceso a materiales entre zonas urbanas y rurales, mientras que en Ecuador, Rosero-Armas, Torres-Ibarra, y Martínez (2025) confirman problemas de fluidez y coherencia, proponiendo estrategias colaborativas sin evidenciar su sostenibilidad ni abordar desafíos lingüísticos y pedagógicos en contextos públicos, aunque todos los enfoques coinciden en una perspectiva evaluativa y progresiva que define lo simple o complejo desde la gramática formal, sin profundizar en soluciones contextualizadas.

En el sistema educativo boliviano, los textos guía proporcionados por el Ministerio de Educación para el área de Comunicación y Lenguajes enfatizan la enseñanza del código, basado en el reconocimiento de las vocales, las consonantes y los sonidos básicos (fonemas). Es decir, se busca desarrollar la conciencia fonológica definiendo las sílabas como “golpes de voz” y unidades fonológicas con sonido. Para ello, se sugieren actividades rítmicas, con palmadas para segmentar palabras. También se enfatiza la mecánica de la escritura, centrada en el trazado, la caligrafía y la repetición de grafías en letra de imprenta

y carta (Ministerio de Educación, 2025). Esto coincide con la concepción de los profesores sobre la importancia de iniciar la enseñanza de la lectura y escritura con las vocales, luego las sílabas, posteriormente las palabras, frases y oraciones. Es decir, las habilidades lingüísticas implicadas en el desarrollo de la lectura y escritura tendrían que experimentar cambios significativos. Situación similar se resalta en el caso de Chile: el estudio de Quezada, Aravena, Maldonado y Coloma (2024), realizado en escuelas de segundo y tercer grado, revela que, si bien en los primeros años la decodificación es fundamental, en cursos superiores el vocabulario y la comprensión oral surgen como predictores del rendimiento en la comprensión lectora. No obstante, en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura no se logra superar la decodificación como la habilidad central a desarrollar en la escuela.

Asumimos que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad constituyen pilares fundamentales para el desarrollo educativo, cognitivo y social de los individuos. Las investigaciones revisadas coinciden en resaltar como componentes principales que intervienen en el desarrollo de la lectura y escritura en niños son habilidades como la conciencia fonológica (Valle-Zevallos, Mendez-Vergaray, & Flores, 2024), el vocabulario (Hernández-Sobrino, García-Navarro, Gonzáles-Santamaría, & Dominguez-Gutiérrez, 2023) y la sintaxis. También se evidencia una coincidencia en cuanto al vacío de conocimiento respecto de la instrucción estructurada en relación con la lectura y la escritura, el desarrollo de la expresión oral en los niños como base para el aprendizaje de estas, y los factores emocionales, socioculturales y socioambientales que intervienen en el aprendizaje de estas. La expresión oral, en términos de Cassany, Luna y Sanz (2007), si bien es una habilidad comunicativa compleja que implica la negociación de significados y la adaptación constante al contexto, constituye una condición contextual y práctica que permite el aprendizaje significativo de la lectoescritura, pero ha sido sistemáticamente descuidada por la escuela que centraliza su práctica de enseñanza de la lectura y la escritura en la gramática y el código, antes que su función comunicativa.

En América Latina se resalta la necesidad de contar con evidencias sobre contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica, diversidad lingüística y sistemas educativos limitados en recursos y con desafíos estructurales. Esta necesidad, sin embargo, conlleva un desafío epistemológico y metodológico que permita comprender el desarrollo de la lectura desde una aproximación ecosocial (Lemke, 1995) y de la literacidad (Barton & Hamilton, 2004). Más aún cuando en el caso del sistema educativo boliviano se propone una educación plurilingüe en la que los profesores y los niños, además del desarrollo de habilidades de lectura y escritura en castellano, deben aprender una lengua local y otra extranjera. No obstante, no se cuenta con estudios que profundicen en la importancia de la expresión oral en castellano como requisito primordial para el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente en contextos de diversidad lingüística y cultural. Es el caso de Bolivia, donde son escasos los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura en el contexto de la implementación de la Ley 070. Los pocos estudios que abordan esta problemática son trabajos de tesis o proyectos de grado desarrollados por estudiantes de universidades públicas que plantean propuestas didácticas centradas en la dimensión lúdica

(Conde, 2021) e inclusión de textos locales (Coarite, 2022). Además, los estudios muestran que, en las escuelas, la mayoría de los profesores no cuenta con la formación necesaria para identificar dificultades y trastornos específicos del lenguaje, como la dislexia, la agrafia, entre otros (Paiva, 2024). Esto limita las posibilidades de proporcionar los andamiajes pertinentes para que los niños con este tipo de dificultades puedan desarrollar sus habilidades de expresión oral, lectura y escritura.

El documento de trabajo denominado “Análisis del Diagnóstico Preliminar de 6to de Secundaria. Comunicación y lenguajes. Lectura y escritura” del Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa expone los resultados de las pruebas de Lectura y Escritura en estudiantes del último grado de nivel secundario, donde sólo tres de 10 estudiantes comprenden lo que leen (OPCE, 2024). Esto muestra que los estudiantes no han desarrollado ni consolidado sus habilidades de lectura en los primeros años de escolaridad. Esta situación es preocupante no solo para el sistema educativo boliviano, sino también para las familias y la sociedad en general. Si bien se conoce la estadística general sobre la baja comprensión lectora, son escasos los estudios que analizan de manera empírica y directa cómo las características concretas de la expresión oral de los niños y niñas de primaria, tales como las dificultades articulatorias de determinados fonemas, las confusiones entre fonemas, el reducido repertorio léxico y la fluidez verbal (Corral & Sarmiento, 2025), influyen en la capacidad de comprensión de los textos que leen.

Entonces, en el contexto boliviano, especialmente en el marco de la implementación de la Ley Educativa 070, es necesario explorar los factores que subyacen a esta problemática desde la perspectiva de la literacidad. Esto implica una aproximación situada socialmente desde la perspectiva de las interacciones cotidianas de los niños y sus familias con los contextos letrados. Las dinámicas de desarrollo de las habilidades de lectura y escritura en las familias de los niños que asisten a escuelas públicas en contextos urbanos son complejas y diversas, especialmente en barrios donde habitan familias migrantes del área rural. Por ello, consideramos que comprender los procesos de aprendizaje de estas habilidades, desde sus inicios, es una condición necesaria para contribuir a su mejoramiento con relación a la generación de andamiajes para el aprendizaje de la lectura y escritura, sistemas de apoyo a los profesores, fortalecimiento del apoyo desde las familias, creación de materiales contextualizados y políticas públicas que permitan cerrar la brecha en lectoescritura de forma equitativa. En la investigación en desarrollo y en este artículo emergente de la misma asumimos la perspectiva de la literacidad, que supera la noción de alfabetización y la visión estrictamente cognitiva del aprendizaje, para comprender la lectura y la escritura como prácticas sociales y culturales situadas (Cassany, 2004; Kalman, 2003; Zavala, 2009). En otros términos, asumimos la lectura y la producción de textos no sólo como habilidades técnicas, sino como acciones contextualizadas y significativas, que son parte de la vida cotidiana, la familia, el barrio y la comunidad, donde los niños y demás personas las usan para propósitos concretos tales como comunicar, jugar, crear, aprender, entre otros, ligados a interacciones sociales y de acceso al conocimiento. Desde esta perspectiva, prestamos especial atención a cómo las prácticas de lectura y escritura están integradas a contextos sociales y culturales específicos. Por tanto, influyen en la identidad y en las relaciones

sociales de las personas. Para este estudio, asumimos también la literacidad como un enfoque de investigación, porque va más allá del aprendizaje de habilidades técnicas e incluye la competencia crítica necesaria para analizar discursos y generar impacto en el sujeto y en su entorno.

Este artículo emergente de una investigación en desarrollo en escuelas de nivel primario de Cochabamba, Bolivia, busca ilustrar la estrecha relación entre la expresión oral y la comprensión lectora. Por ello, este artículo describe las relaciones entre las características de la expresión oral de los niños y el desarrollo de la comprensión lectora.

## **2. Método**

La investigación general en desarrollo se enmarca en la perspectiva cualitativa (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). La etnografía de aula y el análisis documental son métodos adoptados para el desarrollo del estudio. Si bien la investigación abarca seis unidades educativas: dos privadas y dos públicas, ubicadas en el contexto urbano y dos públicas ubicadas en el contexto rural, para efectos de este artículo, consideramos los datos emergentes de dos de ellas. Es un estudio de caso de dos unidades educativas públicas ubicadas en la zona urbana, pero en barrios diferentes. La elección de las dos unidades educativas respondió a la sospecha de que las condiciones pedagógicas y materiales son distintas en ambas unidades educativas y que estas podrían estar influyendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las unidades educativas seleccionadas fueron dos situadas en el contexto urbano: EV, situada en el centro de la ciudad, y RP, situada en un barrio de la zona oeste, a cuatro kilómetros del centro de la ciudad. Los criterios para la selección fueron: a) tipo de unidad educativa, ambas son públicas y ofrecen educación primaria en los grados 1º, 2º y 3º, donde se enseña a leer y escribir; b) ubicación geográfica, ambas unidades educativas se encuentran en un contexto urbano; c) características de las familias de los estudiantes, estrato social y económico humilde. En las dos unidades educativas, la población estudiantil está compuesta por varones y mujeres entre 25 y 30 por cada curso, todos menores de edad, razón por la que resguardamos su identidad en el anonimato. En los mencionados grados se realizaron observaciones (Taylor & Bogdan, 2000) de aula, no participantes y participantes, especialmente en horarios correspondientes a la asignatura de lenguaje. En cada curso se realizó un promedio de seis observaciones de clase, sumando un total de 40. Cada observación de clase tomó entre 45 y 60 minutos de duración.

A fin de contar con la triangulación de datos, las observaciones fueron complementadas con entrevistas a los profesores a cargo, uno por curso, seis en total, así como conversaciones espontáneas, a manera de entrevista semiestructurada, con seis estudiantes, tres varones y tres mujeres, en cada curso, sumando un total de 38 estudiantes entrevistados. Esto permitió incluir sus voces como protagonistas (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Tanto para las observaciones como para las entrevistas se aplicaron guías que contemplaban preguntas relativas a: las formas de enseñanza de los profesores, las

experiencias de aprendizaje de los niños, las dificultades en la expresión oral de los niños, los textos de lectura utilizados, las preferencias de los niños por determinados textos y el apoyo brindado por las familias al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

El procesamiento, análisis e interpretación de los datos comprendieron cuatro momentos: a) la transcripción y codificación de las observaciones y entrevistas; b) categorización abierta; c) categorización axial de los textos transcritos, con base en las pautas de la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002); y d) triangulación de fuentes y técnicas (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Esta última permitió un análisis cruzado y contrastado entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las voces de los protagonistas y las dos unidades educativas.

### **3. Resultados**

Considerando que el objetivo del artículo es determinar las relaciones entre las características de la expresión oral en castellano de los niños y su desarrollo de la comprensión lectora, a continuación, presentamos los resultados que reflejan las características de la expresión oral en los niños, sus limitaciones en la comprensión lectora, los esfuerzos y barreras pedagógicas en la enseñanza de la lectura en la escuela.

#### **Desarrollo de la expresión oral, tarea inconclusa**

Los niños de las escuelas estudiadas presentan debilidades en su expresión oral. Por una parte, es recurrente el temor o la resistencia a hablar sobre todo cuando la maestra pide su participación en el aula. Las preguntas que plantean las profesoras normalmente tienen como respuesta el silencio, con algunas excepciones de cerca de cinco niños en cada aula de cada escuela que responden regularmente. Sin embargo, por una parte, la escasa participación oral de los niños en las clases está relacionada con aspectos emocionales y psicológicos; por otra, está directamente relacionada con el limitado desarrollo de las habilidades lingüísticas vinculadas con la expresión oral.

Toda vez que los niños enfrentan una situación en la que deben expresar sus ideas en el aula, lo poco que se escucha son palabras sueltas expresadas en voz baja o emisiones verbales telegráficas. Es el caso de una situación comunicativa en una de las clases observadas:

Prof.: (Después de haber leído la fábula de la tortuga y la liebre) A ver, niños, ¿quién me puede decir de qué se trata el cuento?

Niños: (unos se agachan, otros se miran, otros buscan algo en sus pertenencias)

Niño 1: Tortuga, liebre

Niña 2: De la tortuga y la liebre

Prof.: Pero, ¿qué hicieron? A ver tú (indica a uno de los niños que permanece en silencio)

Niño 3: doydua coejo

Prof.: Ah, muy bien, sobre la tortuga y la liebre, también es un tipo de conejo. Muy bien, ¿y tú qué entendiste? (dirigiéndose a una niña).

Niña 4: toytuya corey

Prof.: Muy bien, pero ¿quién me puede decir qué hicieron?

Niño 5: (quien más habla en clase) La liebre compite con la tortuga. La tortuga es muy lentita. La liebre pierde porque se duerme.

Prof.: Muy bien, ahora van a dibujar. (Cl1°RP, 2025)

Las expresiones de los niños reflejan tanto evidencias de dificultades articulatorias como de limitada fluidez. Esto también se percibe cuando leen en voz muy baja y muestran inseguridad articulatoria. Algunos niños, se detienen cuando deben leer palabras largas y complejas como “contrincante” o cuando éstas tienen sílabas trilíteras como “aprovechando”, “despierta”, “primera”. También muestran dificultades articulatorias con palabras como: “correr”, “llegó”. Además de tener dificultades de reconocimiento de los grafemas “rr”, “ll”, los cuales articulan como si fueran /l/, como en /colel/, /sora/ y /y/, como en /yego/. Estas dificultades están directamente relacionadas con las características del habla de los niños. Tal es el caso de uno de ellos que, si bien ya cursa el tercer grado, refleja las siguientes variaciones articulatorias: “Hoy fuimos al palque con mi helmana menol y mi plimo. Jugamos en los columpios, bajamos pol el tobogán y colimos pol todo el pasto hasta cansalnos” (N73°RP, 2025).

Los maestros reconocen las dificultades de los niños en la articulación, más no proveen de andamiajes para ayudarles a superarlas, puesto que la atención y la importancia están centradas en el desarrollo de las habilidades de lectura y prefieren que los problemas articulatorios sean atendidos por los padres y profesionales especializados en ello. Estos problemas, al no resolverse en los primeros años, se arrastran a los niveles superiores. Así lo confirma una de las profesoras al referirse a las dificultades de los niños en quinto año de primaria:

A ver, de Ab..., ella tiene dislexia, tiene disgrafia, le falta mucho en cuanto a lectura y comprensión. Ella sería un casito muy especial que tengo. Y después ahí tengo otros niños, por ejemplo, Al..., Pat..., Ai..., confunden la b con la d, digamos, le vuelcan la “b” con la “d”. Mayormente, los niños la “b” con la “d” es lo que confunden mayormente, o la “l” con la “r”, en vez de ser globo, grobo o ser clavo, cravo, algo así. Esto veo más en la escritura. (P5°RV, 2025).

Los profesores se percatan de las dificultades articulatorias de los niños cuando estos inician el aprendizaje de la lectura y escritura, pero escasas son las acciones o estrategias que desarrollan para proveer de los andamiajes necesarios que faciliten a los niños desarrollar la conciencia fonológica y superar sus dificultades. Al contrario, asumen que estas dificultades deben ser resueltas por profesionales especialistas. Así lo expresa una de las profesoras: “Sí, los niños A y S no pronuncian bien la “t”; ya se les informó a los papás que visiten a un foniatra o un fonólogo; les di incluso la dirección para que puedan ir” (PC3°EV, 2025). También coincide la abuela de una de las niñas: “Sí, le ha costado mucho

pronunciar algunas palabras, cosa que a lo mejor no le entendían. Ese ha sido el punto uno, digamos, ¿no? El hablar, el pronunciamiento de palabras” (Ab3°EV, 2025). Estas dificultades repercuten en las predisposiciones y gustos por la lectura en los niños que las sufren, ya que toda vez que tienen que realizar lecturas en voz alta, sienten vergüenza frente a sus compañeros.

Una contradicción latente se evidencia en las aulas entre la necesidad de fomento de la expresión oral y la participación en el aula. Si bien los niños requieren mejorar su capacidad de expresión oral, los profesores hacen esfuerzos por mantener en silencio a quienes tienen dichas dificultades y prefieren que sean los que ya tienen desarrolladas las habilidades de lectura y buena articulación quienes lean. Esto se evidencia en la recurrencia de expresiones como: “mejor que lea tal, para que todos comprendan” o “ella lee clarito”, “a ver quién lee más rápido, ese que lea”. También, en una de las clases, uno de los niños que tiene dificultades en la lectura y es conocido como travieso levantó la mano para poder leer, pero la profesora lo detuvo: “Por favor, ante todo, quiero respeto. Baje su mano; todavía no le he dado permiso para hablar. Espere, sea paciente.” Luego agregó, “Ya saben ustedes quiénes son los traviesos, los habladores. Ya saben, ahí está la puerta, pueden salir, allá afuera van a hablar” (C13°EV, 2025). Este tipo de prácticas en las aulas conlleva una tendencia hacia el silenciamiento de quienes desean participar a través del lenguaje oral y la exclusión de quienes más apoyo requieren debido a sus limitaciones lingüísticas, familiares y contextuales. La escuela, al ignorar las prácticas orales que los niños ya traen, provoca un silencio en ellos que no siempre refleja falta de lenguaje, sino una resistencia a un entorno que no legitima su forma de hablar.

Entonces, dado que la expresión oral en los niños es el primer gran paso, antes de leer y escribir alfabéticamente, una expresión oral deficitaria que se manifiesta en vocabulario pobre, gramática incipiente y problemas de conciencia fonológica afectan directamente en la comprensión lectora, es decir, limitan la capacidad de decodificar, interpretar y comprender textos correctamente, pues el lenguaje oral es la base sobre la cual se asienta el aprendizaje de la lectoescritura. No obstante, la expresión oral también constituye un recurso lingüístico y cognitivo principal para reflejar la comprensión de lo leído, pues, convertir ideas en mensajes lingüísticos articulados requiere una serie de mecanismos que implican: la configuración de un premensaje no verbal, la selección léxica que permite la activación de palabras relevantes en el léxico mental, la codificación gramatical que implica la organización sintáctica, la codificación fonológica que permite la planeación de los sonidos y la articulación en tanto ejecución motora del habla (Levelt, 1989). Las deficiencias de los niños en los dos últimos procesos se reflejan en sus dificultades articulatorias, que se convierten en marcas de exclusión escolar, porque la escuela las entiende y las trata como déficit y no como diferencia motivada por las características sociolingüísticas del contexto.

## El eco vacío de la lectura

La dificultad recurrente en los primeros años de escolaridad es la comprensión lectora. En las clases de primer grado, los profesores leen los textos para que los niños escuchen y comprendan lo leído. No obstante, a pesar de que los niños muestran esfuerzos iniciales por prestar atención a la lectura, pronto dispersan su atención, se ponen a hablar entre ellos o dirigen sus miradas hacia distintas partes del salón mientras el profesor continúa leyendo el texto. Lo descrito parece indicar que ese conjunto de sonidos emitidos por el profesor al momento de leer el texto no impacta en los esquemas mentales previos de los niños.

Tanto niños como profesores son conscientes de la dificultad en la comprensión de los textos leídos. Si bien los niños están iniciando sus primeras experiencias de aprendizaje de la lectura, pronto toman conciencia de sus limitaciones personales. Así lo manifiestan: “Me cuesta entender cuando la profesora lee” (NA1°EV, 2025). Pero no solo encuentran esta dificultad cuando alguien lee para ellos, sino también cuando son los protagonistas de la lectura del texto. Como lo expresa una niña: “Me cuesta leer y, a veces, no comprendo lo que dice el texto” (NC1°RP, 2025). Esta situación está directamente relacionada con la escasa práctica de la lectura en los hogares y el limitado apoyo de los adultos a los niños.

La comprensión de un texto escrito leído no es automática ni intuitiva. La lectura como habilidad cognitiva requiere de procesos de aprendizaje sistemáticos y explícitos, así como de procesos de enseñanza estructurados, ya que la ausencia de significados de ese conjunto de sonidos que llegan a los oídos de los niños refleja la ausencia semántica debido a que es posible que los niños oigan, mas no escuchen el sentido de las palabras que escuchan, es decir, su procesamiento cognitivo parece estar ausente. Esta disociación auditiva-comprensiva manifiesta entre la recepción de un continuo de sonidos y el acceso al significado de los mismos aminora la estimulación hacia la lectura de parte de los niños; también genera un desánimo en los mismos con relación a su interés por los textos e interactuar con los mismos. La sordera semántica, que viven los niños, no es una incapacidad física de recibir estímulos auditivos, sino una ausencia de habilidad para encontrar los significados que corresponden a los segmentos fónicos que constituyen las posibles palabras que escuchan.

La lectura en voz alta en el aula o en el hogar por parte de un lector competente no es garantía inmediata de la comprensión de los textos a cargo de los niños, especialmente cuando estos tienen limitaciones a nivel léxico-semántico (caso de las metáforas, cuando los niños aún no han alcanzado la discriminación). En este proceso, el lenguaje oral es un factor determinante, puesto que su limitado desarrollo e incipiente vocabulario no solo impactan negativamente en la comprensión de los textos, sino también en las dimensiones emocional y psicológica de los niños, ya que la vergüenza y la timidez son manifestaciones directamente vinculadas con la lectura, especialmente cuando es en voz alta, a la que rechazan debido a sentimientos de inseguridad. Esto muestra que la vergüenza de leer en voz alta es el primer síntoma de una desigualdad lingüística y cultural institucionalizada.

Así lo manifiestan los niños: “no me gusta leer porque tengo timidez” (N52°EV, 2025). Similar situación manifiesta una niña: “Me da vergüenza leer, no puedo pronunciar bien algunas palabras” (N81°RP, 2025), los profesores coinciden con las expresiones de los niños no sólo de primer grado: “los niños que no pueden hablar bien todavía, no quieren leer, se avergüenzan” (P1°EV, 2025), sino también de tercer grado: “los niños que tienen problemas en su pronunciación se avergüenzan y no quieren leer” (P3°RP, 2025). Esto podría estar reflejando, por una parte, que la escuela castiga la oralidad no normativa y refuerza jerarquías lingüísticas, ya que los problemas en la expresión oral también se manifiestan en cursos superiores, vale decir, que la escasa atención pedagógica al desarrollo de la expresión oral ocasiona que las dificultades articulatorias de los niños no sean resueltas y se constituyan en barreras cognitivas y socioemocionales para el desarrollo de las habilidades de lectura y del lenguaje oral y escrito en general.

El limitado vocabulario en el repertorio de los niños constituye una barrera que influye en la comprensión de los textos que leen. Así lo confirman las profesoras: “Si los niños no aumentan su vocabulario, muy poco van a comprender” (PAEV, 2025). Es decir, para los profesores el vocabulario previo con el que cuentan los niños determina la comprensión de los textos que leen. Pero también hay otros factores lingüísticos y cognitivos: vocabulario pasivo (en lugar de activo), vale decir, los niños reconocen las palabras cuando las oyen, mas no dominan sus significados exactos y no las usan según sus matices semánticos. Contrario a lo que sucede con los niños que cuentan con vocabulario activo, es decir, palabras que comprenden muy bien y las utilizan en su expresión oral y escrita. Entonces, cuando los niños escuchan leer a su profesora, pueden reconocer la mayoría de las palabras, como si fuera un eco, pero como no son parte de su vocabulario activo, no les es fácil conectar con experiencias, conceptos o emociones; por tanto, los posibles significados se desvanecen.

Si bien el caudal léxico previo es importante para la comprensión lectora, esta también depende del conocimiento sintáctico. Esto es, del orden de las palabras y sus conexiones, el cual se construye progresivamente a través del desarrollo de la expresión oral, que familiariza al niño con estructuras cada vez más complejas. Esta progresión desde lo simple hacia lo complejo es congruente con la teoría de las seis lecturas de De Zubiría (1995), quien distingue niveles que van desde la lectura fonética hasta la metasemántica; sin embargo, el problema radica en que muchos niños se estancan en los niveles iniciales de decodificación primaria y secundaria, justamente aquellos que deberían dominarse sin mayores contratiempos, y esta dificultad de base les impide avanzar hacia los niveles superiores, donde se alcanza una comprensión lectora plena y reflexiva.

Finalmente, la escucha activa favorece el desarrollo de estrategias metacognitivas como la predicción, la visualización, la formulación de preguntas y la conexión con experiencias y conocimientos previos, estrategias que los niños requieren desarrollar ya sea antes o durante el aprendizaje de la comprensión lectora.

## **Esfuerzos y barreras en las prácticas pedagógicas**

Los profesores de las distintas unidades educativas participantes del estudio son conscientes de la importancia de la pluralidad y flexibilidad metodológica para la enseñanza de la lectura. Desde sus experiencias didácticas, ellos relativizan la existencia de un único y mejor método de enseñanza, pues cada curso o grupo de niños es distinto y requiere de adecuaciones constantes en las formas de enseñarles a leer. Por ello, los profesores asumen que constreñirse a una única forma de enseñar a leer es contraproducente, ya que son las necesidades de los estudiantes las que los desafían a buscar una perspectiva metodológica plural. Esta convicción sobre la necesidad de diversificar las formas de enseñar a leer es el resultado de las experiencias acumuladas a lo largo de la trayectoria profesional de los maestros.

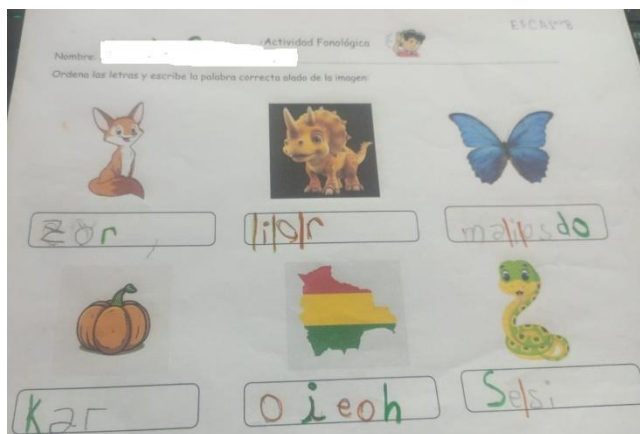
Las voces de los profesores así lo confirman: “Yo ya tengo como veintitrés años de servicio, no tengo una metodología única, tengo que adecuar cada año, hago diagnóstico al inicio de cada gestión, cada grupo que recibo es distinto, cada generación también es muy distinta a la otra, alguna vez me ha tocado un grupo que, de (nivel) inicial, ha venido leyendo y escribiendo” (P3°RP, 2025). Coincide con este criterio otra profesora: “Cada docente vemos la forma, la mejor estrategia para poder enseñar. Un método, una regla no existen, ¿no es cierto? Entonces, nos dan pautas (los métodos), pero a partir de nuestra situación, en la que vemos a los niños, buscamos estrategias para ayudarles a que aprendan a leer y escribir con facilidad (P1°EV, 2025).

No obstante, en la práctica, la preferencia por el método global es evidente, especialmente en la lectura de imágenes o en la basada en imágenes. Así lo confirman también las narrativas de los profesores que coinciden con sus prácticas en el aula: “He empleado la estrategia mediante dibujos, ya. Todo con dibujos, yo les mostraba imágenes y ellos han aprendido poco a poco a descifrar los nombres, de manera autónoma” (P3°EV, 2025). Así, durante las clases, los profesores presentan a los niños imágenes asociadas a palabras para que estos reconozcan las sílabas y las palabras. Es decir, parten con actividades que buscan reconocer imágenes, luego relacionarlas con letras iniciales, hasta escribir el nombre completo de la imagen. Tal parece que los profesores asumen que los niños aprenden a leer y escribir reconociendo patrones visuales de palabras y frases.

Sin embargo, las actividades desarrolladas tienden a fomentar más la expresión escrita que la lectura. Como lo expresan dos profesoras: “Eh, jugando con fichas, con imágenes, he ido haciendo que ellos identifiquen el nombre, por ejemplo, de un objeto que les he mostrado mediante una imagen, ellos han ido armando mediante las fichas y luego escriben su nombre (de la imagen)” (P1°EV, 2025). Situación similar reporta otra profesora: “En segundo, he iniciado con las sílabas trabadas que todavía no habíamos trabajado por falta de tiempo, he trabajado con el abecedario y he comenzado ayudándome con las imágenes, con diferentes dibujos y con las sílabas” (P2°RP, 2025). Los cuadernos de los niños también confirman lo expresado:

**Figura 1**

*Ejercicio fonológico y escritura de nombres de imágenes*



*Nota:* La imagen muestra la dificultad del niño al escribir. Este niño, además de tener dificultades articulatorias en su expresión oral, no relaciona aún fonemas con grafemas.

Si bien enseñar a leer a partir de la asociación de imágenes y nombres constituye una estrategia didáctica recurrente en las prácticas áulicas de las escuelas estudiadas, la necesidad de un trabajo sistemático en el desarrollo de la expresión oral y la conciencia fonológica está latente. Los profesores manifiestan sus necesidades de contar con estrategias didácticas que permitan consolidar la expresión oral en los niños y lidiar con la escasez de materiales didácticos de apoyo. No se percibe en sus narrativas la necesidad de revisar sus concepciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura ni de resignificar sus prácticas pedagógicas al respecto. Es decir, los profesores no son conscientes de la mencionada necesidad y señalan la escasez de materiales didácticos proporcionados por el Ministerio de Educación, por instancias competentes y por las familias como limitante para los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de la expresión oral como de la lectura y la escritura. Por lo mencionado, los profesores se ven obligados a crear sus propios materiales, según sus posibilidades, tal como manifiesta una profesora: “Como no hay libros específicos del Ministerio de Educación y tampoco los padres pueden comprar otros libros, tenemos que acudir a fotocopias, recortes, lo que brinda Internet; en primaria es algo indispensable usar material didáctico” (P1°RP, 2025).

En el aula se percibe una tendencia hacia la primacía de la decodificación como propósito de enseñanza y aprendizaje de la lectura sobre la construcción de significado. Así, por ejemplo, cuando la profesora invita a leer un cuento corto a los niños, acompaña de preguntas como: “¿Qué vocales hay?”, “¿Qué sílabas encontraste?”, “¿Qué palabras conocen?”, entre otras, deja de lado las preguntas sobre el mensaje del texto o la relación con las experiencias de los niños. Esto refleja que el interés central de los profesores está en extraer sonidos, sílabas o palabras de donde surgiría la comprensión del texto. Esta situación limita las posibilidades de disfrutar e interpretar los sentidos que el texto conlleva

en un contexto sociocultural específico, porque concentra los esfuerzos de los niños en descifrar el código, antes que en buscar el significado. Esta forma de enseñar a leer y escribir invierte el proceso natural de aprendizaje de los niños, que consistiría en buscar primero el significado y desde allí descifrar el código (Goodman, 1996; Smith, 2001).

Las narrativas de los profesores también resaltan la falta de apoyo desde los hogares: “En el aula trabajamos con los chicos todo lo que se puede, pero van a la casa y a veces no hay, no hay reforzamiento de los papás, que les lean cuentos, les incentiven a la lectura, no, no hay, algunas veces se les pide recortes de periódico, no tienen, y, ahí uno se da cuenta que ni el periódico leen en la casa, esa es mi mayor dificultad que he tenido” (P3°EV, 2025). El escaso o nulo apoyo por parte de las familias al aprendizaje de la lectura en los niños limita la práctica de la misma fuera de la escuela; por tanto, repercute en el letargo de su aprendizaje.

#### 4. Discusión

Los bajos porcentajes de rendimiento en la comprensión lectora de los estudiantes están estrechamente vinculados con que el sistema educativo boliviano esté invirtiendo más tiempo en la apropiación del código escrito, sacrificando la atención y la dedicación a lo más importante del proceso de aprendizaje de la lectura, las habilidades lingüísticas orales (Quezada, Aravena, Maldonado, & Coloma, 2024), en concreto a la literacidad como práctica social, la misma que no comienza con la decodificación, sino con el reconocimiento social de las voces de los niños. Esto repercute en las dificultades y limitaciones en el desarrollo de la comprensión lectora que a su vez reflejan un problema de poder, pues la escuela o el profesor es quien define el habla correcta, el texto a leer, el leer bien y la variante o lengua legítima. Por ello, es importante comprender que la capacidad de producir mensajes coherentes, precisos y adecuados al contexto constituye la expresión oral situada en un contexto social, condición cognitiva fundamental para el desarrollo de la capacidad de comprender tanto textos orales como escritos, especialmente en el mundo digital donde los lectores interactúan con una gran diversidad de textos multimodales, a lo que Cassany (2006) denomina literacidad electrónica.

En coincidencia con la perspectiva psicolingüística funcional de Slobin (1996), el desarrollo de la expresión oral conlleva el desarrollo de las habilidades de pensar y pensar para hablar. Es decir, la adquisición del lenguaje implica el aprendizaje de modos de pensamiento específicos, porque para producir un mensaje oral coherente y preciso es necesario organizar nuestro pensamiento de una forma específica que se ajusta a las estructuras de la lengua que adquirimos, la primera lengua o materna, lo que implica una capacidad de planificar el mensaje oral. Por lo mencionado, los niños, antes de desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, necesitan consolidar su expresión oral a través de la práctica en la producción oral que facilite la configuración de esquemas mentales que posteriormente utilizarán para predecir y procesar la información que escuchen o lean. La expresión oral de los niños que responde a las características de su contexto sociolingüístico y sociocultural requiere ser valorada por la escuela para que la lectura en ellos logre la construcción de significados y sentidos y no se convierta en un acto de

sumisión, especialmente cuando esta institución asume que la forma de hablar de los niños de orígenes lingüísticos y culturales diversos es deficitaria, imponiendo así una forma de exclusión de la comunidad letrada escolar.

Sin embargo, para la escuela, esta tarea se convierte en un desafío complejo, pues actualmente los niños viven en un mundo de ruido constante debido al influjo de los medios de comunicación y los dispositivos digitales (Dejanon & González, 2026). Es casi un hábito que los niños, mientras realizan sus actividades escolares o del hogar, tengan el televisor encendido y los ojos puestos en el celular donde miran, al mismo tiempo, videos en YouTube o TikTok. Esta situación acostumbra a los niños a una forma de escucha superficial. Aspecto que se reproduce en el aula cuando la profesora lee, explica o escribe en el pizarrón: la mayoría de los niños presta escasa atención, ya que la voz de la profesora deviene en un ruido ambiental.

Todo lo anterior repercute en que los niños reflejan dificultades articulatorias, incipiente competencia léxica e inmadurez sintáctica en su expresión oral, las mismas que configuran una base cognitiva frágil que les dificulta o impide construir los significados de los textos escuchados o leídos. Esta debilidad tiende a incrementarse cuando no hay estrategias metacognitivas de escucha activa tanto en el aula como fuera de ella. Esto nos desafía a repensar las formas de brindar andamiajes para el desarrollo de la expresión oral, de enseñar vocabulario o de incrementar el caudal del vocabulario en los niños antes de ingresar a la enseñanza de la lectura, repensar cómo enseñamos a los niños a escuchar y a dialogar con los textos, así como conectar el lenguaje con su mundo. Es decir, en coincidencia con los planteamientos de Cassany (2006), en un mundo saturado de información vía los medios de comunicación, internet y las redes sociodigitales en el que vivimos, aprender a leer y escribir técnicamente ya no es suficiente; es un imperativo desarrollar en los niños la capacidad de analizar, evaluar y cuestionar los textos con los que interactúan.

La enseñanza de la lectura y la escritura para tener resultados favorable en los aprendizajes de los niños, requieren trascender la pugna de métodos (Castles, Rastle, & Nation, 2018) tales como el fonético y global, y apostar por enfoques más integrales y amplios, que además incidan en la consolidación de la expresión oral, desarrollando paralelamente el vocabulario y la sintaxis (Nation & Snowling, 1998), como base para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Además, tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectura y la escritura, especialmente en los primeros años, requieren un abordaje integral (Paiva, 2024) que supere lo estrictamente didáctico o el estilo docente, y que considere como factores intervinientes los recursos didácticos, el entorno familiar y el entorno digital cada vez más influyente. En otros términos, como plantea (Cassany, 2015) los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, en este caso en niños, requieren ser abordados desde la perspectiva de la literacidad, donde además de considerar seriamente el factor sociocultural, se asuma el saber hablar, leer y escribir como un conjunto de competencias y habilidades que facultan a las personas a recopilar y procesar información en determinado contexto a través de la lectura y traducirla en conocimiento, el mismo que puede ser revelado de manera oral, escrita o mediante textos multimodales. Además de

tomar en cuenta el reconocimiento y la comprensión a través del lenguaje, se reconoce la influencia del contexto sociocultural, de los roles y las dinámicas del lector y del productor de texto, lo cual nos permite comprender la literacidad como práctica social que representa concebir la lectura y la escritura no como fines en sí mismos sino medios para interactuar con el contexto social, es decir, lo que la gente hace con la lectura y escritura (Zavala, 2009; Barton & Hamilton, 2004).

## **5. Conclusión**

Las dificultades de comprensión lectora en los niños están directamente vinculadas a un desarrollo insuficiente de su expresión oral, reflejado en problemas articulatorios, vocabulario limitado y sintaxis incipiente. La falta de andamiajes pedagógicos específicos para superar estas barreras orales en las aulas, sumada al contexto de vulnerabilidad, perpetúa una base cognitiva frágil que impide la construcción significativa de textos. Se evidencia, por tanto, la urgencia, por una parte, de que la escuela legitime las diversas formas de hablar para que la comprensión lectora no sea privilegio de unos y razón de exclusión para otros; por otra, de apostar por una literacidad inclusiva que priorice la escucha antes que la corrección, porque la exclusión lectora es también una exclusión lingüística y cultural. Por lo mencionado, es imperativo buscar por todos los medios implementar enfoques integrales que prioricen sistemáticamente el fortalecimiento de la expresión oral no solo como una necesidad cognitiva, sino también como un acto de justicia social.

## Referencias

1. Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames, *Escritura y sociedad* (págs. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
2. Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*, XXV(2), 6-23.
3. Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
4. Cassany, D. (2015). *Literacidad crítica: leer y escribir ideología*. Universitat Pompeu.
5. Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua*. Graó.
6. Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
7. Clay, M. (2001). *Change over time in children's literacy development*. Heinemann.
8. Coarite, B. (2022). *Cuentos andinos, como estrategia didáctica para mejorar la lectura comprensiva*. UMSA. Obtenido de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/29318>
9. Conde, Y. (2021). *La actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar la adquisición del aprendizaje de la lecto-escritura en niños/as de 3ro. de primaria de la Unidad Educativa Juan José Torrez*. UMSA. Obtenido de <http://repositorio.umsa.bo/xmlui/handle/123456789/25560>
10. Corral, G., & Sarmiento, S. (2025). Fluidez verbal en la comprensión lectora en estudiantes de Básica Media. *Revista Sinapsis*, 27(2), 12-31.
11. de Zubiría, M. (1995). *Teoría de las seis lecturas. Mecanismos del aprehendizaje semántico. Tomo I. Preescolar y Primaria*. FAMDI.
12. Dejanon, E., & González, E. (2026). Impacto del uso prolongado de las pantallas en el desarrollo cognitivo de los niños de 3 a 6 años de la institución educativa El Nacional. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 3(1), 356-364. doi:10.70625/rice/450
13. Delgado Coellar, A. (2022). La problemática de la lectura y la escritura en México. Una mirada desde un enfoque plurilingüístico. *Experior*, 1(2), 122-131. doi:10.56880/experior12.2

14. Gonzales, A., & Moreno, J. (2022). Meta-análisis sobre la educación multigrado en México: alcances, tendencias, oportunidades y vacíos. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 65-77.
15. Goodman, K. (1996). *La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística*. Asociación Internacional de Lectura .
16. Hamilton, L., Esmaeeli, S., & Hayiou-Thomas, M. (2025). The Home Literacy Environment in Families with a History of Reading Difficulties. En G. Georgiou, & T. Inoue, *Home Literacy Environment and Literacy Acquisition. Evidence from Different Languages and Contexts* (págs. 125-140). Springer.
17. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
18. Hernández-Sobrino, L., García-Navarro, M., Gonzáles-Santamaría, V., & Dominguez-Gutiérrez, A. (2023). ¿Es el vocabulario profundo una habilidad necesaria para la comprensión lectora en los primeros cursos de Educación Primaria?. *Revista de Psicología y Educación*, 18 (1), 11-21.
19. Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37-66.
20. Lemke, J. (1995). *Textual Politics: Discourse and Social Dynamics*. Taylor and Francis.
21. Levelt, W. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. MIT Press.
22. Ministerio de Educación. (2025). *Texto de aprendizaje. 1er año de escolaridad. Educación Primaria Comunitaria Vocacional. Subsistema de Educación Regular*. La Paz.
23. Nation, K., & Snowing, M. (1998). Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language*, 39, 85-101.
24. OPCE. (2024). *Análisis del diagnóstico preliminar de secundaria 2024. Comunicación y lenguajes. Lectura y escritura 2024*. Estado Plurinacional de Bolivia.
25. Paiva, M. (2024). Identificación de las dificultades de aprendizaje del lenguaje en estudiantes de primaria. *Warisata: Revista del Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 6(16), 37-52. doi:<https://doi.org/10.61287/warisata.v6i16.13>

26. Quezada, C., Aravena, S., Maldonado, M., & Coloma, C. (2024). Incidencia de habilidades lingüísticas y lectoras en la lectura comprensiva de escolares chilenos de segundo y tercero básico. *Revista Signos*, 57(116), 757-780. doi:10.4151/S0718-09342024011601039
27. Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
28. Rosero-Armas, A., Torres-Ibarra, A., & Martínez, I. (2025). Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo de la lectoescritura en los estudiantes del tercer año de la educación general básica. *Revista Multidisciplinaria Arbitrada de Investigación Científica*, 9(1), 1-36. doi:10.56048/MQR20225.9.1.2025.e162
29. Sáenz, L., & Volman, V. (2025). *Aprender Alfabetización 2024: Resultados de 3° grado de la primaria*. Observatorio de Argentinos por la Educación.
30. Slobin, D. (1996). From "thought and language" to "thinking for speaking". En J. Gumperz, & S. Levinson, *Rethinking linguistic relativity* (págs. 70-96). Cambridge University Press.
31. Smith, F. (2001). *Comprensión de la lectura*. Trillas.
32. Snow, P. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233.
33. Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
34. Taylor, S., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
35. Urquijo, S., García, A., & Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. doi:10.12804/apl33.02.2015.09
36. Valle-Zevallos, M., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La conciencia fonológica y su relación con la lectura: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 1004-1021.
37. Zavala, V. (2009). La literacidad es lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En D. Cassany, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (págs. 23-55). Paidós.

## Notas

---

\* Vicente Limachi Pérez, lingüista boliviano con maestría en Educación Intercultural Bilingüe, mención en planificación y gestión, con doctorado en lenguas, letras y traductología en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica, y en Estudios socioculturales de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Desde 1998 es docente en la Carrera de Lingüística Aplicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), Cochabamba, Bolivia. Desde el año 2001 es docente investigador del PROEIB Andes en la UMSS. También fue coordinador de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de 2007 a 2013. De 2014 a 2017 fue director del Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades en la Universidad Mayor de San Simón. A lo largo de su vida profesional, ha brindado apoyo con capacitaciones a docentes en temáticas relativas a la educación intercultural bilingüe, tanto en universidades y centros de formación como en organizaciones indígenas de diversos países de América Latina: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Venezuela, Panamá, Guatemala. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5051-9391>. Dirección: vlimachi@proeibandes.org

\*\* *Nota.* Profesora apoyando niños en la lectura, generado con Oreate IA por Vicente Limachi, 2026