



Especialización Docente

en lenguaje para primer ciclo de educación básica

3

Módulo

Versión para validar

Lectoescritura emergente inicial

Créditos

Darlyn Xiomara Meza
Ministra de Educación

José Luís Guzmán
Viceministro de Educación

Norma Carolina Ramírez
Directora General de Educación

Ana Lorena Guevara de Varela
Directora Nacional de Educación

Manuel Antonio Menjívar
Gerente de Gestión Pedagógica

Graciela Beatriz Ramírez de Salgado
Jefe de Desarrollo Profesional Docente

Rosa Margarita Montalvo
Jefatura Académica

Sylvia Concepción Chávez
Ana María Castillo
Marta Glodys Guzmán
Muryel Esther Mancía
Karla Ivonne Méndez Uceda
Ana Guillermina Urquilla
Equipo de Revisión Técnica del MINED

Equipo Editorial de FEPADE

Equipo Editorial de Save The Children

Manuel Fernando Velasco
Corrección de estilo

CICOP/ cicopcicop@gmail.com
www.cicop.com.sv

Diseño e impresión

Segunda Edición consta de 500 ejemplares.
San Salvador, El Salvador, C.A.
Abril de 2009

ÍNDICE

Presentación	5
Introducción	6
Conocimientos previos del personal docente	8
Fundamentación	8

Unidad 1. La lectoescritura emergente	10
Lección clave 1: La lectura en voz alta	11
Introducción	11
Desarrollo de la lección	12
Análisis de la lección	13
La técnica y sus pasos	13
Variaciones de la técnica	14
Fundamentación: la lectura en voz alta	15
Ideas complementarias: tipos de preguntas	17
Apoyo para docentes: la formación permanente para la vida	18

Lección clave 2: La escritura cotidiana	19
Introducción	19
Desarrollo de la lección	19
Análisis de la lección	23
La técnica y sus pasos	23
Variaciones de la técnica	23
Fundamentación: la alfabetización emergente	24

Lección clave 3: El aprendizaje del lenguaje por experiencia	26
Introducción	26
Desarrollo de la lección	26
Análisis de la lección	27
La técnica y sus pasos	28
Variaciones de la técnica	28
Fundamentación: direccionalidad	29
Apoyo para docentes: ortografía, errores comunes	29

Lección clave 4: Observación de conceptos de la lectoescritura emergente inicial	30
Introducción	30
Desarrollo de la lección	31
Análisis de la lección	38
La técnica y sus pasos	38

Fundamentación: la observación como parte de la evaluación continua	39
Ideas complementarias: la conciencia fonológica	40
Práctica guiada de la unidad 1	40
Discusión sobre la práctica guiada	41

Unidad 2. La lectoescritura inicial	42
Lección clave 1: La lectura compartida	43
Introducción	43
Desarrollo de la lección	43
Análisis de la lección	44
La técnica y sus pasos	44
Variaciones de la técnica	45
Fundamentación	45
Ideas complementarias: ¿cuáles son los ejes transversales?	46

Lección clave 2: La escritura compartida	47
Introducción	47
Desarrollo de la lección	47
Análisis de la lección	48
La técnica y sus pasos	49
Variaciones de la técnica	49
Fundamentación: el desarrollo de la escritura	50

Lección clave 3: El estudio de palabras	51
Introducción	51
Desarrollo de la lección	51
Análisis de la lección	53
Variaciones de la técnica	53
Fundamentación: niveles de vocabulario	54
Apoyo para docentes: acentuación: cuando el uso de la tilde cambia el uso de la palabra	56
Práctica guiada de la unidad 2	56
Discusión sobre la práctica guiada	57

Evaluación del módulo 3	58
Bibliografía	60

Presentación

Estimado personal docente de primer ciclo de Educación Básica:

La buena labor docente debe ser exigida y reconocida por toda la sociedad. El sistema educativo deberá contar con docentes competentes y motivados, de modo que su trabajo redunde en beneficios para las generaciones de niños, niñas y jóvenes que transitan año tras año por las aulas, en todos los niveles educativos. Los y las docentes son protagonistas que pueden hacer la diferencia en la vida del alumnado y lograr la efectividad del proceso educativo.

En consonancia con lo anterior, el Ministerio de Educación, en el marco del Plan Nacional de Educación 2021, desarrolla el curso de especialización docente en áreas básicas del currículo, el cual busca brindarle a las y los docentes herramientas efectivas para lograr mejores resultados de aprendizaje en sus estudiantes. Este curso se desarrolla bajo modalidades flexibles de entrega y con el apoyo de las instituciones de educación superior formadoras de docentes. Está constituido por ocho módulos: i) Introducción a las competencias comunicativas, ii) Evaluación continua, iii) Lectoescritura emergente inicial, iv) Comprensión de textos, v) Producción de textos, vi) Metodologías para atender la diversidad en el aula, vii) El lenguaje en la interdisciplinariedad y viii) El arte en el desarrollo de las competencias comunicativas.

Cada módulo se enfoca en un área específica de las cuatro competencias de Lenguaje –expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita– con el fin de brindarle al docente tiempo y práctica suficientes para apropiarse de metodologías que potencien en el alumnado aprendizajes más significativos. De igual forma, los módulos impulsan procesos de evaluación continua que permitirán una interrelación entre el desarrollo de las competencias y la evaluación que sobre los contenidos se realice.

El proceso de especialización que ahora fortalecemos constituye una importante oportunidad de superación académica que esperamos sea aprovechada de la mejor manera por cada uno de ustedes. El proceso de perfeccionamiento docente, de formación integral y de aprendizaje permanente implica no sólo conocimientos, sino también actitud. Por ello, les instamos a participar de manera alegre y comprometida, recordando que, como pieza clave del sistema educativo, también poseen un nivel mayor de compromiso para construir, junto con todas y todos nosotros, el país que queremos.



Darlyn Xiomara Meza Lara
Ministra de Educación



José Luís Guzmán
Viceministro de Educación

Introducción

Los niños y las niñas enfrentan cambios en diversos aspectos cuando ingresan al primer grado de Educación Básica o comienzan otro nivel educativo. El nuevo ambiente implica normas distintas a las de sus hogares o de sus experiencias en el grado anterior, nuevas personas con quienes relacionarse, nuevas formas de enseñanza y, en el caso de primer grado, la necesidad imperiosa de aprender a leer y a escribir de forma convencional.



Estos cambios sin ayuda pueden significar, para muchos, una experiencia traumática que puede hacer la diferencia entre el éxito o el fracaso escolar. ¿Qué se hace para facilitarles esta transición? ¿Por qué algunos niños y niñas aprenden a leer fácilmente mientras otros luchan por hacerlo? ¿A qué se debe que algunos se adaptan con mayor facilidad a las nuevas situaciones? Las respuestas a estos dilemas se abordan en este módulo, en el que se presenta la lectoescritura emergente inicial y una introducción a la estrategia de Educación para la Transición, y en el que se motiva a reflexionar sobre algunas acciones para facilitar el paso del

alumnado de un nivel/grado educativo (o del hogar) a otro nivel/grado educativo.

Estudios diversos han demostrado que enfocarse en la lectoescritura emergente inicial facilita el aprendizaje de la lectoescritura convencional. Se considera lectoescritura estructurada la que reúne las siguientes cuatro características claves para el desarrollo:

1. Familiaridad con los libros y conocimientos del propósito de la lectura.
2. Conocimientos iniciales de las convenciones de la letra impresa. Saben que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.
3. Conocen el concepto 'palabra' y las estructuras del idioma. Además de escuchar y hablar, nombran cosas. Participan en dramatizaciones, lo cual significa que comprenden situaciones que no están en el ambiente presente. Comprenden que las historias poseen una estructura, por ejemplo: un cuento tiene una trama, un principio, final, escenas y personajes, aunque no conozcan los términos.
4. Pueden pensar acerca de la lengua. Empiezan a tener un concepto fonológico para conectar sonidos con letras impresas, permitiendo el desarrollo de la conciencia fonológica.

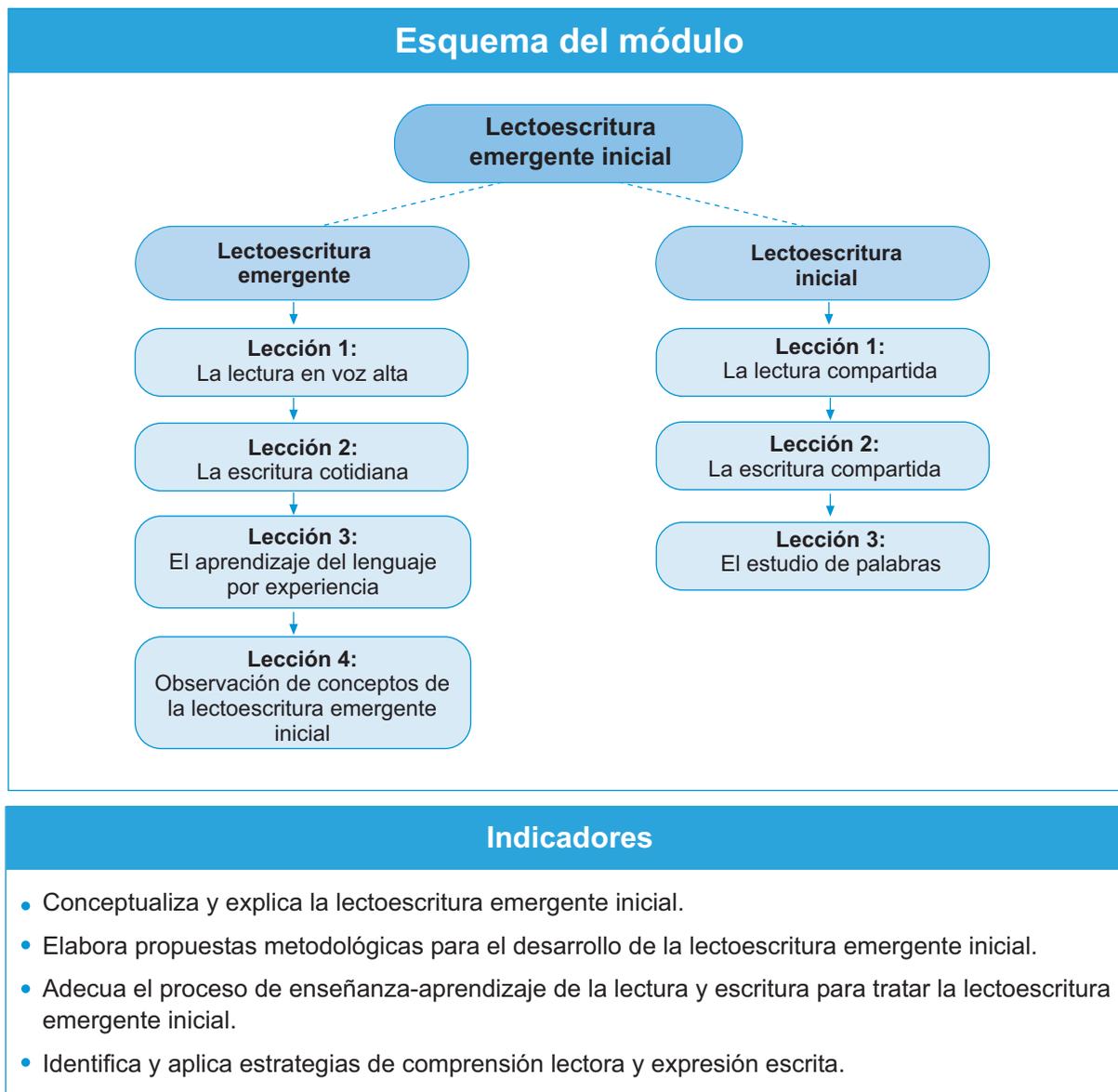
Objetivo

Facilitarle al personal docente estrategias metodológicas y didácticas que le permitan desarrollar un aprendizaje activo y un pensamiento crítico para orientar y mejorar el proceso de transición educativa, especialmente en la adquisición de la lectoescritura dentro del enfoque comunicativo.

La etapa de la lectoescritura emergente inicial, como se ha definido en el Módulo 2, es un

proceso que tiene dos momentos distintos: en el emergente se tienen conceptos básicos no convencionales del lenguaje impreso; en el inicial, las habilidades se acercan más al proceso convencional.

El llegar a la lectoescritura convencional –la lectoescritura emergente inicial, que es en sí misma un proceso– constituye la primera etapa del proceso. En la práctica, es importante reconocer las diferencias entre estos dos procesos, que no existen el uno sin el otro.



Conocimientos previos del personal docente

Estudio de caso: Educación para la Transición (E.T.)

Piense en su propia experiencia en el aula, mientras lee el siguiente estudio de caso:

Domitila ya no llora

Es la primera semana de clases, en el aula de primer grado. La profesora Marta recibe a sus estudiantes con mucha alegría y cariño, los y las llama por sus nombres y se les acerca; sin embargo, una de sus estudiantes, Domitila, llora cuando se va su mamá. La profesora invita a la mamá a quedarse en el aula toda la mañana para acompañar a su hija y que ésta se sienta más cómoda. Marta anuncia a los y las estudiantes que tienen una persona especial en su aula, la mamá de Domitila, y les pide que la hagan sentir muy bienvenida.

La profesora inicia el día, como de costumbre, leyendo un cuento. Hoy lee el de una niña que logra su sueño de ser médica. Luego, motiva a sus estudiantes para que elaboren una tarjeta de bienvenida con el fin de intercambiarlas y, así, reforzar que el aula es de todos y todas. Algunos garabatean, otras usan formas que parecen letras; a quienes aún no logran lo anterior, la docente les pide que dibujen o recorten imágenes.

La mamá de Domitila ayuda en el trabajo. La niña se siente más cómoda, segura de sí, y participa activamente. En unos días su mamá se irá de la escuela sin que su hija llore. Ahora Domitila siempre quiere asistir a la escuela.

Análisis del estudio de caso

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Qué hace la profesora Marta para facilitarle la transición a Domitila?, ¿cómo facilita usted la transición educativa en su aula?, ¿haría lo mismo?, ¿qué más podría hacer?
- ¿Cómo ha hecho usted para que el alumnado nuevo se sienta bien al inicio del año escolar?
- ¿Cuál es el nivel de lectoescritura de sus estudiantes?, ¿cómo entiende usted la lectoescritura emergente inicial?
- ¿Qué limitaciones o dificultades ha encontrado en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de su alumnado?

¿Cómo ven la experiencia desde el papel de estudiantes?

- ¿Por qué lloraba Domitila?, ¿cómo se sentía?
- ¿Por qué muchos estudiantes, después del primer día de clase, ya no quieren volver al centro educativo?
- ¿Recuerda haber vivido una situación difícil en los primeros días de clase?, ¿cómo reaccionaron sus profesores o profesoras?

Fundamentación

La Educación para la Transición (E.T.) es una estrategia que podría representarse como un puente que une dos distintos niveles o grados educativos. Por ejemplo, en el caso del primer grado –al cual se enfoca este módulo– se encuentran niños y niñas con necesidades específicas y antecedentes distintos; muchos han

crecido y se han desarrollado en sus hogares sin asistir a un programa de educación inicial o educación parvularia, mientras otros sí han tenido estas experiencias.

Niños y niñas, pues, llegan a primer grado con distintos niveles de preparación. La escuela y sus condiciones pueden facilitarles u obstaculizarles la transición a sus estudios formales. A lo largo de este módulo, vamos a centrarnos en cómo crear un ambiente en primer grado que facilite esa transición para asegurar el éxito escolar de los niños y las niñas.



Componentes de la estrategia Educación para la Transición (E.T.)

Los componentes de la E.T. son:

1. Acompañamiento.
2. Continuidad pedagógica.
3. Fortalecimiento de la participación familiar.
4. Implementación de Rincones de Aprendizaje.
5. Creación de ambientes favorables para el aprendizaje.
6. Atención a la diversidad.
7. Participación de voluntariado.
8. Sistematización de experiencias.
9. Actividades de bienvenida.
10. Semana de la lectoescritura.

Se desarrollarán y ejemplificarán, en distintos apartados de este módulo, los componentes mencionados en situaciones educativas. También se estudiará como refuerzo el tema de la Educación para la Transición en los módulos 4, 5 y 6.

Actividades de bienvenida

Cómo celebramos los primeros días en la escuela

Al comenzar el año escolar, es importante realizar actividades que permitan a los niños y las niñas obtener verdaderas experiencias educativas placenteras. Puede utilizar las siguientes ideas:

- a. Una **fiesta al aire libre, eventos deportivos**: los niños y las niñas comparten con sus familiares y docentes.
- b. La construcción colectiva de las normas de convivencia para todo el año.
- c. Utilizar **rutinas que faciliten la transición**. Éstas se pueden apoyar en la utilización de los rincones de aprendizaje.

Componente 9 Educación para la Transición



Unidad 1

La lectoescritura emergente

Introducción

Por la condición de ser emergente, los y las estudiantes muestran muchos conocimientos sobre la lectoescritura, aunque no tengan la habilidad de leer o escribir en la forma convencional. Esos presaberes son la base para desarrollar la confianza, el conocimiento y la habilidad de leer y escribir de manera independiente. El papel de la o el docente es facilitar el desarrollo de las destrezas del alumnado a través de la enseñanza de estrategias para leer y escribir un texto. En esta etapa, es útil que el o la docente haga uso de pistas lectoras para fortalecer la comprensión, tales como el uso del contexto, de los dibujos, de la estructura y de la fonética para comprender y construir significados.

¿Sabías que....? No es que los niños y las niñas no pueden leer, sencillamente no leen de manera convencional.

Es importante recordar la correlación entre la lectura y la escritura. Los niños y las niñas leen imágenes y se expresan en dibujos. El rol docente consiste en apoyar el proceso natural del bosquejo hacia la escritura, enfatizando la importancia de la expresión. Se destaca el uso de pistas para fortalecer la expresión escrita, el uso del texto ambiental, los fonemas, patrones de palabras y la fonética para construir significados en forma escrita.

Recomendación para facilitar la transición:

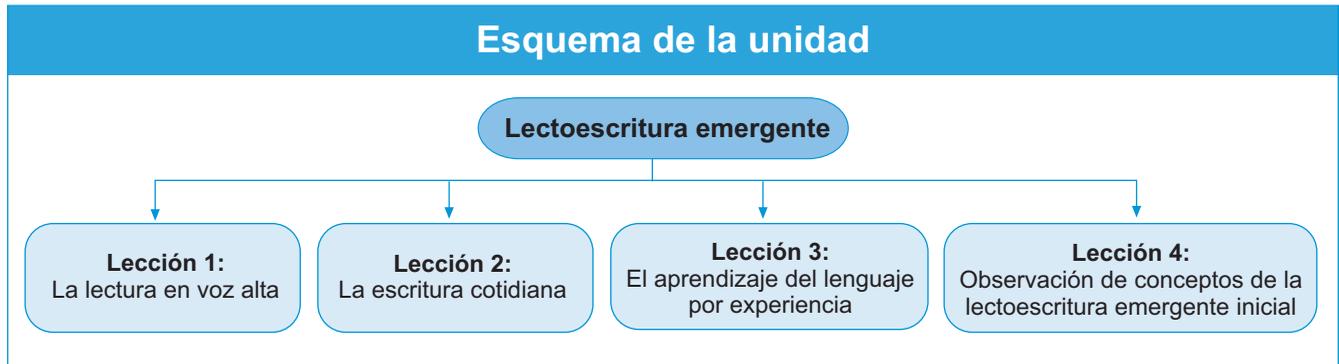
Conocer el nivel de partida del alumnado antes de establecer las normas

Es importante reconocer que cada estudiante llegará al salón de clases con distintos presaberes, pues todos y todas han vivido distintas experiencias en sus primeros años. Por eso, algunos ya tienen idea de cómo deletrear sus nombres; otros, en cambio, no saben diferenciar entre dibujo y texto. Para facilitar la transición educativa, el personal docente debe conocer en qué nivel están sus estudiantes y respetar su avance desde su punto de partida, en lugar de esperar que todos y todas tengan el mismo nivel.

Objetivos

- Identificar estrategias metodológicas de lectoescritura emergente a través de la lectura en voz alta, la escritura cotidiana y el aprendizaje del lenguaje por experiencia para favorecer el diagnóstico de la lectoescritura emergente inicial.
- Construir el significado de la lectoescritura emergente mediante la práctica de estrategias metodológicas en el aula.

- Reflexionar sobre la práctica pedagógica del aula a partir de la lectoescritura emergente para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.



Lección clave 1:

La lectura en voz alta

Introducción

Leer en voz alta es un proceso interactivo que permite explorar libros informativos, narrativos, entre varios otros. Normalmente, el contenido de los libros escogidos debe estar a un nivel un poco más alto del que el alumnado maneja por sí mismo.

Durante el desarrollo de la lección, los y las participantes deben observar la experiencia desde dos puntos de vista:

1. **Como docente:** preste atención al manejo del libro, la entonación, las pausas, cómo involucra a los y las estudiantes y organiza la disposición del aula. También debe pensar en su propia práctica como lector o lectora: ¿le gusta leer?, ¿por qué?, ¿cada cuánto lee?
2. **Como estudiante:** observe el ambiente social y comunitario y cómo percibe la experiencia de la lectura.

En general se reflexionará sobre el rol docente y el del alumnado durante la lectura y en cómo ésta ha cambiado el ambiente: hoy es mucho más flexible y comunicativo.

Semana de la lectoescritura

Leamos otro cuento

Se sugiere organizar una semana dedicada a generar el placer por la lectoescritura. Puede realizarse al inicio o en distintos períodos del año escolar.

Un día dedicado a **lectura de cuentos**, por ejemplo. Los niños y las niñas escogen cuentos o invitan a personas para que lleguen a leer con el alumnado.

Componente 10 Educación para la Transición

Desarrollo de la lección

La profesora Miriam invita al alumnado a sentarse en forma semicircular, de tal manera que todos y todas puedan oír y ver el libro. Ella muestra la portada del libro, que ya es familiar para el grupo: a pesar de que no lo han leído, lo han visto en el escritorio de la docente o en la biblioteca del aula. Miriam pregunta: “¿De qué creen que se tratará el libro?, ¿quieren decir lo que creen que podría pasar en el cuento?”. Varios niños y varias niñas comparten sus ideas y la docente les pide que las amplíen: “¿Por qué crees eso?, ¿qué hay en el título o en el dibujo que pueda apoyar tu idea (predicción)?”.

La docente siempre responderá a las predicciones afirmativamente, nunca negará las ideas expresadas, ya que así mantendrá el interés y la motivación del alumnado.

Es importante permitir equivocaciones para que éstas sean descubiertas por ellos mismos durante la lectura.

Antes de empezar, la profesora Miriam muestra las ilustraciones en un proceso que se llama “Caminata por las ilustraciones”. Sin hacer comentarios, les muestra a sus estudiantes las ilustraciones para que enriquezcan sus predicciones. Luego, comienza la lectura haciendo una pausa cada dos o tres páginas. Ella está muy familiarizada con el libro, lo ha leído varias veces para conocer los personajes y la trama, y ha encontrado los momentos estratégicos para hacer las pausas y preguntar: “¿Qué pasó?, ¿teníamos razón en nuestras ideas (predicciones)?, ¿qué creen que va a pasar ahora?”.

Los niños y las niñas participan y la docente se asegura de involucrarlos a todos y todas. Sus

estudiantes saben que tienen que pedir la palabra para participar y establecer un orden. Con frecuencia, la docente facilita la interacción con preguntas claves: “¿Están de acuerdo?, ¿por qué?, ¿qué piensan del comentario de su compañero, compañera?”. Se continúa este proceso hasta el final de la historia.

Mientras lee, la profesora emplea mucha entonación para transmitir las emociones del libro. Cada vez que hay una pregunta, sube la voz y gesticula como una forma de cuestionar y motivar la atención de sus estudiantes. Cada vez que hay un momento de suspenso, baja la voz y habla más despacio. Cuando hay más de un personaje hablando, cambia la voz para diferenciarlos. Siempre mantiene el libro a la vista del alumnado.

La docente no está actuando, pero debe usar muchas expresiones gestuales y corporales.

Las pausas que efectúa la docente al momento de leer también se utilizan para señalar las ilustraciones y provocar comentarios sobre éstas por parte del alumnado, pues las ilustraciones son tan importantes como el texto.

Cuando el libro ya le es familiar al grupo, a veces participan todos y todas al mismo tiempo, lo cual ocurre en momentos de repetición, por ejemplo cuando un personaje está contando un estribillo. Si bien la profesora no lo ha provocado, permite la lectura coral mientras no interfiera con la lectura.

Al terminar la narración, la docente facilita una conversación para resumir el cuento y compara las predicciones del alumnado con lo que pasó realmente en el cuento. El punto central de la conversación es valorizar la participación del grupo para desarrollar la habilidad de escuchar y sentirse

cómodo al expresarse. La discusión puede extenderse al relacionar lo leído con situaciones de la vida cotidiana, introduciendo de esta forma temas transversales.

Al final de la lectura en voz alta, la profesora elige a un o una estudiante para colocar el título del nuevo libro que acaban de leer en el cartel. Éste ha sido elaborado previamente y contiene un listado de los libros que se han leído. Esto hace que en el aula se vea que la lectura es parte de la rutina cotidiana. También hay varios carteles con recomendaciones para la lectura: cómo leer palabras desconocidas, nuevas palabras que se han aprendido durante las lecturas, y otras.

Análisis de la lección

¿Qué aprendió como docente?

- ¿Por qué es importante haber leído el cuento antes de la lección?
- ¿Cuántas veces en una semana se debería leer en voz alta?
- ¿Qué elementos se están modelando durante una lectura en voz alta?
- ¿Cuáles adecuaciones aplicaría a la lección para crear variedad en la manera de presentar la lectura en voz alta?
- ¿Lee en voz alta en la casa?

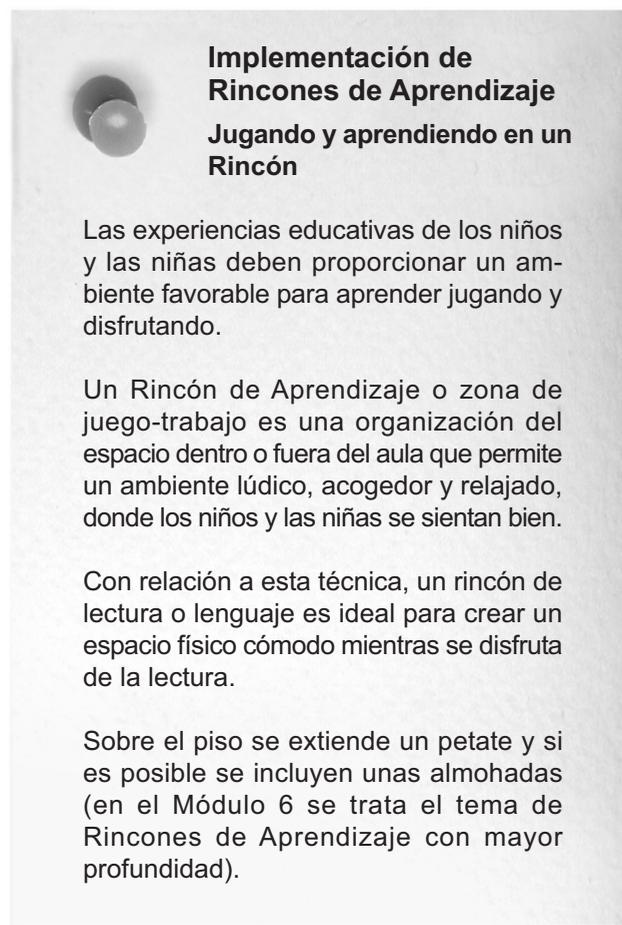
¿Cómo ve la experiencia desde el papel de estudiante?

- ¿Cómo se siente al cambiar de ubicación en el aula antes de una lección de lectura en voz alta?, ¿cómo percibe el rol de la o el docente?

- ¿Cómo puede aprender de sus equivocaciones?
- ¿Cómo afecta la lectura en voz alta su apreciación de la lectura?

La técnica y sus pasos

1. Leer el libro antes de presentarlo para conocer el contenido, preparar las preguntas guías de la conversación, encontrar espacios para hacer pausas e invitar al alumnado a comentar, reaccionar o interpretar el texto.
2. Dividir un texto largo en secciones lógicas.



Implementación de Rincones de Aprendizaje
Jugando y aprendiendo en un Rincón

Las experiencias educativas de los niños y las niñas deben proporcionar un ambiente favorable para aprender jugando y disfrutando.

Un Rincón de Aprendizaje o zona de juego-trabajo es una organización del espacio dentro o fuera del aula que permite un ambiente lúdico, acogedor y relajado, donde los niños y las niñas se sientan bien.

Con relación a esta técnica, un rincón de lectura o lenguaje es ideal para crear un espacio físico cómodo mientras se disfruta de la lectura.

Sobre el piso se extiende un petate y si es posible se incluyen unas almohadas (en el Módulo 6 se trata el tema de Rincones de Aprendizaje con mayor profundidad).

Componente 4 Educación para la Transición

3. Los niños y las niñas deben estar cómodos, en un sitio desde donde puedan ver y escuchar.
4. Presentar el autor o la autora, el género y el ilustrador o la ilustradora.
5. Usando la portada, las ilustraciones o el escenario, pedir las predicciones. Utilizar las ilustraciones para facilitar la construcción del significado del texto.
6. Hacer la lectura utilizando entonación, gestos y movimientos de la mano para enriquecerla.
7. Mantener un listado de todos los libros que se hayan leído en voz alta para ayudar a los y las estudiantes a establecer conexiones. Colocar los libros en un lugar accesible para que se puedan leer individualmente.
8. Realizar actividades para extender la lección. Estimular al alumnado a relacionar el contenido del texto con sus propias vidas y experiencias; relacionar el tema, los personajes, el escenario y la autora o el autor con otros libros; motivar a releer los libros, especialmente los que consideren sus favoritos.

Para extender la lección de la lectura en voz alta, existen muchas variaciones. Algunas son: actividades de discusión, lectura o escritura, entre otras, que serán desarrolladas más adelante en este módulo y posteriormente en el Módulo 4.

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas se podrían sugerir para aplicar estas técnicas en el aula?

Algunas variaciones podrían ser:

1. Leerle en voz alta a grupos pequeños, por niveles específicos de desarrollo de la lectura, para fortalecerlos de manera individual.
2. Generar lectura en grupos, dirigida por algún alumno o alumna que haya practicado la técnica previamente.
3. Realizar la técnica fuera del aula, en cualquier espacio pedagógico.
4. Efectuar un recorrido por las ilustraciones, según el texto leído.
5. Ampliar el vocabulario, enfocando la atención en palabras nuevas.
6. Tener lectores invitados para dirigir la lectura.



Participación de voluntariado

Léeme un cuento

Las personas de la comunidad con un nivel educativo básico, quienes participen en club de tareas y en otras actividades extracurriculares o el alumnado de grados superiores pueden ser excelentes lectores voluntarios. Puede invitarles al aula para leer con grupos pequeños de estudiantes o desarrollar un club de tareas en las horas no escolares.

Es importante que personas de la comunidad modelen la animación de la lectura. El o la docente les orientará sobre la entonación, cómo tomar el libro, la utilización de gestos y otros aspectos que les permita ser buenos modelos.

Componente
Educación para la Transición

Fundamentación

La lectura en voz alta

Cuando se lee en voz alta se está demostrando que es importante e interesante leer; con la voz como un instrumento se puede comunicar alegría, drama, humor, importancia, entusiasmo, etc. La lectura en voz alta promueve las cuatro características de la lectoescritura emergente: construye familiaridad con los libros, fortalece el concepto de la letra impresa, refuerza la estructura de la lengua y demuestra la relación entre palabras y sonidos.

El proceso de aprender a leer, al igual que cualquier otra actividad, se desarrolla por pasos durante cierto tiempo. En un principio, la persona que está enseñando tiene que modelar y enfatizar los aspectos más importantes, profundizando según las necesidades de la persona que está aprendiendo. Leer en voz alta con niños y niñas es similar a enseñar a hacer tortillas (ver recuadro): hacerlo lentamente, enfatizando el tono de voz, resaltando emociones, modelando la voz de baja a alta, de rápida a despacio, pausando para crear suspenso, leer las acciones como si las estuviera viendo y el diálogo como si lo estuviera escuchando. Así, los niños y las niñas podrán captar los aspectos del proceso de la lectura de manera natural.

¿Cómo le enseña una señora a tortear a un aprendiz?

Ella hará el proceso más despacio, exagerando cada paso para demostrarlo: cómo se suaviza la masa, cuánta masa agarrar, cómo mover las manos al tortear. Siempre se asegurará de que su aprendiz vea cada paso para que después pueda hacerlo por

sí solo. Este proceso se repite en varias ocasiones para permitir que quien aprende vea el proceso una y otra vez. Progresivamente, irá ayudando a la señora a tortear. El o la aprendiz irá desarrollando una mayor habilidad hasta llegar al punto donde ya no necesite el apoyo de la señora y pueda tortear sin ayuda.

Además de lo mencionado, la lectura en voz alta tiene muchos otros beneficios.

- Dos factores que facilitan resultados académicos exitosos son:
 - La frecuencia con que las y los docentes les leen en voz alta a sus estudiantes.
 - La frecuencia de la lectura independiente y por placer en la escuela.
- La comprensión oral viene antes que la comprensión lectora (es fomentada por la lectura en voz alta).
- Leemos en voz alta por las mismas razones que le hablamos a las y los niños para: reconfortar, entretener, informar o explicar, fomentar la curiosidad e inspirar. Pero en la lectura en voz alta, también estamos:
 - Acostumbrando a los niños y a las niñas a asociar la lectura con placer.
 - Construyendo conocimientos previos.
 - Proveyendo modelaje de la lectura.

Otras realidades interesantes sobre la lectura:

- Para tener impacto en el desarrollo de la lectura de niños y niñas sólo se requieren **15 minutos** diarios de lectura en voz alta.

- Cada lectura de un libro le agrega un poco más de significado a la historia y ayuda a construir nuevos conocimientos, por eso es importante releer los libros varias veces.
- Al comenzar la escuela, el alumnado entra en el “negocio” de la lectura: sonido por sonido, sílaba por sílaba, palabra por palabra. El peligro es que al no tener nada con que comprar ese proceso, el niño o la niña comienza a pensar que lectura se limita a planas, silabario y exámenes. Es importante pasar por ese proceso de aprendizaje, pero también experimentar el placer de la lectura. Eso se logra leyendo en voz alta.

Cómo tratar los errores de los y las estudiantes

A través del enfoque comunicativo se ha redefinido el concepto de error: en vez de ser algo malo que debería señalarse, es la motivación para dirigir instrucción, manejar el autoaprendizaje y monitorear los logros del proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumnado.

Muchas de las participaciones que se llaman errores y que se consideran un problema son de hecho señales de que las y los estudiantes están aprendiendo con éxito, están dando los pasos necesarios para que se produzca el aprendizaje. La respuesta adecuada o errónea se convierte en el criterio principal que ha de guiar la acción docente. Expresiones como *muy bien*, *correcto*, *así se hace*, etc. sirven de refuerzo positivo; mientras que *mal*, *no está bien*, *así no se hace* se consideran refuerzos negativos.

Son varios los autores y las autoras que defienden el error como un hecho positivo y necesario para que pueda existir avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el proceso de

corrección de errores se lleve a cabo se deben dar varias circunstancias:

1. Conocer estrategias adecuadas para corregir los errores (la ayuda requerida dependerá del nivel de competencia del estudiantado).
2. Reconocer cuándo hay un error crítico: puede ser detectado por el o la estudiante, un compañero o compañera, el o la docente, también por alguien externo.
3. Presentar un modelo de la forma correcta o algún indicativo de cómo corregirlo.
4. Disponer de al menos una oportunidad para rehacerlo. Dejar tiempo para corregir reducirá los errores gramaticales y ortográficos.
5. Es necesaria la práctica sistemática en la corrección de errores. Lo que se practica en un ejercicio puede olvidarse cuando se trata de expresar las ideas.

Esperar es importante: no le tema al silencio en el aula, es esencial brindar entre 15 y 20 segundos para que el o la estudiante pueda pensar y después responder a una pregunta o brindar una opinión o comentario.



Creación de un ambiente favorable para el aprendizaje

Permita que sus estudiantes se equivoquen

Las primeras experiencias de aprendizaje deben ser placenteras. Aprender debe ser percibido desde la propia cultura, valores y creencias. La persona debe sentirse aceptada, comprendida, con oportunidades para equivocarse y compartir, en un ambiente tolerante que le despierte curiosidad, interés y seguridad de expresar o ejecutar cualquier acción, con la seguridad de que puede equivocarse las veces que sea necesario para aprender.

Componente 5 Educación para la Transición

Ideas complementarias

Tipos de preguntas

Se les formulan preguntas a los niños y las niñas para motivar el desarrollo de su pensamiento y lenguaje. Ese es el objetivo. Por lo mismo, es importante el modelaje de la expresión oral y la claridad en la formulación de interrogantes.

Lo que se persigue es que el niño o la niña analice el mensaje y elabore una respuesta, relacionando la información que ya conoce con la nueva que está recibiendo.

Las preguntas *para aclarar* o *preguntas literales* investigan el qué, quién, cuándo, dónde y cómo del texto. Por ejemplo: ¿dónde ocurrió el cuento?, ¿quién es el héroe o la heroína?

Las preguntas *inferenciales* responden al porqué y cómo del cuento. Buscan que quien lee establezca inferencias y conclusiones para entender mejor el significado y la intención del texto. Por ejemplo: ¿por qué el personaje se sintió mal?, ¿qué haría si estuviera en su lugar?

Algunas recomendaciones para el manejo del error



- ¡La confianza es todo! Trate de ofrecer retroalimentación que fortalezca la confianza de la o el estudiante. En vez de decir “no es correcto”, exprese “vamos a intentar de nuevo”. El o la docente es un guía, facilitador y estimulador, en vez de un experto. Su ayuda no debe crear dependencia, sino desarrollar comportamientos y actitudes autónomas, emocional y cognitivamente. En vez de tomar el lápiz para escribir una palabra para su estudiante, explíquelo qué quiere que haga y oralmente apóyelo en el proceso de escribir.
- ¡Supervisar en vez de controlar! Bríndele la oportunidad al alumnado de corregir sus errores académicos o sociales antes de intervenir. En vez de decir “no hagas eso”, exprese “¿cómo podemos hacerlo mejor?”.
- Diferenciar entre mala conducta y ser una mala persona. Los niños y las niñas cometen errores y se equivocan, pero no significa que son malas personas. Cuando fulanita llegue tarde, evite exclamar “no eres responsable”, mejor diga “llegar tarde no demuestra responsabilidad, ¿qué puedes hacer mañana para mostrar una conducta responsable?”.
- Modelar la cortesía. En vez de decir “callate”, diga “hágame un favor...no hable cuando hablo yo. Y yo voy a tratar de no hablar cuando usted esté hablando.”

Apoyo para docentes

La formación permanente para la vida

Una gran meta para la vida es ser un aprendiz en continuo desarrollo, siempre mejorando las habilidades y prácticas para enriquecer las experiencias. Como docente, usted tiene la gran responsabilidad de conocer todos los materiales y temas acerca del aula, del alumnado y de la comunidad. Y como participante en esta jornada de formación, tiene la meta de mejorar sus conocimientos y habilidades para brindar una enseñanza exitosa. Piense en las siguientes preguntas para ayudarse a establecer metas para mejorar su propio aprendizaje como parte de la formación permanente para la vida.

Como lector o lectora

¿Le gusta leer?, ¿por qué?, ¿lee por placer o para aprender?

Piense en todo lo que ha leído durante los últimos 6 meses, ¿hay diversidad en los tipos de textos que está leyendo?, ¿cómo se pueden variar los tipos y/o los temas de lectura?, ¿cómo puede encontrar nuevos textos?

Establecer una meta: ¿qué va a leer este año?, ¿cómo diversificará los textos? Leer una gran variedad de textos (revistas, textos informativos, novelas) ayuda a desarrollar vocabulario y el pensar críticamente.

¿Cómo puede encontrar apoyo para motivarse en el proceso de mejora y crecimiento? Empezar un círculo literario en el trabajo para leer textos profesionales. Inicie un club de libros en su barrio para discutir novelas y artículos. Lea el periódico diariamente. Organice reuniones mensuales para compartir y leer sus poemas favoritos, publicados y escritos por usted. Busque las letras de sus canciones favoritas para leerlas y aprenderlas.

Como escritor o escritora

¿Para qué escribe?, ¿sólo para dejar una notita rapidita, completar un trámite o hacer un trabajo?, ¿cuándo fue la última vez que escribió un cuento?, ¿un poema?, ¿una carta?

Establecer una meta: ¿cómo puede cambiar su práctica como escritor o escritora?, ¿le gustaría escribir las leyendas que le contó su abuelita?, ¿desea publicar una novela o investigar sobre la realidad de la pobreza en su comunidad? El escribir ayuda a la expresión y sirve como terapia. Es una buena práctica para jóvenes y adultos.

¿Cómo se puede motivar para escribir más y con varios propósitos? Empezar por escribirles cartas a sus parientes fuera del país, en vez de hablarles por teléfono. Tome 30 minutos diariamente para escribir sobre su día, logrará relajarse y reflexionar. Forme un grupo para escribir y compartir cuentos. Inicie un periódico comunitario para publicar cuentos, poemas y reportes de hechos y eventos que suceden en el barrio.

Recuerde: aunque sea un adulto, usted puede mejorar su práctica lectora, leyendo diariamente una variedad de temas y tipos de textos. Descubra al autor o a la autora que lleva dentro y comparta sus experiencias y perspectivas con el mundo entero. Establezca una meta personal para aprender algo nuevo cada día y mejorar su práctica continuamente.



Lección clave 2:

La escritura cotidiana

Introducción

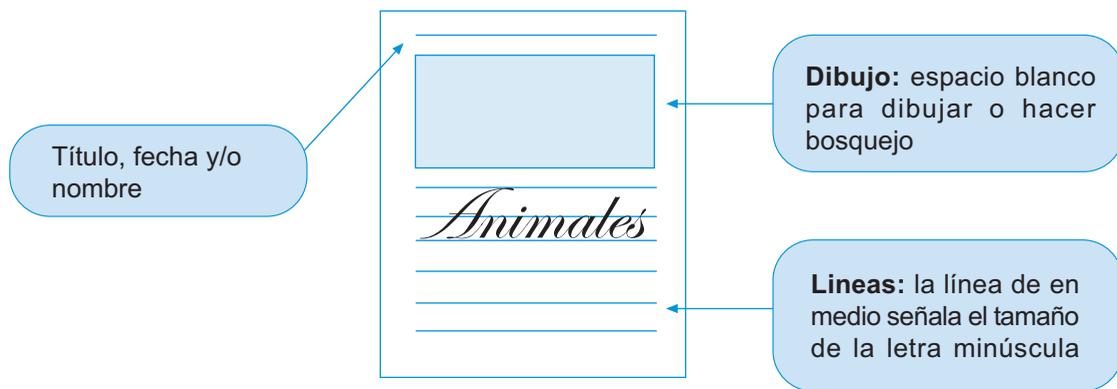
A pesar de que las personas escritoras emergentes no escriben de una manera convencional, cuentan con la habilidad de expresarse en forma escrita. Para fortalecer la expresión escrita, los y las estudiantes deben tener la oportunidad de escribir diariamente para practicar el uso de convenciones y experimentar con la expresión. El hábito de escribir cotidianamente facilita y motiva el proceso

natural de escritura. Como sostienen los grandes escritores, “el secreto para ser un autor radica en escribir, escribir y seguir escribiendo...”. Se debe seguir un formato para que el aprendizaje se dé según logros y reglas determinadas.

Antes de leer la siguiente lección, piense en su propia habilidad como escritor o escritora: ¿cada cuánto y sobre qué escribe?, ¿le gusta escribir?, ¿por qué?

El cuaderno de escritura para los y las escritores emergentes

Idealmente, el cuaderno tendrá un espacio para el dibujo y otro para la escritura. Así, dentro del formato de la página es obvio que la escritura de palabras es distinta que una expresión escrita en la forma logográfica (con dibujo).



Desarrollo de la lección

Después de hacer una lectura en voz alta del libro *El árbol generoso*, escrito por Shel Silverstein, el señor Echeverría promueve una discusión entre

su alumnado: “¿De qué trata este cuento?”. Escribe en la pizarra la oración “Yo pienso que _ _ porque _ _ ” para motivar el que sus estudiantes justifiquen las respuestas a partir del texto. La conversación sigue así:

Estudiante 1: yo pienso que el cuento es sobre un árbol porque se llama árbol generoso.

Estudiante 2: y también es de un niño.

SE: entonces, ¿no estás de acuerdo con tu compañero (1)?

Estudiante 2: sí, estoy de acuerdo, pero también creo que el cuento es sobre un niño.

Estudiante 3: yo creo que trata acerca de cómo podemos trabajar juntos.

SE: ¿y por qué piensas eso?

Estudiante 3: porque en el cuento, el árbol ayuda al niño y el niño se sienta con el árbol.

Estudiante 4: el niño y el árbol son amigos.

Luego, el señor Echeverría explica: “Hoy vamos a escribir en nuestros cuadernos de escritura sobre el cuento *El árbol generoso*. ¿De qué creen que podemos escribir?”. Señala el papelón que presentó el primer día que usaron los cuadernos de escritura y al cual se refiere cada vez que la clase elabora una tarea en ellos.



“Hoy vamos a escribir sobre algunas conexiones que podemos hacer entre nuestra vida y el texto. Trataremos de escribir algo sobre lo que recordamos del libro. Usaremos la palabra ‘árbol’ en nuestro escrito”. Escribe la palabra ‘árbol’ con letras grandes en la pizarra. “¿Tienen algunas ideas sobre lo que quieren escribir?”.

Podemos escribir sobre...

- Qué pensamos del cuento.
- Una conexión con nuestra vida.
- Una conexión con otro cuento o texto.
- Una conexión con el mundo.
- Un resumen.
- Algo diferente, después de confirmar con el profesor Echeverría.

Después de escuchar y anotar algunas respuestas, el docente les pide a algunos estudiantes que repitan la tarea individualmente antes de irse. Él les recuerda empezar con letra mayúscula y terminar con punto, y luego invita a todos y todas a empezar a escribir y dibujar sus respuestas.

Mientras están escribiendo, el docente circula por el aula para trabajar con unos y otras estudiantes. Él intenta apoyar individualmente a cada uno por lo menos una vez cada dos semanas, normalmente trabajando con 2 o 3 en un día.

El docente brinda 20 minutos para el trabajo individual. Cuando termina de realizar algunas consultas, circula leyendo sobre los hombros de los y las estudiantes, brindando ayuda cuando es necesario y apoyándoles con pistas y otras herramientas para escribir palabras desconocidas. También, los y las motiva a consignar al final del cuaderno un registro de todas las nuevas palabras que han conocido.

El señor Echeverría concede 5 minutos más para trabajar y, luego, invita a 3 o 4 estudiantes a compartir su trabajo en plenaria para mostrar su dibujo y leer su escrito. Los y las demás estudiantes responden al trabajo con comentarios y preguntas.

Aquí están dos ejemplos breves de apoyos (consultas) que realiza el o la docente.

Apoyo a Maricarmen, una niña de 7 años, quien ya sabe casi todas las letras y comprende la relación entre fonema y grafema. Está en el rango avanzado.

SE: has escrito ‘fuego’ en el árbol, ¿puedes contarme algo más sobre esto? Yo veo algo anaranjado en el árbol del dibujo.

M: es un árbol de naranja que está en la casa de mi abuelo.

SE: ¿puedes escribir más sobre este árbol y el fuego o las naranjas? (Empieza a escribir.) Muy bien, no olvides con qué tipo de letra empiezas a escribir una oración nueva.

Apoyo a Luis, un niño de 6 años que conoce algunas letras y todavía usa muchos garabatos. Aunque no escribe convencionalmente, es muy capaz oralmente.

SE: ¿me puedes explicar tu dibujo, Luis?

L: he dibujado un árbol con muchos pájaros que están cantando.

SE: excelente, me gustan todos los colores de los pájaros. Aquí veo que has empezado a escribir algo. ¿Me lees, por favor, qué dice?

L: los pájaros están en el árbol.

SE: aquí veo que has intentado escribir la palabra ‘pájaro’. ¿Te puedo ayudar en el deletreo? Vamos a escuchar los sonidos. “Pa, pa, pa...”. ¿Cómo podemos escribir el sonido ‘pa’? ¿Cuántas letras tendremos que escribir? Bien, la letra “p” (Sigue así hasta que Luis logra terminar la palabra.) ¡Súper! Aquí te voy a escribir la oración de acuerdo con el deletreo correcto. (El docente escribe de forma convencional la oración “Los pájaros están en el árbol” debajo de la escritura de Luis).

Algunas ideas para iniciar las consultas

- La última vez, hablábamos de . Ahora, ¿en qué estás trabajando?
- ¡Guau! Has mejorado mucho en la lectura/escritura. ¿Qué estás haciendo diferente ahora?
- Estuve observando . ¿Podríamos conversar sobre ello?
- Últimamente, ¿cómo te sientes en relación con la lectura/escritura?, ¿sientes que es fácil o es un poco difícil?, ¿por qué?
- Indagar cuáles son las metas de la o el estudiante, qué quiere hacer en lectura/escritura antes del final del mes.

¿Cuál es la importancia de la enseñanza del código? ¿Por qué se le pide al estudiantado que copie las palabras escritas en la pizarra?

El uso del código desde el enfoque comunicativo

El personal docente siempre debe tener claro su objetivo antes de desarrollar una actividad. El propósito de las actividades que estamos conociendo es apoyarle al alumnado a aprender a escribir las letras y decodificar los sonidos. Cuando se habla de letras y sonidos se está hablando de código. Las lecciones del presente módulo se enfocan en leer para comprender y escribir para comunicarse, sin que sea explícito el tema del código. Sin embargo, se puede adaptar cualquiera de las lecciones para presentar el código.

La enseñanza del código no tiene que ser distinta a la enseñanza de la comprensión y/o la expresión. El aprendizaje del código debe vincularse con la comprensión y la expresión.

Se puede establecer una secuencia de aprendizaje de las letras con fines didácticos, pero no debe ser un proceso rígido. Es decir, el hecho de que se esté repasando la letra “p” no significa que no se pueden presentar palabras con otras consonantes. La secuencia de consonantes presentada en el programa de estudio y los libros de texto permite al personal docente tener pautas para dar seguimiento a los aprendizajes del alumnado. En esa secuencia, debe tomar decisiones para apoyar a quienes se van quedando rezagados y a los que tienen mayor avance.

Autonomía curricular: ¿en qué momento de la planificación, el o la docente puede tomar decisiones para modificar el currículo?, ¿cómo lo sabe?

La enseñanza del código a través de la escritura cotidiana

Después de leer en voz alta el libro *Pulgada a pulgada*, de Leo Lionni, el o la docente escribe el título en la pizarra y pregunta quién puede identificar el primer sonido. Hace una actividad de repetición pronunciando el sonido de la letra y dibujando su forma “en el aire”; además, realiza una dinámica para practicar el sonido con la producción de la forma.

Luego, el o la docente modela el cómo distinguir palabras que empiezan con la letra “p”. Escribe los vocablos en la pizarra. Les solicita a sus estudiantes que hagan lo mismo mediante trabajo en parejas o grupos pequeños con el fin de identificar palabras con el sonido inicial de la “p”. Se comparte en pleno y escribe las palabras en la pizarra.

Al final, los y las estudiantes escriben palabras que empiezan con “p” en sus cuadernos y las acompañan con dibujos. Se evalúa sólo la producción de la letra “p” en el contexto del trabajo.

Posteriormente, el o la docente se enfoca toda la semana en la letra “p”. Presenta una variedad de palabras que empiecen con “p” y, luego, otras que contienen la “p” en alguna de sus letras. De tarea, pide que identifiquen nuevas palabras con la letra “p” y su escritura.

No hay que descartar la participación, si algún estudiante menciona palabras del contexto de la lectura que no contengan la letra “p”. Hay que tomarla en cuenta. Se presenta el código para motivar el interés en la lectoescritura, no se debe limitar la interacción en el aula a este tema.

Análisis de la lección

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Por qué escribir una oración en la pizarra antes del trabajo individual del alumnado?
- ¿Cómo se trabaja la diversidad durante la lección?
- ¿Cómo se enseña la escritura?
- ¿Cuáles son las prioridades en la enseñanza de la escritura?
- ¿Cuál es la función del código (versus la expresión) en la enseñanza?, ¿cómo puede aumentar o disminuir el énfasis en el código?
- ¿Cuál es el propósito de las consultas con el alumnado?
- ¿Cuáles habilidades de la escritura tiene que manejar para desarrollar la lección?

¿Cómo ven la experiencia desde el papel de estudiantes?

- ¿Cuál es la relación entre escritura y dibujo?
- ¿Cómo pueden aprender de sus propios errores?
- ¿Qué procedimiento se sigue al encontrar una palabra desconocida en el texto?
- ¿Cómo disfrutan de la escritura?

La técnica y sus pasos

1. Ofrecer una motivación: leer en voz alta, generar una discusión, referirse a un evento reciente en la comunidad y enfocarse en un tema.
2. Concentrarse en una o dos palabras: escribirlas en la pizarra para que todos y todas las lean y vean la escritura convencional.

3. Escoger un tema o varios temas que ayuden para la escritura: respuesta a la lectura, conexiones con sí mismo, etc.
4. Brindar apoyo y monitorear la comprensión lectora estudiantil. Trabajar con un grupo pequeño.
5. Presentar el trabajo en plenario. Manejar las inquietudes del alumnado para tener una discusión sobre el trabajo de sus compañeras y compañeros.



Atención a la diversidad Necesito que me ayudes

Ofrecer ayuda pertinente e individualizada es un principio orientador de la acción pedagógica. Los niños y las niñas tienen necesidades educativas y esperan el apoyo del docente de forma diferenciada.

Componente Educación para la Transición

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas podrían sugerirse para aplicar estas técnicas en el aula?

Algunas variaciones podrían ser:

- El diario interactivo: se trabaja con pequeños grupos de 4 a 5 estudiantes mientras los demás desarrollan la actividad individualmente (haciendo la escritura cotidiana u otra actividad). Cada estudiante dibuja algo que le guste y luego escribe acerca del dibujo. Al terminar, lee su trabajo y el o la docente le escribe una pregunta al final de la escritura. Explica la estrategia que quiere que se practique (usar sonidos/fonemas para el deletreo, colocar espacios entre palabras, etc.). El o la estudiante responde oralmente a la pregunta.

Juntos, docente y estudiante, cuentan las palabras y el o la docente le ayuda (oralmente) en la redacción. El o la docente debería mantener notas en el diario (cuaderno) de cada estudiante para apuntar lo que escribió (si es difícil decodificar), la estrategia trabajada u otras observaciones.

- Usar otras motivaciones para empezar y enfocar la escritura.
- Enfatizar sobre las nuevas palabras que aprenden en el registro individual al final del cuaderno.
- Brindar lecciones sobre el uso de grafemas específicos en la escritura. Por ejemplo, dar una lección en el uso de la letra “p” mientras se muestran unas palabras y, luego, invitar al alumnado a escribir algo creativo con ese grafema.
- Solicitar trabajo en parejas o pequeños grupos para decidir sobre lo que escribirán, para compartir sus trabajos o para ilustrarlos. Luego se presenta en plenario un trabajo.
- Cada semana, enfocarse en unas 5 palabras específicas. Luego, usar esas palabras durante el día, destacándolas en la lectura.
- Emplear los vocablos de la pared de palabras.
- Desarrollar el uso del impreso ambiental para apoyar la escritura independiente. Estas pistas incluyen palabras en afiches, en la pared de palabras, libros y cuadernos, entre otros lugares.
- Usar trabajos anteriores para generar conocimientos, mostrar y medir progresos.
- Pedir reflexiones sobre trabajos anteriores o nuevos para hacer comparaciones.
- Organizar parejas de escritura para desarrollar ideas, reflexionar y ayudarse.



Semana de la lectoescritura

Leamos otro cuento

Se sugiere dedicarle una semana a generar el placer por la lectoescritura.

Un día puede dedicarse a los **nombres comunes** de los objetos del aula. Pueden escribirlos en tarjetas y que las peguen en los objetos.

Otro día puede ser dedicado a que construyan sus **nombres completos** en tarjetas y pegarlas en la pared para reconocerse como parte del grupo.

Componente 10 Educación para la Transición

Fundamentación

La alfabetización emergente

Los niños y las niñas cuyas edades oscilan entre uno y dos años ya se encuentran en el proceso de alfabetización. El período de alfabetización emergente inicial continúa hasta que empiezan a leer y escribir convencionalmente, de manera que el concepto de alfabetización emergente coloca a la persona en el papel de constructora de su propio proceso de lectoescritura.

El término alfabetización no significa únicamente aprender a leer, es mucho más amplio. Implica que se tiene un desarrollo cognitivo y verbal entre el aprendizaje de la expresión oral y la apropiación de la expresión escrita. Debe tomarse en cuenta que no hay una demarcación definida entre los procesos de prelectura y de lectura, sino que más bien son una continuidad. El niño o la niña que enfrenta sin mayores dificultades este proceso lo finaliza entre los 5 y 6 años de edad. Debe considerarse que la lectura formal emerge y se

configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar: un proceso que empieza cuando los niños y las niñas aprenden a hablar.

En este marco, es importante destacar que el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural, puesto que no deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas solamente por contacto con un ambiente letrado, en donde se usa la lengua escrita. De tal manera que el aprendizaje del lenguaje escrito requiere del desarrollo de habilidades cognitivas diferentes de las necesarias para hablar.

En la alfabetización emergente se distinguen dos conjuntos de procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje de la lectura.

En primer lugar, un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética: tomar conciencia de que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica que se puede reconocer en la expresión escrita. El desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética es condicionante para el aprendizaje lector, sin él los niños y las niñas no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para la apropiación de la lengua escrita. Así, pues, los niños y las niñas deben manejar dos códigos fonéticos diferentes: el oral y el escrito.

En segundo lugar, el desarrollo de la conciencia fonológica y la conciencia semántica, que juegan un papel importante en el aprendizaje. Éstas activan los procesos cognitivos necesarios para comprender y reconocer el significado de las palabras escritas.

A lo largo del desarrollo de los procesos que componen la conciencia fonológica, los niños y las niñas adquieren conciencia de los componentes fónicos que forman parte del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras, facilitando su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toman conciencia de que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que éstas pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o que se pueden segmentar o añadir, los niños y las niñas empiezan a apropiarse del sistema de la lengua escrita.

El proceso educativo debe equilibrar la enseñanza del docente con las habilidades fonológicas del alumnado para fomentar el desarrollo de la lectura emergente inicial. La enseñanza de los fonemas en asociación con las letras provoca que se tome conciencia de que las palabras escritas están estructuradas en segmentos y que se encuentran asociadas con el lenguaje oral. Este proceso debe iniciarse en la parvularia, de modo que al ingresar al primer grado se tenga parcialmente desarrollada la conciencia alfabética y la conciencia fonológica.

En consecuencia, el concepto de alfabetización emergente es una innovación que difiere de la idea de que el aprendizaje del lector convencional empieza en el primer año de Educación Básica. Los procesos desarrollados en la alfabetización emergente abren la posibilidad de que los niños y las niñas desarrollen en la parvularia y el primer grado el aprendizaje formal del sistema de la lengua escrita. El concepto de 'alfabetización' también implica que no hay un momento preciso, exacto, en el cual se aprenda a leer, sino que éste es un proceso que va construyéndose en la medida en que el desarrollo cognitivo de cada niño y niña permite hacerlo adecuadamente.



Lección clave 3:

El aprendizaje del lenguaje por experiencia

Introducción

Las competencias orales de hablar y escuchar se desarrollan antes de las de leer y escribir. Por esta razón se aprovechan las competencias orales para desarrollar las demás. En la siguiente técnica, el o la docente utiliza y estimula la expresión y comprensión oral, aprovechando las experiencias y los presaberes del alumnado para desarrollar la comprensión lectora y expresión escrita.

Objetivo

Los y las estudiantes podrán contar un cuento oralmente y luego utilizarlo para fortalecer la comprensión de secuencia del texto en los niveles de oración, palabra y sonido, permitiendo el desarrollo de todas las competencias comunicativas.

Desarrollo de la lección

Paso 1: Motivación y lectura compartida

La profesora Alicia escribe la palabra ‘dinosaurio’ en la pizarra. Les solicita a sus estudiantes que traten de imaginar un dinosaurio y que expresen en parejas sus ideas. Después de unos minutos, cada pareja comparte sus ideas con el grupo entero. Luego, la docente genera una discusión: “¿Qué piensan de las ideas expresadas?”. Enseñada, presenta la portada del libro *¿Cómo se curan los dinosaurios?*, escrito por Jane Yolen y Mark Teague, y pregunta: “¿Cómo es el dinosaurio?”.

En un proceso de lectura compartida, la profesora lee en voz alta el texto, señalando con el dedo las palabras y los dibujos. Durante la lectura, los y las estudiantes ayudan a “leer” la página, usando la rima para adivinar las palabras. La técnica de lectura compartida se explica en detalle en la Lección 1, Unidad 2, de este módulo. La docente provoca la participación de todos y todas. Al final, explica que van a crear algo colectivamente: escribirán su propia versión de ¿cómo se curan los dinosaurios?

Antes de asignar el trabajo, los y las estudiantes recuentan la historia con la moderación docente: ¿qué pasó primero?, ¿y después?, entre otras preguntas orientadoras.

Paso 2: Asumir el papel de lápiz

Mientras la mayoría trabaja en ilustrar el cuento, la profesora Alicia elige a un grupo pequeño y les explica que escribirán un cuento juntos, pensando en el libro de los dinosaurios. Ella toma el papel de “lápiz” y escribe la narración que le dictan los niños y las niñas. Primero, escogen un título y definen los personajes. El cuento puede ser la misma historia del texto u otra de mayor interés. En ningún momento la docente influye en las ideas del grupo. Sin embargo, puede guiar la actividad a través de preguntas que orienten la secuencia del cuento (“¿qué pasó después?”). Al finalizar cada oración, la profesora la lee. Cuando finalizan el cuento, lo lee detenidamente, señalando debajo de cada palabra.

Paso : Lectura

La profesora lee el cuento reconstruido. Después, el grupo lo lee con ella. Repite este ejercicio varias veces, entre todos o con diferentes niños y niñas; luego, el texto queda expuesto para que lo puedan leer individualmente.

Paso : Reconstrucción de oraciones

El cuento reconstruido se divide en oraciones. Mientras unos ilustran la historia, otras organizan las oraciones en el orden correcto con el apoyo docente.

Paso 5: Reconstrucción de palabras

La docente divide las oraciones en palabras. Empieza cortando una oración a la vez, y gradualmente va cortando las otras a partir del avance de los y las estudiantes. Los niños y las niñas organizarán las palabras en el orden correcto con orientación de la profesora Alicia. Al mismo tiempo, unas estudiantes están ilustrando la historia y otros están organizando las oraciones del cuento independientemente (paso 4).

Análisis de la lección**¿Qué se puede comentar sobre la lección como docentes?**

- ¿Qué se hizo durante la lección?, ¿qué momentos o pasos se identificaron en el desarrollo de la lección?, ¿por qué?
- Durante el dictado, el o la docente deberá cambiar las palabras que hayan dicho los y las estudiantes para corregir errores gramaticales, ¿por qué?

- ¿Cómo se aprovechan y se desarrollan todas las competencias comunicativas a través de la técnica?
- ¿Cómo maneja la profesora la ortografía y la gramática?
- ¿Qué puede hacer el o la docente para crear un ambiente que motive varias actividades al mismo tiempo?
- ¿Qué le pareció difícil y qué le parece fácil para replicar en su propia aula de lo realizado en la lección?, ¿por qué?

¿Cómo fue la lección para los y las estudiantes?

- ¿Qué cosas hace el alumnado en la lección?, ¿cómo es su participación?

Para el éxito de esta actividad, es importante que la o el docente no corrija al estudiantado durante la actividad de dictado, ya que el propósito es motivar el interés por desarrollar la escritura. Sin embargo, puede emplear el criterio de oportunidad y el error constructivo confrontando a los y las estudiantes con textos originales, de manera que reconozcan la escritura correcta frente al error y lo corrijan por sí mismos. Debe recibir el dictado del alumnado sin emitir juicios sobre el texto para no coartar su iniciativa de participación. Si es necesario, puede moderar con preguntas o frases abiertas para orientar, sin influir en la creatividad al contar la historia.

La técnica y sus pasos

1. Usar una motivación y discutir para animar el lenguaje (en esta lección, la motivación es un cuento, pero pueden emplearse otros estímulos de la vida cotidiana).
2. Hacer un dictado: tomar el papel de lápiz.
3. Releer varias veces, indicando las palabras en el proceso de escritura.
4. Leer el texto completo.
5. Los niños y las niñas leen en coro o haciendo eco de las oraciones.
6. Un niño o una niña lee a la vez.
7. Dividir el cuento en oraciones y relacionarlas con las frases originales.
8. Dividir las oraciones en palabras y relacionarlas con las oraciones originales.

Un paso puede durar un día, aunque también puede desarrollar más de un paso por día. Sin embargo, se sugiere no efectuar todos los pasos el mismo día.

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas pueden tomarse en cuenta para aplicar estas técnicas en el aula?

- Se pueden usar varias experiencias para motivar la lección: una caminata por la naturaleza, recordar una excursión, escuchar una pieza musical, observar una obra de arte, entre otras opciones creativas.
- Hay otros dos pasos opcionales, según el nivel de los niños y las niñas: dividir algunas palabras

en sílabas para estudiar la asociación de palabras. No será necesario dividir todas las palabras para no complicar la tarea, solo algunas que se relacionen con el programa del aula o con las necesidades específicas del estudiantado. Otra opción es dividir las palabras y/o las sílabas en letras para que los niños y niñas construyan palabras.

Debido a los diversos ritmos y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas, es importante tener varias actividades simultáneas. Por ejemplo: algunas estudiantes pueden estar ilustrando el cuento, otros estudiantes leen el libro original u otros libros de la biblioteca del aula, otros inventan otros cuentos, otras ayudan a otros compañeros y otras compañeras, hacen más ilustraciones, elaboran su tarea o trabajos que tienen pendientes.

Fortalecimiento de la participación familiar

Me gusta escuchar la historia del abuelito

La motivación en esta técnica puede consistir en invitar a un miembro de la familia de un niño o niña para que lea una historia, una leyenda o una narración de tradición oral.

Es recomendable que el o la docente lo invite con anticipación para seleccionar la narración adecuada (véase “Te presto a mi abuelo”, guía metodológica para docentes y directores, programa COMPRENDO, MINED, 2006, P. 32).

Componente
Educación para la Transición

Fundamentación

Direccionalidad

Deben tomarse en cuenta algunos aspectos que el niño o la niña incorporará en el aprendizaje de la escritura, tales como: la dirección desde la

izquierda hacia la derecha y desde arriba hacia abajo, la forma o claridad de las letras, la uniformidad del tamaño de las letras, el espacio entre una y otra letra dentro de la palabra, entre una y otra palabra, y entre uno y otro renglón.

Apoyo para docentes

Ortografía, errores comunes

todos nos pasa que a veces nos confundimos con la ortografía de algunas palabras; de hecho, los errores de ortografía son muy comunes. Sin embargo, como docentes es importante darle un buen ejemplo al alumnado y tratar de evitar errores en la escritura que se modela en el aula.

- Analice con sus colegas las palabras de este listado y comenten lo que notan:

a ver	haber	calleron	cayeron
bas	vas	olló	oyó
emos	hemos	tubimos	tuvimos
ivan	iban	infeción	infección
monges	monjes	picsina	piscina
devate	debate	halla	haya
exploción	explosión	beterinario	veterinario
salbar	salvar	recivir	recibir
he	e	gustava	gustaba

¿Cuáles creen que son los errores más comunes?, ¿entre qué letras hay mayor confusión?, ¿notan algún patrón en los errores más comunes de ortografía?

Reflexión

Para mejorar la ortografía se puede contar con un cuaderno en el que se anoten las palabras que se confunden. El cuaderno puede organizarse en categorías. Por ejemplo, si se confunden las palabras que llevan “h” y las que no llevan, escriba “Con o sin ‘h’” como título de la página y vaya anotando las palabras que se le ocurran. Siempre que encuentre, en su trabajo diario, un ejemplo que pueda incluir en el cuaderno, anote la palabra. En algún momento en que esté preparando un cartel u otro material para su clase, puede usar su cuaderno como referencia para no equivocarse.



Lección clave :

Observación de conceptos de la lectoescritura emergente inicial

Introducción

Si bien muchos niños y niñas no leen convencionalmente, ya han adquirido los conocimientos para iniciar el aprendizaje de la lectura inicial. Antes de llegar al aula, ya leen las viñetas de las golosinas y los refrescos, las marcas de los carros y más. La técnica de observación es fundamental para: 1) identificar y conocer estos saberes previos del alumnado y las estrategias que ya usan para construir significados con los textos, y 2) usar nuestras observaciones y notas para planificar las clases, hacer consultas con el alumnado y ofrecer estrategias a los padres y las madres de familia para apoyar el aprendizaje en esta etapa emergente inicial.

Para la observación de lectoescritura emergente inicial se toman en cuenta varios aspectos. No sólo se mide la interpretación literal e inferencial, sino el conocimiento de la mecánica de la letra impresa y los textos. Un lector emergente recoge tanta o más información de una imagen como de las letras impresas. El o la docente tiene que ofrecer un libro con texto e imágenes para que el alumnado lea e infiera. Así se mide la lectura de imágenes, la lectura de la letra impresa y los conocimientos de las características básicas de la lectoescritura.

Para llevar a cabo una observación se necesita:

1. **Un libro** con letras bastante grandes para que sea fácil distinguir entre una palabra y otra, una letra y otra, mientras el o la estudiante señala lo que le pide
2. Una copia (dos hojas) del **registro de observación** que necesitará usar para cada estudiante. Para no ensuciar el ejemplo que viene en este módulo, se puede utilizar un cuaderno para ir anotando mientras efectúa la observación.
3. Una página con el **inventario del alfabeto**.
4. **Una hoja en blanco con líneas y un lápiz** para que el o la estudiante escriba las letras y palabras que se indican.
5. Una copia de la hoja con el poema **“Como florcitas”** y la lista de **palabras de reconocimiento**.

Mientras lee, debe pensar en cómo la observación le ayuda a mejorar su planificación para responder a las necesidades diversas del alumnado

Desarrollo de la lección

La observación de conceptos de lenguaje impreso

La profesora Méndez quiere conocer mejor los conocimientos de Ernesto, un estudiante de primer grado. Se sienta con él en un lugar donde los dos estén cómodos y no haya mucha distracción. Se asegura de que Ernesto pueda ver fácilmente el material que se le presenta y que ella pueda observar sin dificultad lo que él señale y lo que escribe. La profesora Méndez tiene a mano su

registro de observación y un lápiz para tomar nota de sus observaciones (use el espacio en blanco para tomar nota). También tiene cerca los demás materiales que necesita.

La profesora explica: “Ernesto, quiero que trabajemos juntos para leer este libro. Te voy a hacer preguntas mientras lo leemos, te estaré escuchando y observando para aprender qué haces al leer. No es un examen, relájate y verás que nos divertiremos”.

La profesora Méndez sigue estos pasos para la observación de conceptos de la lectoescritura emergente inicial.

Anote aquí sus comentarios sobre el registro de observación

I. Registro de observación de conceptos de lenguaje Impreso. Lectoescritura emergente

Busca un libro fácil y úsalo para observar lo que entiende el niño y la niña acerca de la lectoescritura.

Notas y observaciones

Indicaciones	SÍ	NO	
1. Entregar el libro al niño o niña. Lo agarra con orientación correcta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
2. Indica dónde está el título.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
3. Hace predicciones (3 veces durante la lectura del libro).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
4. Indica comienzo de texto en la página.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
5. Dirección de izquierda a derecha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
6. Desde arriba hacia abajo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
7. De una página a la otra.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
8. Muéstrame lo que estoy leyendo mientras lo leo. (correspondencia entre lo que lee la maestra y lo que indica el niño).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
9. Muéstrame una palabra (preguntar 3 veces en distintas páginas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
10. Indicar una letra mayúscula. "Busca otra letra como ésta".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
11. Indicar una letra minúscula. "Busca otra letra como ésta".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
12. Indicar un punto. "¿Para qué es esto?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
13. Indicar una coma. "¿Para qué es esto?"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____
14. Cuenta la historia en sus propias palabras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	_____

Re

II. Registro de observación de conceptos de lenguaje impreso. Lectoescritura inicial

a. Conocimiento del alfabeto: reconocimiento y producción de letras

Letras mayúsculas		Letras producidas
Reconocidas	No reconocidas	
Letras minúsculas		Letras no producidas
Reconocidas	No reconocidas	

b. Concepto de palabra

	Aspectos de lectura	Identificación de palabra
• Los <u>niños</u> que se <u>bañan</u>	_____	
• Con <u>agua</u> y <u>con</u> jabón	_____	
• Parecen <u>florcitas</u>	_____	
• <u>Que</u> se <u>abren</u> con el <u>sol</u> .	_____	

c. Conocimiento fonológico y reconocimiento de palabras

mamá	—	—
papá	—	—
casa	—	—
tú	—	—
uno	—	—
escuela	—	—
árbol	—	—
gato	—	—
bebé	—	—
niña	—	—

d. Medición de deletreo

1. **Tipo:** ¿Qué tipo de comida es esta? Tipo.
2. **Pinto:** Yo pinto con la pintura azul. Pinto.
3. **Verdad.** Dime la verdad. Verdad.
4. **Chiste.** Mi hermano me contó un chiste. Chiste.
5. **Choque:** El carro estaba dañado por el choque. Choque.
6. **Rojo.** Mi color favorito es el rojo. Rojo.
7. **Espero.** Yo espero recibir un regalo en la Navidad. Espero.
8. **Bello.** El gato es bello. ello.

I. Inventario de lectoescritura emergente

a. Medir el reconocimiento de los libros

En este momento, la profesora observa la familiarización de Ernesto con los libros; usa un libro sencillo para observar lo que entiende el niño acerca de la lectoescritura. Ella pregunta: “Enséñame la portada de este libro, ¿dónde está el título?”. Observa si el niño agarra el libro con la orientación correcta, si localiza el título, si conoce cuál es el principio y el final del libro. Le pregunta: “¿De qué crees que se va a tratar el libro?”, y observa si su estudiante puede hacer una predicción. Durante la lectura del texto, hace dos pausas más para pedir predicciones del cuento. Al final del libro, le pide al niño que le cuente la historia en sus propias palabras. Observa si el pequeño se apoya en el texto escrito o sólo utiliza las ilustraciones para responder.

b. Medir conciencia de direccionalidad

Luego, ella abre el libro y le dice: “Te voy a leer este libro, ¿dónde empiezo a leer?”. Observa si el niño señala las palabras o los dibujos, si reconoce dónde comienza el texto escrito. Ella empieza a leer, después pregunta: “¿Dónde sigo ahora?, enséñame con tu dedo cómo debo hacer”. Observa si su estudiante conoce la direccionalidad del texto, de la izquierda hacia la derecha, desde arriba hacia abajo. Le pide que señale con el dedo mientras ella sigue leyendo. Cuando llega al final de una página, le pregunta: “¿Qué hago ahora?, ¿dónde sigo?”, y observa si el niño pasa la página.

c. Observar la diferenciación entre letra y palabra

La profesora hace una pausa en la lectura para preguntar sobre las palabras en una de las páginas. Ella le dice a Ernesto: “Muéstrame una palabra; muéstrame una letra”. Le concede varias

oportunidades para demostrar si en verdad conoce la diferencia. Luego, ella sigue leyendo.

d. Se observa el manejo de la puntuación

De nuevo toma una pausa en la lectura para observar si Ernesto puede reconocer y nombrar los signos de puntuación que aparecen en el texto. Señala un punto y pregunta: “¿Qué es esto?, ¿para qué sirve?”. Señala una coma y pregunta lo mismo. Después sigue leyendo.

II. Inventario de lectoescritura inicial

a. Conocimiento del alfabeto: reconocimiento y producción de las letras

La profesora Méndez le muestra a Ernesto el *inventario del alfabeto*. Señala algunas letras para que él le diga cuáles son. Toma nota si conoce las letras mayúsculas y minúsculas, y cuáles puede identificar.

Después, le dicta una serie de letras para que él las escriba. No importa si él escribe en mayúsculas o minúsculas. La profesora apunta lo que observa. Anota en cuáles letras necesita ayuda para identificar y para producir.



Inventario del alfabeto

A F P W Z B C H
 U Y Ñ M D L Q N S
 R E V T O I X

a f p w k z b c h
 u ñ m d l q s
 r e v t o j i x

est

b. El concepto de palabra

Para esta observación, la profesora Méndez usa el poema “Como florcitas”, cuidando de doblar la página para no mostrarle la lista de *palabras de reconocimiento* que se usa en el siguiente paso. Le declama el poema un par de veces y después le pide que lo recite con ella hasta que Ernesto haya memorizado el poema oralmente. Cuando él se sabe las palabras perfectamente, la docente le muestra el poema escrito y le explica que lo que dice el texto escrito es lo mismo que el poema que aprendió. Luego, le lee el poema despacio, pero con fluidez, señalando cada palabra con su dedo a medida que lee. Le explica que lo lea tal como ella lo leyó, pero una línea a la vez; después le pide que lo lea de nuevo, pero señalando cada palabra mientras lo hace. En el **g** *ist* **bse va ón**, la docente anota si él señala las palabras correctamente.

c. Conocimiento fonológico y reconocimiento de palabras

La profesora Méndez le muestra a Ernesto la lista de *palabras de reconocimiento*. Le va señalando palabra por palabra, mientras pregunta: “¿Qué

dice aquí?”. Anota lo que observa: si Ernesto reconoce las palabras, cuáles reconoce, si parece que las está decodificando o si las reconoce al verlas.

d. Medición del deletreo

En este momento de la observación no interesa cuántas palabras conoce el o la estudiante. Lo que se observa son los sonidos que forman las palabras para identificar el grado de conocimiento de la correspondencia entre letras y sonidos.

La profesora Méndez le explica a Ernesto: “Voy a ver cómo escribes algunas palabras, quiero ver cómo crees que podrían ser deletreadas. Por ejemplo, mírame escribir la palabra ‘pato’. Yo escucho el primer sonido como ‘p’ (ella hace el sonido de esa letra), por lo tanto escribo la ‘p’”. Continúa de la misma manera con las demás letras hasta terminar la palabra, luego invita a Ernesto a que lo intente. Ella lee una palabra, la usa en una oración y repite la palabra. Espera hasta que Ernesto escriba la palabra, pero no le dice si la deletrea convencionalmente. Ella le anima a que siga intentando y lo motiva diciendo: “Qué bien, Ernesto. Buen esfuerzo”.

Anote aquí sus comentarios sobre el registro de observación

omo lorcit

Por Luz María Serradell

os iños qu bañ

con con jabó

pa ce lorcita

qu br con l ol

Doblar aquí

Palabras de reconocimiento

mamá

papá

c

tú

no

cu l

árbol

to

bebé

Co

/l st

Análisis de la lección

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Qué se está observando en los distintos momentos?
- ¿Cómo se pueden usar los resultados de la observación para identificar los conocimientos previos del niño o la niña?, ¿cómo pueden usarse los resultados para planificar la enseñanza de acuerdo con el nivel del alumnado?
- ¿Cómo puede funcionar esta técnica en el aula?, ¿qué dificultades percibe y cómo se podrían superar?
- ¿Cuáles son sus propios conceptos de la letra impresa y de la estructura de las palabras y de los textos?, ¿cómo puede mejorar sus propias habilidades?



¿Cómo ven la experiencia desde el papel del estudiantado?

- ¿Cómo se siente durante este proceso en el que la docente lo está observando?, ¿cómo ha cambiado su papel en este proceso?
- ¿Cómo se siente cuando interactúa con la docente?

La técnica y sus pasos

La observación de los conceptos de la lectoescritura emergente inicial tiene los siguientes momentos.

I. Inventario de la lectoescritura emergente

- a. Medir el reconocimiento de los libros.
- b. Medir conciencia de direccionalidad.
- c. Observar la diferenciación entre letra y palabra.
- d. Observar el manejo de la puntuación.

II. Inventario de la lectoescritura inicial

- a. Conocimiento del alfabeto: reconocimiento y producción de las letras.
- b. El concepto de palabra.
- c. Conocimiento fonológico y reconocimiento de palabra.
- d. Medición del deletreo.

Se pueden hacer todos estos momentos de observación en un mismo día o se pueden dividir en secciones para repartirlos entre varios días. Si le resulta muy difícil al estudiante o se nota que se frustra mucho, se debe dejar y retomar la actividad en otro momento.

De acuerdo con el nivel y las necesidades del estudiante, se debe evaluar con más o menos frecuencia:

Lectores iniciales: cada 2 a 4 semanas.

Lectores avanzados: cada 4 a 6 semanas.

Lectores fluyentes iniciales: cada 6 a 8 semanas.

Lectores fluyentes: cada 8 a 10 semanas.



Continuidad pedagógica

Un mismo docente a lo largo del año escolar y/o hasta el siguiente año escolar

La observación inicial, a través de las pruebas de esta lección, le proporciona información al personal docente para su propia enseñanza y para comunicarle a la familia del niño o la niña cuál es el apoyo necesario que necesitan brindarle para el aprendizaje.

Algo que fortalece la observación es la permanencia del mismo docente con el grupo estudiantil a lo largo del año escolar. Esto permite que conozca las necesidades educativas de cada uno con mayor profundidad para apoyarles en sus procesos de aprendizaje.

Si el mismo personal docente continúa con el grupo en el grado superior, tendrá un mayor nivel de conocimiento del grupo, lo que, en consecuencia, facilita la transición.

Componente 2 Educación para la Transición

Fundamentación

La observación como parte de la evaluación continua

La observación de conceptos es una técnica fundamental para la evaluación formativa de la lectoescritura emergente inicial. El planteamiento nacional de evaluación continua indica que forma parte integral y fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente inicial. La evaluación no es el fin de este proceso de observación, sino el medio para mejorar la práctica docente. A través de ella se puede recoger de forma sistemática la información que permitirá emitir juicios valorativos sobre la marcha de este proceso. No debemos olvidar qué, para qué, cómo y cuándo evaluar. La evaluación se orienta hacia tres finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa.

La **evaluación diagnóstica** nos ayuda a identificar las necesidades y las habilidades del alumnado para planificar la clase.

La **evaluación formativa** es continua y su finalidad es conocer qué logros y dificultades de aprendizaje tiene el o la estudiante y facilitar el desarrollo de sus potencialidades.

Según los lineamientos para la evaluación de los aprendizajes del MINED, la **evaluación sumativa** permite comprobar y certificar el aprendizaje global logrado por los y las estudiantes al término de los diferentes períodos o de una experiencia de aprendizaje.

La **observación de los conceptos de la lectoescritura emergente** es una técnica para la evaluación continua que sirve para monitorear los avances del alumnado durante el proceso de la enseñanza de la comprensión lectora. Sirve para observar el nivel de desarrollo lector emergente inicial, no para calificar con notas que aprueben o reprobren, sino para identificar los conocimientos del estudiantado y planificar lecciones que les permitan avanzar a otros niveles.

El concepto de palabra

Reconocer una palabra es un proceso bastante difícil para los niños y las niñas. Debido a que no distinguen automáticamente las palabras por separado cuando las oyen en una conversación, necesitan de los adultos para aprender a distinguir palabras en el lenguaje escrito. Los y las docentes tienen que ayudar a que el niño o la niña sea consciente de que las letras se agrupan para formar palabras, que las palabras se separan con espacios y que cada una de ellas forma una unidad.

En este marco, contar con un concepto de 'palabra' significa que el niño o la niña se da cuenta de que su discurso viene en unidades de palabras y que, en lo escrito, las palabras se representan como grupos de letras con espacios entre sí. Diversos estudios demuestran que los niños y las niñas necesitan tener un concepto de 'palabra' para que puedan acertar en la unidad escrita apropiada cuando están pensando en los vocablos. menos que puedan trazar las diferencias entre concepto de palabra y unidad escrita en la mente y en la página, es muy poco probable que el niño o la niña sea capaz de aprender a reconocer palabras durante el proceso de aprendizaje de la lectura.

Nótese que en la parte de la observación que envuelve el reconocimiento de la palabra, ya descrito antes, no se espera que haya aprendido a reconocer las palabras subrayadas, sino más bien a trabajar con una línea memorizada –unidad de palabra por unidad de palabra– hasta que logre reconocer la que el o la docente ha dicho.

Ideas complementarias

La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la comprensión de la relación que hay entre lenguaje oral y lenguaje escrito, entre los fonemas y las grafías: se refiere a los sonidos del lenguaje hablado.

Diversos autores han destacado la importancia de desarrollar la conciencia fonológica para fortalecer la expresión escrita y oral. Algunas de las actividades que se pueden realizar en el aula para desarrollarla son: que los y las niñas reconozcan sonidos conocidos, imiten los sonidos, identifiquen diferencias entre los sonidos iniciales de las

palabras (aliteración), por ejemplo 'foca', 'fiesta', 'flores'; o vocablos que terminan con el mismo sonido (rima), por ejemplo 'río', 'mío', 'pío'.

Se vuelve necesario enfatizar en las actividades con rima, por ejemplo que el niño o la niña use una palabra para completar una rima cuando lea, recite poesía o cante canciones, donde sería fácil reemplazar los primeros sonidos de palabras como 'río', 'mío', 'pío'. La o el docente podría inventar rimas divertidas usando el nombre de la o el estudiante y otras palabras, entre otras opciones.

Sistematización de Experiencias

Comparto con mi colega información detallada de las y los alumnos antes de que pasen de grado

Parte de la sistematización es hacer una entrega técnica de expedientes del alumnado al docente del grado superior para que tenga ideas sobre el grupo, incluso antes de realizar la observación sugerida en esta lección clave. De igual forma, el intercambio de experiencias entre colegas a través de actividades como "casas abiertas," les ofrece obtener observaciones e ideas de cómo hacer más eficaz su intervención en función de aprendizajes más significativos.

Componente 8 Educación para la Transición

Práctica guiada de la unidad

Para la lectura en voz alta

Aunque cuente con experiencia como lector o lectora de textos, deberá practicar la lectura para desarrollar y mejorar su capacidad de leer en voz alta y motivar a sus estudiantes.

Pruebe el siguiente ejercicio, leyendo en voz alta varias veces:

1. La primera vez decide en qué partes de la lectura deben hacerse pausas.
2. Luego léalo nuevamente, alternando la velocidad según la intención del texto.
3. Se debe leer una tercera vez, entonando algunas partes en voz alta y otras en voz baja para aumentar el suspenso y sorprender a los oyentes.
4. Una vez haya practicado los pasos anteriores, lea el texto otra vez, combinando los tres efectos: pausas, velocidad de lectura y entonación.

Llegué a la casa de mi abuela ya anocheciendo. Todo estaba oscuro y solo se escuchaba el viento en los árboles. No se veía a nadie por ningún lado. Me acerqué a la puerta y al abrirla lentamente rechinó. “Hola. ¿Hay alguien aquí?”. Al entrar, la puerta se cerró de golpe. Me sobrecogí con un suspiro. Me quedé inmóvil unos segundos mientras mis ojos se ajustaban a la oscuridad. A medida que avanzaba, algo rozó mis piernas. ¡Ah! ¿Qué es eso? Busqué a mi alrededor para encontrar dónde encender la luz. En ese momento escuché un murmullo. De repente se encendieron las luces. ¡SORPRESA! Estaba toda mi familia esperándome para celebrar mi cumpleaños.

Para la escritura cotidiana

Diseñar lecciones para la escritura cotidiana con las muestras de textos, recursos y motivaciones disponibles. Pensar en cómo desarrollar el conocimiento del código y cuáles palabras o patrones de palabras serían pertinentes resaltar en la enseñanza.

Para el lenguaje por experiencia

Utilizar el texto de la práctica guiada sobre lectura en voz alta. Escoger una palabra clave para iniciar la lección. Una persona del grupo toma la función de docente mientras los y las “estudiantes” deben cometer errores intencionalmente. Se toma el dictado sin corregir los errores. Como grupo se discute acerca de lo escrito. ¿Qué hizo para la puntuación?, ¿integró usted sus conocimientos de ortografía y gramática a lo dictado?, ¿cómo afecta esto la autenticidad del texto?

Si el tiempo lo permite, otra persona toma el rol de docente y se repite la actividad con otra palabra, y así sucesivamente.

Discusión sobre la práctica guiada

¿Cómo se evalúa el aprendizaje docente en estas lecciones?

Lectura en voz alta: observar la comprensión oral a partir de las predicciones hechas por el alumnado o por las respuestas a las preguntas que sobre la trama de lo leído ha formulado el o la docente, y también por el recuento de lo leído.

Escritura cotidiana: observar la combinación de expresión escrita para expresarse con el desarrollo del código, el conocimiento, la aplicación del progreso del garabato de la escritura no convencional hacia la escritura convencional.

Lenguaje por experiencia: evaluar a partir del valor de los aportes de la o el docente en la elaboración y el modelaje de las convenciones de la lengua, gramática y ortografía.

Diagnóstico para la lectoescritura emergente

inicial: observar la aplicación de los momentos de la evaluación y la forma de su realización.



Unidad 2

La lectoescritura inicial

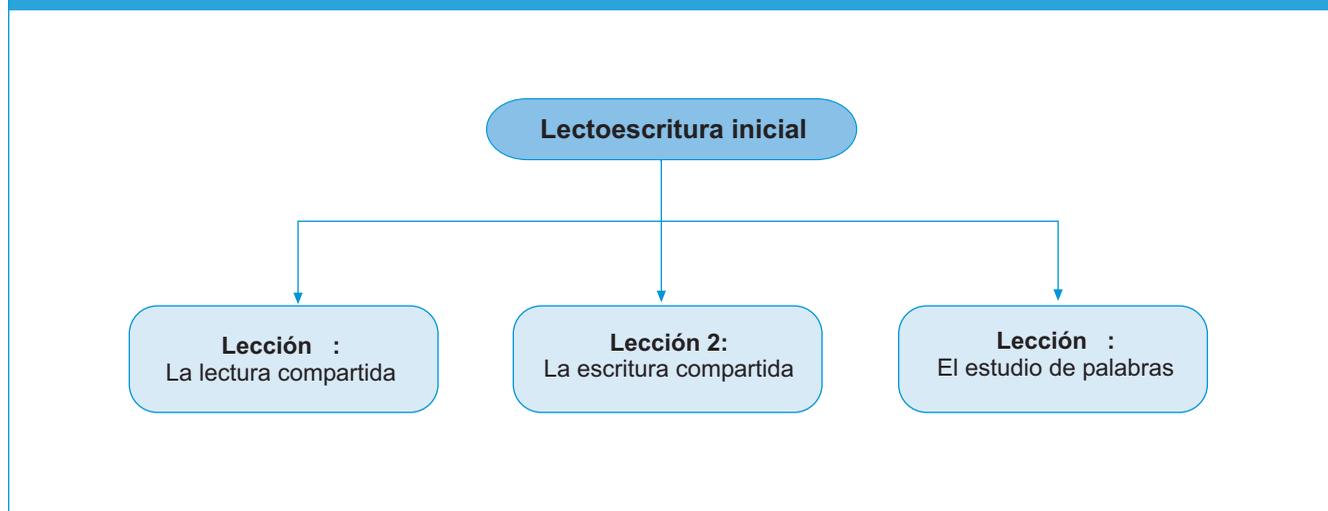
Introducción

La lectura y la escritura son procesos fluidos con perfiles y momentos determinados. El perfil básico, según el Módulo 2, es lo emergente inicial que se divide en dos momentos distintos: el emergente y después el inicial. La lectoescritura inicial es el segundo momento del rango emergente inicial, en el cual el lector o la lectora empieza a tener habilidades de lectura y escritura convencional. Evoluciona de la lectura de dibujos a decodificar para comprender, de garabato a la escritura en código convencional para expresarse.

Objetivos

- Conocer estrategias metodológicas de la lectoescritura inicial a través de la lectura compartida, la escritura compartida y el estudio de palabras para adecuar la práctica docente.
- Construir el significado de la lectoescritura inicial, practicando las estrategias metodológicas para aplicar en el aula.
- Reflexionar sobre la práctica pedagógica del aula a partir de la lectoescritura inicial para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguaje.

Esquema de la unidad





Lección clave :

La lectura compartida

Introducción

Durante una lección de lectura compartida, los y las estudiantes aprenderán los propósitos de la lectura y las convenciones de la lengua escrita para reconocer palabras, asociar sonidos con letras y disfrutar de un texto escrito. En esta lección se usa el libro grande, elaborado anteriormente, con un lenguaje conocido por el niño y la niña.

Recuerde el pensar en dos perspectivas mientras lee la lección: la docente y la del estudiantado. Piense también en su propia práctica como lector o lectora y en cómo puede superarla para brindar una mejor enseñanza.

Desarrollo de la lección

Los niños y las niñas se sientan alrededor del profesor Castro, a una distancia donde pueden leer el libro grande. El docente se coloca a una altura que permite su fácil visibilidad. Lee el título: “Como celebramos los meses del año en El Salvador”. Observando la ilustración de la portada, invita al grupo a pensar en voz alta: “¿Sobre qué vamos a leer?”. El alumnado hace predicciones: vamos a leer sobre las celebraciones, vamos a leer de los días. El profesor elabora preguntas claves como “¿de cuáles celebraciones, creen ustedes, vamos a leer?”, entre otras.

Acompañamiento

Invite a otro colega a observar su clase

En el desarrollo de esta técnica es importante el modelo de lectura fluida y comprensiva, pero también se organiza al alumnado y el espacio, y se utilizan de forma específica los recursos didácticos como el libro grande. Por estas razones, es importante que nos observe un “amigo crítico”: pueden ser sus mismos colegas, un asesor pedagógico, técnicos de ONG, entre otros, para que nos señale los puntos de fortaleza y aquellos a mejorar.

- En enero celebramos el año nuevo.
- En febrero celebramos la amistad y el amor.
- En marzo o abril celebramos la Semana Santa.
- En mayo celebramos el día del trabajo.
- En junio celebramos el día de la familia.
- En julio celebramos el día del árbol.
- En agosto celebramos las fiestas patronales del Divino Salvador del Mundo.
- En septiembre celebramos las fiestas patrias.
- En octubre celebramos el día de la niñez.
- En noviembre celebramos el día de los santos y de los difuntos.
- En diciembre celebramos la Navidad.

Componente
Educación para la Transición

Él lee el libro en voz alta y con entonación, siempre señalando las palabras. Los niños y las niñas siguen la lectura con sus ojos. El docente hace pausas en los momentos planeados para pedir predicciones y elabora preguntas sobre la parte del texto que se predice.

Por ejemplo, cuando llegan al momento que dice “en marzo o abril celebramos la Semana Santa”, el profesor lee despacio para que los y las estudiantes puedan “leer” las palabras predecibles. Él les formula preguntas durante y al finalizar la lectura, y felicita a los niños y a las niñas por ser buenos lectores y buenas lectoras. Pregunta: “¿Sobre qué otros aspectos de nuestro país podemos leer?”. El grupo ofrece respuestas diversas.

Luego, el docente explica que escribirán otro libro, titulado “Cómo celebramos los meses del año en nuestra aula”. Le pide a cada estudiante pensar en la fecha de su cumpleaños. Explica que cada niño o niña va a diseñar una página con la oración siguiente: En el mes de _ celebramos mi cumpleaños. Debe escribir su nombre y elaborar una ilustración.

Análisis de la lección

¿Cómo fue la lección para el docente?

- ¿Cómo se usa el libro grande para cumplir su meta?
- ¿Cómo se modela el proceso de leer?
- ¿Qué necesita mejorar en su propia práctica como lector o lectora para desarrollar una lección exitosa de lectura compartida?
- ¿Cómo se incluyen los ejes transversales en la lección de lectura?, ¿cómo se integra la diversidad de niveles lectores en el aula?

- ¿Qué tipos de texto sugiere para esta técnica?, ¿dónde puede encontrarlos?
- ¿Cómo puede facilitar el aprendizaje del código a través de una lección de lectura compartida?
- ¿Cómo puede funcionar esta técnica en su aula?, ¿qué dificultades ve y cómo se podrían superar?, ¿qué aspectos se consideran factibles para su implementación?

¿Cómo fue la lección para el alumnado?

- ¿Qué aprenden del proceso de lectura?, ¿cómo es la interacción con el docente?
- ¿Qué impacto tiene el libro grande sobre la motivación para leer?

La técnica y sus pasos

1. Elegir un texto para desarrollar un libro grande (más adelante encontrará las instrucciones para elaborar un libro grande).
2. Antes de la clase, el o la docente, individualmente, hace una lectura comprensiva del libro, prepara preguntas para el inicio, desarrollo y final de la historia.
3. Organizar a los niños y las niñas cerca del texto para que vean y escuchen bien.
4. El texto debe ser leído en voz alta, con entonación y gestos apropiados. Los y las estudiantes deben seguir la lectura con sus ojos.
5. Hacer una pausa en momentos oportunos para permitirles leer una frase predecible, pedir predicciones o formular las preguntas preparadas.
6. Se puede hacer la lectura por turnos para que participen varios niños y varias niñas. Se lee en coro.

7. Cuando se termina el texto, se desarrolla una actividad de seguimiento.

Recuerde siempre: usted es quien modela cómo debe ser una lectura fluida y comprensiva.

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas se tienen para aplicar estas técnicas en el aula?

Otras variaciones podrían ser:

- Después de leer en voz alta, el o la docente escribe una oración del texto en un papelón y explica las reglas gramaticales que está utilizando: empezar una oración con mayúscula o terminar con un punto. Sólo se explican y demuestran los elementos relevantes de acuerdo con el nivel del estudiantado; en seguida, el alumnado lee en voz alta. Al finalizar la lectura grupal, el o la docente corta las oraciones en palabras para que el estudiantado, ya sea en forma individual o en grupos pequeños, las organice; se ponen en común y después se opina si el orden es correcto o no y cómo arreglarlo.
- Se utiliza una página específica del libro grande. Se les pide identificar palabras que empiezan con la misma letra o una palabra que rima.
- Otras actividades de escritura o arte relacionadas con el texto.

Fundamentación

La lectura compartida es una técnica para que los niños y las niñas lean juntos y con el o la docente, utilizando un texto grande compartido (un libro

grande o una reproducción de un texto en un cartel). Para lectores emergentes iniciales, los textos deben ser predecibles, es decir, deben tener patrones de texto repetidos, rimas o textos conocidos; también deben tener dibujos que ayudan a anticipar lo que viene en el texto. De esta manera, después de varias lecturas del mismo libro los niños y las niñas pueden fácilmente recorrer el texto simulando leer.

La lectura compartida es beneficiosa para todos los niveles de lectura. Mientras leen un libro predecible, las y los lectores emergentes aprenden los conceptos básicos: direccionalidad, familiaridad con los libros y placer por la lectura, entre otros. Al mismo tiempo, los más avanzados aprenden nuevas palabras, incrementando su vocabulario. Con el tiempo, progresan desde la lectura simulada a la lectura real.

¿Cómo elaborar un libro grande?

Los libros grandes son ideales para motivar a lectores emergentes. Tienen la letra lo suficientemente grande para ser leída por un grupo sentado a cierta distancia de él. Deben tener el tamaño de la mitad de un pliego de papelón (más o menos 60 centímetros). Si faltan recursos, una idea es usar periódicos que han sido dejados expuestos al Sol por varias semanas, cuya tinta está suficientemente descolorida y se puede escribir en ellos con un plumón grueso o carboncillo.

Algunos materiales para hacer libros grandes:

- Papelones o periódicos asoleados.
- Recortes de revistas o periódicos.
- Plumones, lápices de color y crayolas.
- Papelitos o telas de color.
- Materiales reciclados.
- ¡¡Creatividad!!

Se puede reproducir un libro que ya existe en el aula o se puede escribir un texto nuevo. Lo importante es encontrar textos sencillos y con repetición para cumplir el propósito de que todo el grupo pueda “leer” el texto juntos.

Confeccionar libros grandes requiere trabajo, por lo tanto es importante elegir textos que puedan leerse varias veces y con diferentes propósitos. Pueden hacerse libros grandes de canciones populares, poemas conocidos, juegos infantiles o textos tradicionales. Este tipo de libro debe presentar las siguientes características:

1. Un patrón de llamada y respuesta, tal como: ¿Quién fue? fue. ¿Quién, yo? ¡Sí, tú! ¡Yo no fui! ¿Entonces, quién? Fue...
2. Un arreglo secuencial, como: lunes, llegó mi abuela a visitarme; martes, llegaron mi abuela y mi abuelo a visitarme; miércoles, llegaron mi abuela, mi abuelo y mi tía...
3. Un patrón numerado, tal como: un elefante se balanceaba, dos...
4. Rima: Chepito se comió un patito, Roberto fue al huerto, Ana mira por la ventana.

Otros arreglos de textos para libros grandes incluyen:

Adivinanzas: se escribe la adivinanza en un lado de la página y la respuesta en la otra página.

Chistes: se escribe la mayor parte del chiste en una página y la parte que provoca la risa en otra.

Conceptos: pueden ser sobre una extensión ilimitada de temas, como clases de animales,

deportes, gente famosa, normas de cortesía, entre otros.

Textos ya conocidos por los y las estudiantes: canciones, trabalenguas, refranes, entre otros.

Ideas complementarias

¿Cuáles son los ejes transversales?

Salud: integra los aspectos individuales con los factores económicos, culturales, sociales y medioambientales que inciden en la vida de las personas. Considera los factores de riesgo como la higiene, la manipulación y calidad de los alimentos, la prevención de enfermedades, entre otros.

Género: orienta hacia el uso no sexista de la lengua. Es necesario evitar el uso predominante de sujetos masculinos, evitar la tendencia a atribuir a mujeres u hombres actitudes, habilidades, roles y objetos de propiedad o uso según criterios estereotipados.

Competencias ciudadanas: un conjunto de conocimientos, habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, además de disposiciones para construir convivencia, valorar el pluralismo y participar democráticamente en la búsqueda del bien común.

Atención a la diversidad: busca promover el pluralismo democrático, ofrece oportunidades y apoyos para todos los y las estudiantes; plantea sistemas abiertos y flexibles de coparticipación en la toma de decisiones, de cooperación e interacción para la construcción de un ambiente inclusivo.



Lección clave 2:

La escritura compartida

Introducción

En la escritura compartida, los y las estudiantes tienen la oportunidad de escribir, aunque estén en la etapa de escritura emergente inicial. Como docente, mientras lee la lección piense en lo que ya sabe sobre las etapas del desarrollo de la escritura, en cómo se puede usar la actividad para motivar la participación de todos y todas y qué es lo que necesita saber acerca de las mecánicas de la escritura para desarrollar una buena lección. Como estudiante, piense en cómo se adquieren las habilidades de la escritura convencional y se fortalece la confianza al hacerlo.



Creación de ambientes favorables para el aprendizaje

Qué bien, inténtalo de nuevo

Valorar la cultura local es muy importante para crear un ambiente favorable para el aprendizaje.

Un ejemplo de respeto a la cultura es aceptar las diferentes expresiones y significados locales del habla. Una niña o un niño debe saber que las palabras ‘chucho’ y ‘perro’ se utilizan para designar al mismo animal y que ambas son correctas. Si el niño o la niña dice ‘chucho’, la reacción docente debe ser “también puede decirse...”. Con esta actitud se contribuye al desarrollo de mejores niveles de logros del uso de diversas palabras, sin menospreciar la cultura local.

Componente 5 Educación para la Transición

Desarrollo de la lección

La señorita Eva invita a sus estudiantes a sentarse en un semicírculo frente a la pizarra o un papelón, de tal manera que estén cerca y tengan suficiente visibilidad y audición. Utilizando algún objeto de motivación, por ejemplo unos caracoles de mar, los y las invita a compartir memorias o experiencias que hayan tenido en relación a ellos. Algunos hablarán de una visita al mar, otras de hechos científicos que conocen sobre caracoles y el mar o algo relacionado. Se toman unos 5 minutos para la conversación.

Durante esta parte, la señorita Eva se asegura de que están utilizando el vocabulario pertinente en la discusión. Una alumna menciona algo en el mar con muchos brazos. La docente responde: “¿Qué creen ustedes que es eso?”. Otro niño dice: “Es un pulpo”. La docente no corrige el vocabulario, sino que trata de ofrecer un contexto auténtico. Otro niño menciona que el mar se mueve. “¿Hablas de las olas en el mar?”, pregunta la docente. El niño responde: “Sí, hay olas en el mar”. De esta manera se motiva al alumnado a usar vocabulario pertinente. Aunque el vocabulario no es el enfoque de la lección, siempre se debe aprovechar la oportunidad para motivar al alumnado mediante el empleo de palabras claves y, así, aprender un nuevo vocabulario a través de una situación interesante de contexto.

Después de la conversación, la señorita Eva le propone a su grupo: “Hoy vamos a escribir usando

este caracol para darnos ideas ¿Sobre qué de nuestra conversación quieren escribir?”. Un niño propone: “Yo sé que las sirenas usan caracoles. Yo quiero escribir sobre las sirenas”. La docente pide la aprobación del resto del grupo y deciden escribir sobre las sirenas.

La docente formula preguntas claves, por ejemplo: “¿Cómo vamos a empezar nuestro texto?, ¿alguien tiene una idea?”. Una niña responde: “¡Pero las sirenas no existen!”. Otra niña expresa: “¡Sí, yo las he visto en un libro!”. La señorita Eva inicia una lluvia de comentarios en torno a la existencia de las sirenas, moderando el intercambio para que surja de manera espontánea y equilibrada: “Bueno, nosotros no sabemos si en verdad son reales, pero podemos escribir sobre las sirenas. Alguien tiene una idea para comenzar a escribir?”. Un niño dice: “Las sirenas viven en el mar”. La señorita Eva repite la oración y pide al grupo que la vuelva a repetir con ella mientras la escribe de forma visible. Después de escribir, la lee.

Sigue diciendo: “¿Qué más quisiéramos escribir?”. Una niña dice: “Sirenas usan caracoles”. La docente repite la oración y la clase la repite en coro. “¿Pueden ayudarme a escribir eso?, ¿cómo empiezo?, ¿cuál es la primera palabra?”. Ella repite la oración: “Sirenas usan caracoles”. Los niños gritan: “Sirenas”. “Excelente”, responde la señorita Eva, “¿con qué letra comienzo?”. Algunos dicen: “Sss, ssss”. Los y las estudiantes miran a la pared donde está el abecedario y una niña grita: “Ese, la palabra sirena comienza con la letra ‘s’”. La señorita escribe la letra y pregunta: “¿Qué más?”.

Es posible que un niño o niña se dé cuenta de que la palabra ‘sirenas’ está escrita en la oración anterior y la use como una herramienta para escribir la palabra. Para el resto de la oración, la docente

emplea la técnica de romper palabras en sonidos para escribir las letras. Al final, se tiene una oración así: “SIRENAS USA CAOLES”. Ella dice: “Esta oración podría decir ‘Sirenas usan caracoles’, pero nos falta algo. ¿Cómo terminamos una oración?”. Una estudiante recomienda colocar un punto.

De esa manera se ha facilitado la producción de un texto compartido, de entre 3 y 5 oraciones. Cuando se termina de escribir el texto, la docente pregunta: “¿De qué más podrían escribir? hora ustedes van a regresar a sus pupitres para terminar el texto”. Sus estudiantes vuelven a su lugar ordenadamente para continuar el texto en sus cuadernos. Cada uno escribirá de acuerdo con su nivel de desarrollo e ilustrará el texto.

La señorita Eva deja el texto en una pared del aula para que el alumnado lo use como referencia para trabajar. Durante la actividad, circula por el aula y consulta con algunos estudiantes de manera individual o en grupos pequeños.

Análisis de la lección

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿Qué se modela en los varios momentos de la actividad?, ¿por qué?
- ¿Qué tiene que mejorar en su propia práctica como escritor o escritora para desarrollar una lección exitosa de la escritura compartida?
- ¿Cómo se facilita el aprendizaje del código a través de una lección de lectura compartida?
- ¿Cómo se involucra a todo el alumnado en el proceso?
- ¿Por qué la docente hace a propósito una escritura incorrecta?

- ¿Cómo se le orienta al alumnado a ir de la escritura emergente hacia la escritura convencional?
- ¿Cómo se diferencia la lectura compartida de la toma de un dictado en una lección de lenguaje por experiencia?
- ¿Cómo funciona esta técnica en el aula?, ¿qué dificultades ve y cómo se podrían superar?, ¿qué aspectos se consideran factibles para su implementación?

¿Qué experiencias ve como estudiante?

- ¿Cómo se usan sus presaberes en el proceso de producción de textos?
- ¿Qué se está aprendiendo en una actividad de lectura compartida?
- ¿Cómo se interacciona con los compañeros y las compañeras?

La técnica y sus pasos

1. Escoger una motivación y usarla para incentivar una conversación.
2. Motivar a los niños y a las niñas a producir un texto oral.
3. Escribir la primera oración hablada en escritura convencional.
4. Motivar para elaborar otras oraciones.
5. Identificar las palabras en las oraciones.
6. Identificar los sonidos de las palabras.
7. Escribir las letras propuestas por el alumnado.
8. Motivar la puntuación en el momento si es relevante.

9. Colocar el texto en un lugar visible del aula.
10. Proporcionarle una actividad de consolidación de conocimientos al alumnado.



Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas pueden tomarse en cuenta para aplicar esta técnica en el aula?

Otras variaciones podrían ser:

- Realizar los diarios interactivos, ya sea en trabajo individual o en grupos de 4 ó 5 estudiantes, de tal manera que se le facilite a la o el docente enfocarse en las necesidades individuales (ver Unidad 1, Lección clave 2, de este módulo).
- Usar varios tipos de motivaciones. Puede ser un libro o sobre una experiencia, la casa o una persona.
- Invitar a los y las estudiantes a escribir en el texto compartido.
- Trabajar con grupos pequeños o con estudiantes específicos. Mientras una mitad trabaja individualmente en sus escritorios, se trabaja con la otra; también puede asignar que unos escriban el cuento y que los demás lo ilustren.
- Destacar algunas palabras del vocabulario para investigar su significado.

- Construir un libro de clase usando los textos compartidos con los niños y las niñas y/o combinar varios textos para construir un libro grande.
- Elaborar un mensaje a primera hora de la mañana.
- Puede empezar cada mañana con un mensaje dictado por un niño o una niña. Se siguen todos los pasos anteriores, pero los realiza el o la estudiante. De esta manera, cada uno puede ser la “estrella” por un día (no se ilustra el trabajo).

Fundamentación

El desarrollo de la escritura

¿Recuerda las etapas del desarrollo de la escritura emergente? Para mejorar la práctica docente, es fundamental comprender los momentos del proceso del desarrollo del niño o la niña. Después de leer el siguiente texto, consulte el Módulo 1: Introducción de las Competencias, el desarrollo de la escritura en el niño y la niña.

El desarrollo de la escritura emergente inicial es semejante al desarrollo del lenguaje oral. En su

etapa principal, las niñas y los niños conjugan las palabras de forma espontánea, tratando de comunicarse y sin emplear aún las convenciones del lenguaje oral. Éstas las irán aprendiendo a utilizar a medida que se comunican, poco a poco, hasta lograr finalmente una comunicación coherente con el lenguaje adulto.

El caso de la escritura emergente inicial es similar. En sus inicios, los niños y las niñas tratan de comunicar lo que piensan mediante signos y señales intuitivas y significativas de lo que es el lenguaje escrito y su intención comunicativa. En la medida que asimilan la idea de que los sonidos hablados (fonemas) corresponden a los signos convencionales del lenguaje escrito (los grafemas) y tienen más contacto con textos escritos, se van acercando, gradualmente, a la escritura convencional.

Investigaciones diversas sobre la lengua han demostrado que motivar a los niños y las niñas a escribir con deletreo inventado puede realmente ayudarlos a aprender a leer, pues les refuerza a tomar conciencia de los sonidos de las palabras. Asimismo, les despierta la curiosidad acerca de las relaciones entre sonidos y letras.

Desarrollo de la escritura

Etapa	Deletreo
Pre-silábica	V\$)KL—”EIF
Silábica	IEA U A AOL
Silábica alfabética	SIRA UA CAROL
Alfabética	SIRENAS USAN CARACOLES



Lección clave 3:

El estudio de palabras

Introducción

Las lecciones del estudio de palabras son actividades breves que desarrollan un objetivo a la vez: aumentar la comprensión de los patrones de palabras, de vocabulario, de reconocimiento de palabras, y desarrollar familiaridad con la sintaxis del lenguaje.

El o la docente hace una lectura contextualizada y luego realiza distintos estudios de palabras, usando una de las siguientes técnicas: alcancía de palabras, conversación de vocabulario, clasificación de palabras similares en estructura y ortografía, significado, entre otras.

Antes de leer la siguiente lección, reflexione sobre su propia práctica: ¿qué hace usted para aumentar su vocabulario?, ¿cómo trata las nuevas palabras que encuentra en una lectura? Piense en cómo puede adaptar las siguientes técnicas para ayudarse con su propio vocabulario.

Desarrollo de la lección

Lectura contextualizada

Para desarrollar esta técnica se puede leer un cuento, por ejemplo: “Apu, el erizo sin púas”, del autor Edgar Martínez Huamán. Después de leerlo, facilite una conversación para indagar los presaberes, utilice preguntas claves como ¿qué es un erizo?, ¿dónde vive?, ¿cómo es?, ¿qué hace?

Había una vez...

*Una familia de **erizos** que vivía en una cueva.*

El papá erizo siempre decía:

*Los pumas no pueden **atacarlos**. Tienen miedo a nuestras **púas**.*

*Pero, un día, nació un erizo. Lo llamaron Apu. **Apu era un erizo sin púas**.*

–¡Es un erizo sin púas!, decía la mamá erizo.

–¡Es un erizo sin púas!, decía el papá erizo.

–¡Es un erizo sin púas!, repetían todos en casa.

Apu dijo:

*"No puedo salir de paseo. Los **pumas** me comerán".*

*Apu estaba muy **triste**. Era un erizo sin púas.*

Apu caminaba por el campo. Se encontró con un árbol:

–Quiero tus hojas, dijo Apu.

*–¿Para qué quieres mis hojas?, preguntó el **árbol**.*

–Tus hojas son como púas, dijo Apu, el erizo sin púas.

–Pero, Apu, mis hojas no son púas, dijo el árbol.

Apu, el erizo sin púas, estaba muy triste.

*Apu, el erizo sin púas, se encontró con una **paloma**.*

–¿Adónde vas tan triste?, preguntó la paloma.

–A buscar púas, dijo Apu, el erizo sin púas.

–Todavía eres muy pequeño. Ya te crecerán las púas, dijo la paloma.

Apu, el erizo sin púas, estaba muy triste.

Apu, el erizo sin púas, caminaba. Pedía ayuda a todos.

*–¡Toma mis púas!, dijo el **rosal** a Apu, el erizo sin púas.*

*–¡Toma mis púas!, dijo el **cactus** San Pedro a Apu, el erizo sin púas.*

*–¡Toma mis púas!, dijo la **tuna** a Apu, el erizo sin púas.*

*Por fin, Apu ya era un erizo con muchas púas. Las púas eran grandes y pequeñas. Y ya no le tuvo **miedo** a los pumas.*

Conversación de vocabulario

En la conversación de vocabulario, el alumnado define palabras del cuento usado en la lectura contextualizada, a través de sus experiencias y el contexto del cuento. El o la docente ha escogido previamente entre 3 y 5 palabras del cuento y/o puede usar palabras que no entendieron durante la lectura y hace lo siguiente:

1. Guía al alumnado para repetir la palabra (al menos 3 veces) usando diferentes voces (voz ronca, abajo del agua, de cantante).
2. Identifica la palabra en el cuento y leen juntos la frase.
3. Solicita que pronuncien en coro la palabra.
4. Pregunta: “¿Qué creen que significa la palabra?”.
5. Pregunta: “¿Alguna vez han escuchado esta palabra?, ¿qué experiencias han tenido con esta palabra?”.
6. Nuevamente, solicita que pronuncien la palabra.
7. Resume la discusión sobre la palabra, definiéndola y usándola en una oración.
8. Repite el proceso con la siguiente palabra.

Alcancía de palabras

La alcancía de palabras es una herramienta de uso constante, a través de la cual cada estudiante construye su propia colección de palabras estudiadas. Ellos y ellas guardan sus tarjetas con las palabras escritas en un lugar seguro, como una bolsa plástica o una caja. El o la docente puede guardar todas las alcancías o cada uno puede hacerlo en su pupitre.

Durante las distintas lecciones (pueden ser de cualquier otra asignatura) el o la docente reparte pedacitos de papel donde escribe palabras nuevas aprendidas por el o la estudiante. En otros momentos, también puede repartir pedacitos de papel con una palabra que escoge. En una semana, cada niña o niño debe agregar un máximo de 5 palabras a su alcancía; la o el profesor trata de revisar las alcancías de palabras cada dos semanas para verificar que el o la niña puede leer todas las palabras que están en ella. Las palabras que no pueda leer deben estar separadas en un sobre para que practique su lectura y hasta que las lea bien las coloca en su alcancía de palabras. El niño y la niña tienen la habilidad para leer todas las palabras que están en sus alcancías de palabras.

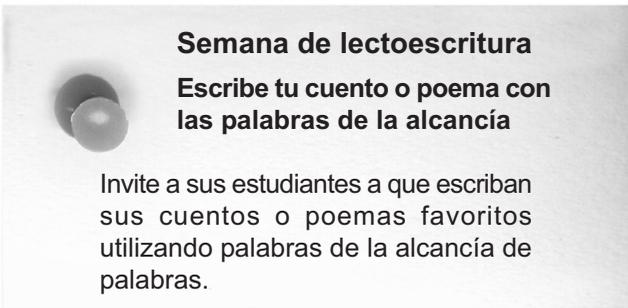
Al final de la lectura contextualizada (o de la conversación de vocabulario), el o la docente escribe la palabra ‘erizo’ en la pizarra y dice: “Hoy hemos aprendido una nueva palabra: ‘erizo’. Pueden agregarla a su alcancía de palabras cuando reciba su tarjeta y escriban la palabra en ella. Después vamos a escribir oraciones con la palabra erizo”.

Los y las estudiantes escriben oraciones individualmente. El o la docente circula alrededor del aula para hacer observaciones y apoyar. Un niño le pregunta: “Quiero escribir que el erizo tiene púas. ¿Cómo se escribe púas?”. El docente le escribe la palabra y lo motiva a seguir el procedimiento de la alcancía de palabras. Una niña le pregunta: “¿Cómo se escribe amarillo?”. El o la docente le contesta: “Pronúnciala lentamente para ayudarte a escribirla”. El o la docente puede no darle el pedacito de papel a esta niña por varias razones: ya ha recibido muchas palabras para su banco, la palabra puede estar colocada en un lugar en el aula o es una palabra que la niña ya puede escribir.

En parejas o en grupos, practican leer las palabras. También pueden usarlas para hacer búsqueda de palabras y clasificaciones de palabras similares en estructura u ortografía.

Clasificación de palabras similares en ortografía

El profesor o la profesora facilita actividades para clasificar las palabras. El alumnado puede estar trabajando en la misma actividad o puede estar dividido para trabajar en actividades distintas, según sus necesidades. El o la docente puede realizar la técnica en forma de juego, de manera oral o escrita. Utilizando las palabras de la alcancía, las organizará de varias maneras: en orden alfabético, por sonidos ('rió', 'mió', 'pió'), por letra inicial ('casa', 'carro', 'comida').



Semana de lectoescritura
Escribe tu cuento o poema con las palabras de la alcancía

Invite a sus estudiantes a que escriban sus cuentos o poemas favoritos utilizando palabras de la alcancía de palabras.

Componente Educación para la Transición

Análisis de la lección

¿Qué aprendieron como docentes?

- ¿De qué manera el estudio de palabras mejora la comprensión de textos?
- ¿Cómo se manejó la diversidad en el aula?
- ¿Cuál es el valor de emplear un texto con repetición?
- ¿Cómo puede funcionar esta técnica en su aula?, ¿qué dificultades ve y cómo se podrían

superar?, ¿qué aspectos se consideran factibles para su implementación?

- ¿Cómo se pueden usar las técnicas del estudio de palabras para mejorar su propio vocabulario?

¿Qué aprendieron como estudiantes?

- ¿Cuál fue la interacción docente-alumnado?
- ¿Cómo se vivió el ambiente de seguridad y confianza entre el grupo?
- ¿De qué forma son diferentes los estudios de palabras para aprender la gramática en relación con las prácticas tradicionales?

Variaciones de la técnica

¿Qué otras ideas se tienen para aplicar estas técnicas en el aula?

Otras variaciones podrían ser:

Diccionario ilustrado: se trata de elaborar un tarjetero. Se escriben las nuevas palabras en tarjetas, se buscan fotos o recortes por cada nueva palabra, se escribe el significado de cada palabra, se coloca la palabra, la foto y su significado en cada ficha del tarjetero.

Construcción de palabras: leer un texto corto. Ejemplo: "El arrullo del lago", de Margarita Salinas. Cortar las letras de cada palabra, reconstruir las palabras, leer las palabras elaboradas, reconstruir el texto inicial, leer el texto reconstruido.

Pared de palabras: durante la semana, presentar 5 palabras nuevas a la clase, colocarlas en la pared de palabras, ordenadas alfabéticamente, utilizarlas en los estudios de palabras, leer libros que contienen esas palabras.

Otras variaciones podrían ser:

Construir una pared de palabras

Seleccione 5 palabras cada semana para agregarlas a la pared. Se incluyen palabras frecuentemente usadas en la lectura y escritura, y palabras que fácilmente se confunden con otras palabras ('quiero' versus 'ciero'). Las palabras están escritas en papel rojo con un marcador grueso para que puedan verse desde todas partes del aula.

Actividades para la práctica cotidiana

Repetir, aplaudir, mientras se deletrea en voz alta y escribir: los y las estudiantes escriben los números del 1 al 5 en una hoja. El o la docente dice una palabra en el contexto de una oración y el alumnado la repite, aplaude, la deletrea y la escribe.

Repasar rimas: los y las estudiantes encuentran la palabra con rima. Se usa una pista: la primera palabra empieza con 'c' y rima con masa ('casa').

Practicar la revisión: se practica el uso de la pared de palabras para la escritura. Se escribe la primera letra de la palabra en la pizarra y se da una oración donde falta esa palabra. Se usa una pista así: la palabra empieza con 'd' y se relaciona con la noche: Andrea va a d ____ _ en su cama.

Juego de adivinanza: el o la docente piensa en una palabra y le brinda pistas al alumnado para que adivinen la palabra pensada usando la lógica.

Fundamentación

Niveles de vocabulario

Una nueva palabra debe utilizarse unas 50 veces para incorporarla al uso conciente. La profesora Isabel Beck propone tres niveles de palabras que al identificarlos permiten obtener insumos para desarrollar lecciones que consideran las necesidades del alumnado. Son los siguientes:

Nivel 1 : palabras ya conocidas. Todas aquellas palabras que el niño o la niña ya conoce de su entorno familiar.

Nivel 2 : no conocidas y con utilidad general. Aquellas palabras *tipo*, es decir, que son utilizadas en todos los ámbitos sociales.



Nivel 3 : no conocidas, pero aprendidas en las distintas disciplinas. Corresponden a las palabras del lenguaje técnico-científico.

Niveles de lectura: cómo encontrar un libro de nivel adecuado

Existen tres niveles de lectura:

- a. El nivel independiente: el niño o la niña puede leer el texto sin problema.
- b. El nivel de instrucción: el texto es más avanzado que el nivel de la niña o el niño y
- c. El nivel de la frustración: la niña o el niño no puede construir el significado del texto y se frustra al intentarlo, con lo que se destruye el disfrute o gozo por la lectura.

necesitará apoyo para construir el significado del texto. Este nivel es el ideal para la enseñanza.

La regla de cinco dedos

Una herramienta para ayudar a los y las lectoras iniciales, avanzados, con fluidez inicial y fluidez, es escoger libros de acuerdo con su nivel.

1. Escoger un libro que le gustaría leer.
2. Encontrar una página al azar con muchas palabras y pocos (o sin) dibujos.
3. Empezar a leer la página en voz alta o en susurro para escuchar mejor los momentos de dificultad.
4. Cada vez que se lee una palabra desconocida (que no puede pronunciar ni entender), levantar un dedo.
5. Si tiene cinco dedos levantados antes de terminar una página, es probablemente demasiado difícil. Se debe intentar leerlo más tarde en el año escolar.  **Nivel de frustración**
6. Si no tiene ningún dedo levantado cuando termine la página, el libro puede ser demasiado fácil para ayudar a mejorar, pero ideal para diversión.  **Nivel de independencia**
7. Si tiene menos de cinco, pero más de un dedo levantado, el libro podría ser el nivel perfecto para ayudar a mejorar la lectura.  **Nivel de instrucción**
8. ¡El libro está justo a su nivel!
9. A lectores o lectoras emergentes, que todavía leen en dibujo, no será pertinente pasarles esta medición.

Apoyo para docentes

Acentuación: cuando el uso de la tilde cambia el sentido de la palabra

A veces no le damos importancia a la tilde (también llamada acento ortográfico). Escribimos las palabras sin fijarnos si nos falta la tilde o no. Pero en muchos casos, el uso de la tilde cambia el sentido de la palabra. Observe los siguientes ejemplos y discuta con sus colegas:

practico, práctico, practicó

o, ó

diagnostico, diagnóstico

solo, sólo

tu, tú

el, él

este, éste, esté

que, qué

¿Cuál es la diferencia del significado en estos casos?

Reflexione sobre su propia escritura y lectura: ¿se toma usted el tiempo necesario para revisar lo que escribe y asegurarse de que ha colocado la tilde cuando es debido?, ¿se fija en las tildes cuando lee?

Para más información sobre estos ejemplos y las reglas de acentuación, puede consultar los siguientes sitios de Internet:

<http://culturitalia.uibk.ac.at/hispanoteca/gramatik-stichworte/gramatica%20española/ortografia-acento.htm>

<http://www.juegosdepalabras.com/tilde.htm>

Práctica guiada de la unidad

Para la lectura compartida

Se utiliza una de las ideas de la lección para hacer un libro grande y modelar una clase con él. Recuerde: piense en el grado y en su alumnado en específico, ellos y ellas siempre responden bien al ver sus nombres en los personajes de la historia.

Para la escritura compartida

Para la realización de una simulación de la lección se divide el grupo en dos subgrupos, en donde un

niño o una niña asume el papel docente para facilitar el manejo de las ideas de los demás en la elaboración de un texto compartido.

Para las lecciones enfocadas en el estudio de palabras

Para la simulación de una de estas lecciones, se divide el grupo en parejas, en donde un niño o una niña asume el papel docente para facilitarle la técnica al otro. Después, cambian los roles.

Discusión sobre la práctica guiada

Después de la práctica guiada, todos los grupos tienen una discusión en plenaria. Cada grupo presenta brevemente lo que hizo y luego se contestan las siguientes preguntas:

¿Cómo se evalúa el aprendizaje a través de estas lecciones?

- ¿De qué manera se valoraron los aprendizajes del grupo?
- ¿Qué técnicas fueron más útiles para mejorar los trabajos de las niñas y los niños?

- ¿Cómo se supo si hubo o no comprensión de los contenidos trabajados?
- ¿Qué se hizo con los resultados de las valoraciones?
- ¿Qué tipo de evaluación de aprendizaje hubo?

¿Cómo incluimos los ejes transversales en estas lecciones?

- ¿Qué ejes transversales se desarrollaron?
- ¿De qué manera se manejaron los ejes transversales?
- ¿Cómo se manejó la diversidad en el aula?

En el Portafolio docente, escriba sobre los siguientes términos

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| - Lectoescritura emergente inicial | - Continuidad pedagógica |
| - Acompañamiento | - Sistematización |
| - Rincones de Aprendizaje | - Educación para la transición |
| - Voluntariedad | - Grafema |
| - Letra impresa | - Lectura en voz alta |
| - Fonema | - Fluidez |
| - Entonación | - Ambiente |
| - Predicciones | - Escritura compartida |
| - Escritura cotidiana | - Garabato |
| - Código | - Dictado |
| - Lenguaje por experiencia | - Lectura en eco y en coro |
| - Palabras generadoras | - Concepto de palabra |
| - Estructura alfabética | - Inventario de alfabeto |
| - Conciencia fonológica | - Motivación |
| - Lectura compartida | - Libro grande |
| - Alcancía de palabras | - Conversación de vocabulario |
| - Textos predecibles | - Clasificación de palabras |
| - Estudio de palabras | - Diversidad |

Evaluación del módulo 3

El módulo será evaluado con base en cuatro categorías: asistencia, participación, trabajos presenciales y trabajos autoformativos.

El portafolio debe contener:

1. Evidencia de la planificación, aplicación y reflexión de las lecciones en las técnicas estudiadas (lectura en voz alta con expresión, escritura cotidiana, aprendizaje de lenguaje por experiencia, lectura compartida, escritura compartida, estudio de palabras y la observación para la lectoescritura emergente inicial).
2. Palabras del glosario definidas con ejemplos.

Planificación y práctica para el aula

Practique los siguientes procedimientos en su aula:

1. Escoja por lo menos dos actividades que pueda desarrollar en su aula.
2. Decida los temas con que usará las técnicas.
3. Diseñe un horario de tiempos en los que usará las técnicas.
4. Vuelva a leer las instrucciones detenidamente. Asegúrese de tener los materiales y el tiempo de clase necesarios para poder ejecutar el procedimiento.
5. Esté conciente de que muchas técnicas tomarán más tiempo de lo normal la primera vez que las use. Si es posible, acuerde con un colega para que se lleve a algunos de sus estudiantes para que su grupo sea más pequeño la primera vez que pruebe una técnica nueva.

6. Escriba la carta didáctica previamente y tome notas detalladas después de la lección sobre lo que hizo exactamente, cómo respondió el estudiantado y cuáles fueron sus impresiones personales. Guarde las notas y un ejemplo del trabajo de los y las estudiantes en su **portafolio docente**.

Sugerencias para la autoformación

1. Planee reunirse con sus colegas y compartir experiencias. Lleve su **portafolio docente** y prepárese para discutir las actividades que implementó. La agenda de estas reuniones puede ser algo así:
 - a. Compartir una lección: hable sobre lo que quiso hacer, cuál era su plan, qué hizo exactamente, cómo respondieron los y las estudiantes y qué pensó sobre la lección. Qué salió bien, cuáles problemas tuvo, cómo podría resolver esos problemas para la próxima vez.
 - b. Invitar a preguntar sobre la lección y discutirla. Pida que hagan sugerencias, de manera que se pueda mejorar la lección; que piensen en maneras en que ellos y ellas podrían usar esas actividades en sus aulas.
 - c. Tomar turnos para presentar y discutir las lecciones.
 - d. Tomar notas de la reunión, incluyendo las técnicas, los éxitos, las dificultades y las soluciones que fueron discutidas o cualquier pregunta que usted quiera hacer en el siguiente taller.
2. Use el método de *amigos críticos*. Los amigos o amigas críticos acuerdan observarse el uno a la otra, darse consejos de cómo pueden hacer mejor uso de los nuevos procedimientos en sus respectivas aulas.



Nota

A medida que se presenta cada lección, asegúrese de que se discuta cómo la lección incluye los ejes transversales —especialmente temas de equidad de género, diversidad, competencias ciudadanas y salud—. Invite al grupo a sugerir otras maneras para enseñar esos temas a través de las técnicas comentadas u otras.

Ideas claves

- El desarrollo de la lectoescritura emergente e inicial pasa por varios procesos.
- Apoyar la lectura a través de técnicas de lectura en voz alta y lectura compartida.
- Motivar la expresión escrita a través del aprendizaje del lenguaje por experiencia y escritura compartida.
- Motivar la expresión convencional a través del estudio de palabras.
- Observar el progreso de la lectoescritura para adecuar la enseñanza y responder a las necesidades del alumnado, como grupo y como individuos.



El desarrollo de la escritura emergente inicial es semejante al desarrollo del lenguaje oral. En su etapa principal, las niñas y los niños conjugan las palabras de forma espontánea, tratando de comunicarse y sin emplear aún las convenciones del lenguaje oral. Éstas las irán aprendiendo a utilizar a medida que se comunican, poco a poco, hasta lograr finalmente una comunicación coherente con el lenguaje adulto.

Bibliografía

- Cabrera, F., T. Donoso y M. Marín. (1994). *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Clay, M. (1990). *The Early Detection of Reading Difficulties*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. (1993). *Reading Recovery: a guidebook for teachers in training*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Elvir, P. (2004). *Educación para la Transición*. Proyecto de apoyo al aprendizaje activo y significativo, primer y segundo grado de Primaria Rural; material de apoyo para docentes y promotores, S.L., S.E.
- Fountas, I., y Pinnell, G. (1989). *Guided Reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Parkinson de Saz, S. M. (1980). *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Ed. Emperor.
- Podall, M. y M. Comellas. (1996). *Estrategias de aprendizaje: su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Pellegrini, A. y Galda, L. (1999). *The development of school-based literacy: a social ecological perspective*. New York: Rutledge.
- Stein, N. L. and Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R. Freedle (ed) *New directions in discourse processing* (Vol. II) Norwood, NJ: Ablex.
- Sulzby, E. Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. En R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal y P. D. Pearson (Eds.) *Handbook of reading research II* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Sulzby, E. (1995). *Children's emergent reading of favorite storybooks: a developmental study*. Reading research quarterly, 20, 458-479, 1985.
- Teale, W. H., y Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: writing and reading*. Upper Saddle River, NJ: Ablex.
- Temple, C., Crawford, A. (2005). *Ayudando a emerger la lectoescritura: guía de participantes en el taller*. CETT-Dominicano.
- Temple, C., Crawford, A. y Ogle, D. (2005). *Énfasis en la comprensión de la lectura: guía de participantes en el taller*. CETT-Dominicano.
- Temple, C., Crawford, A. y otros. (2004). *Aprendizaje activo, pensamiento crítico*. Critical Thinking International, Nueva York: Budapest.
- Torre, S. (1993). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.