

La lectura y la escritura en la etapa emergente

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



CAPÍTULO I. LECTURA Y ESCRITURA EMERGENTE

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

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

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

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

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

Figura 43. Aula de preescolar



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



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

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



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

1.1 La lectura y escritura en la etapa emergente

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

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

1.2 Organización de la educación preescolar

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

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

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



1.3 Habilidades de los niños en sus primeros años

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

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

1.4 El lenguaje a lo largo de la etapa emergente

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

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

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



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

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

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



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

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

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



Figura 46. Los niños desarrollan el lenguaje interactuando con adultos



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

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

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

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

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



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



1.5 Fundamentos del aprendizaje de los niños en el preescolar

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

Figura 47. Fundamentos del aprendizaje de los estudiantes de preescolar



1.5.1 Aceptar la diversidad

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



GENÉTICA

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

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

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

1.5.2 Cultivar relaciones saludables y cálidas

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

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

1.5.3 Coordinar entre la escuela y el hogar

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

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

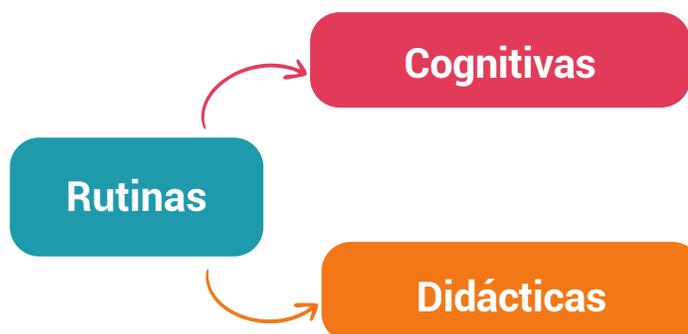
Los adultos (maestros y familia) tienen la oportunidad y la obligación de facilitar la receptividad y propensión de los niños al aprendizaje que los preparará para una participación en su propio aprendizaje durante toda su vida.



1.5.4 Establecer rutinas para aprender

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

Figura 48. Tipos de rutinas



1.5.4.1 Las rutinas cognitivas

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

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

Figura 49. Pilares de las rutinas cognitivas



Elaborada con base en Dehaene (2019).

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

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

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

1.5.4.2 Las rutinas didácticas

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

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



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

1.5.5 Implementar actividades para aprender

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

Figura 50. Características de programas de preescolar de calidad

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

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

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

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



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

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

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



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



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

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

1.6.1 Promover ambientes que celebran la lectura y la escritura

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

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

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

1.6.2 Promover el juego

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

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



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



1.6.3 Promover la animación de la lectura y la escritura

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



LITERARIO

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

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

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



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

Tabla VII. Actividades para animar la lectura

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



INSIGNIA

Señal, distintivo o divisa honorífica.

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

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

Figura 53. Los adultos deben ser modelos lectores



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

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

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

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

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



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

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

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

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





En resumen

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

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

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

2.1 Las habilidades de lectoescritura emergente

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

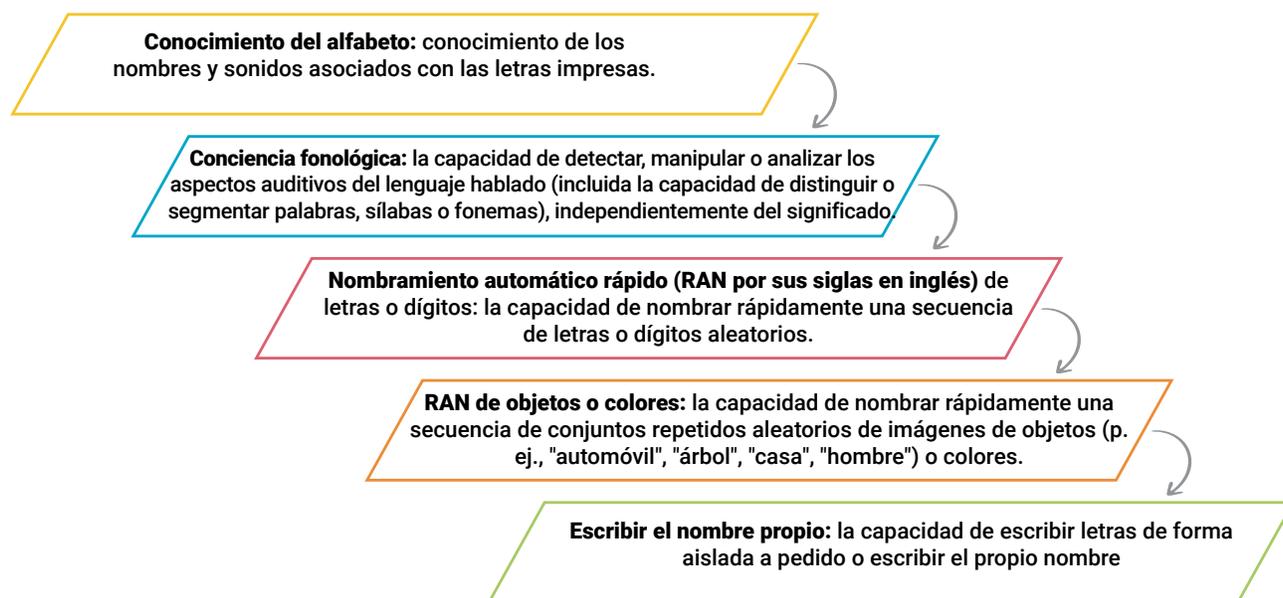


HABILIDAD

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

2.1.1 Las habilidades fundamentales de lectoescritura emergente

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



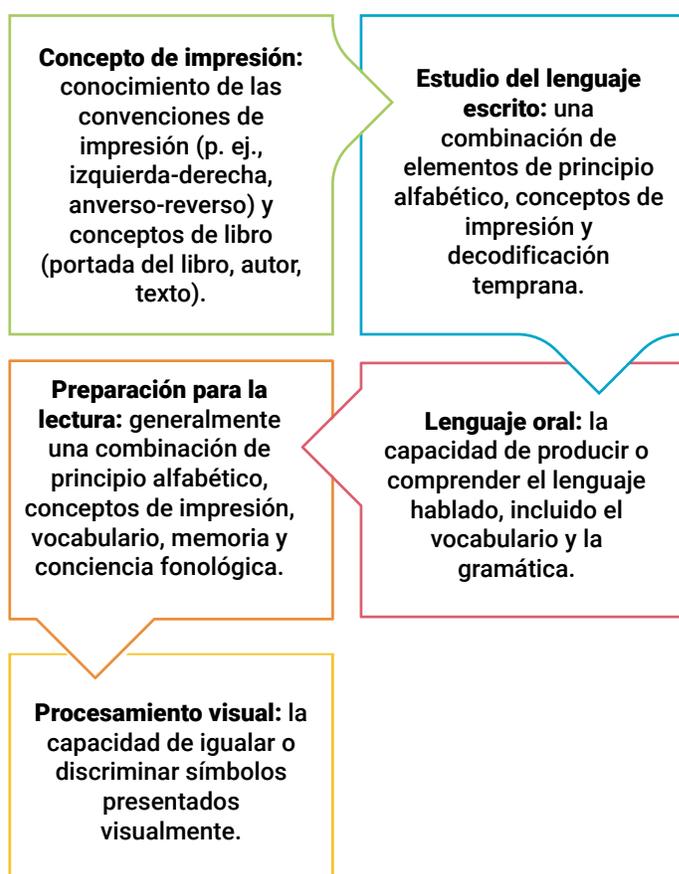
¹ En la mayoría de los países del mundo el primer grado inicia a los seis años. Por tanto, es en primer grado donde se enseña a leer y a escribir cuando los niños alcanzan los 6 años.

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

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

2.1.2 Otras habilidades fundamentales de lectoescritura emergente

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



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

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

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

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

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

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



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

2.3 Habilidades fundamentales de un programa de lectoescritura emergente

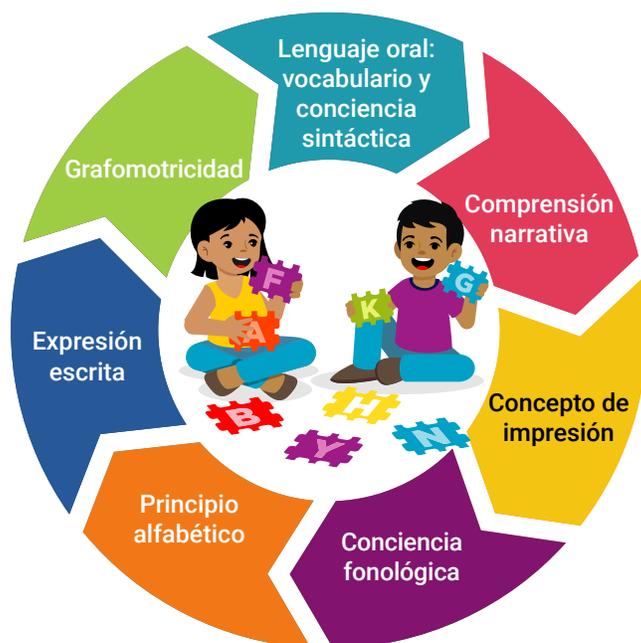
Después de identificar las habilidades de la lectoescritura emergente y de los logros esperados en la etapa emergente, es el momento de recordar la importancia de contar con un programa de lectoescritura emergente estructurado para desarrollarlas en los centros educativos preescolares.

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

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

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

Figura 58. Habilidades fundamentales de un programa de lectura emergente



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

2.3.1 Lenguaje oral

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

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



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

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



Figura 59. Los niños aprenden el vocabulario en forma oral



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

La evidencia muestra que la sintaxis y la

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

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



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

[3.3.1 El saludo](#)

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

[3.3.3 Conversar sobre la lectura](#)

[3.3.4 Teatro de megalibros](#)

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



2.3.1.1 Evaluación del lenguaje oral

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

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



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

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

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

Mariluz: Fui con mis hermanos a jugar al parque.

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

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

2.3.2 Comprensión narrativa

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

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

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

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

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



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



INFERENCIA

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

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

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

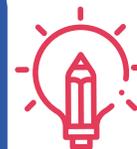


Figura 61. Leer a los niños contribuye a desarrollar la comprensión narrativa



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

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



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

3.3.1 El saludo

3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes

3.3.3 Conversar sobre la lectura

3.3.4 Teatro de megalibros

3.3.5 Conversar en casa sobre las historias



2.3.2.1 Evaluación de la comprensión narrativa

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

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



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

Docente Lily: ¿Quién era Juana?

Juan: Una doctora.

Docente Lily: ¿Por qué se hizo doctora?

Rafael: Porque quería curar a las personas

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

Rafael: Sí.

Docente Lily: ¿Por qué dices eso, Rafael?

Rafael: Porque de esa manera pueden ayudar.

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

2.3.3 Concepto de impresión

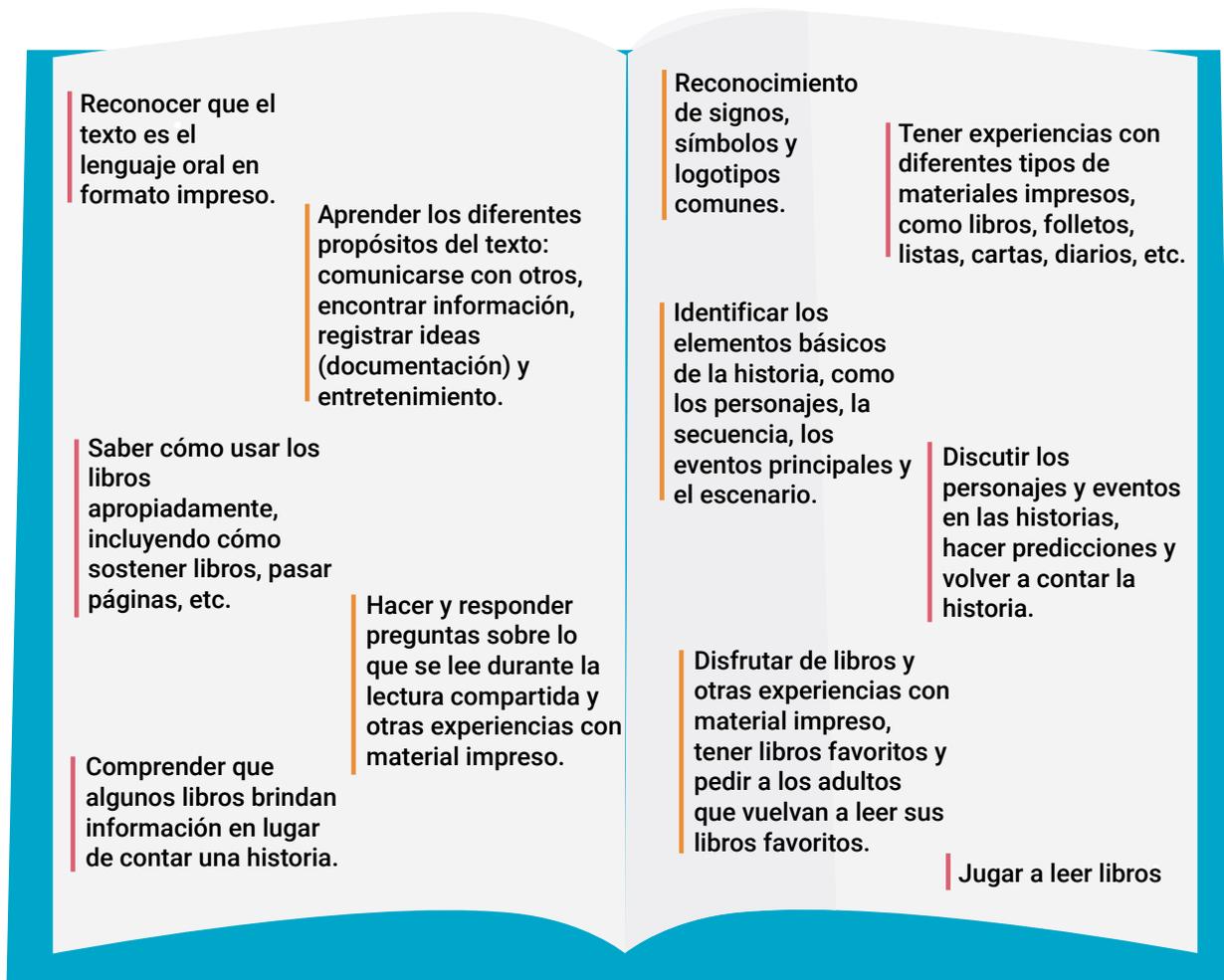
La comprensión del concepto de impresión es la comprensión que los niños desarrollan sobre las características de los libros y de los textos impresos, en general. Dicho de otra forma, es el entendimiento de que el lenguaje oral está escrito (National Center on Early Childhood Development, Teaching and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

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

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

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

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



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

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



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

Figura 63. Actividades para desarrollar el concepto de impresión



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

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

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

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

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

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

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



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



2.3.3.1 Evaluación del concepto de impresión

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

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



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

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

Karla: Marta Pérez

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

Karla: Hace los dibujos de un libro.

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

Karla: Esta (señalando la palabra oruga).

2.3.4 Conciencia fonológica

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

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

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

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



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

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



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

Tabla VIII. Actividades para la enseñanza de la conciencia fonológica

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

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

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

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

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

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



2.3.4.1 Evaluación de la conciencia fonológica

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

Docente Lily: Juan, ¿qué rima con saco?

Juan: pato.

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

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

Figura de sapo, figura de sopa y figura de mono

Mariluz: sapo y sopa.

2.3.5 Introducción al principio alfabético

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

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



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

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

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



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

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



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

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

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

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

[3.3.10.1 Aprender letras en el aula](#)

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

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

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

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



2.3.5.1 Evaluación del conocimiento del principio alfabético

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

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



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

Docente Lily: ¿Qué letra es esta?

José Antonio: a

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

José Antonio: José Antonio

2.3.6 Expresión escrita

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

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

Figura 65. Niña realizando sus primeros trazos



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

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

comunican por medio de dibujos o trazos en diversas superficies.

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

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



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

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



TRANSCRIBIR

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

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

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

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

[3.3.12 Escritura compartida](#)

[3.3.14.1 El diario del estudiante](#)



2.3.6.1 Evaluación de la expresión escrita

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

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



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

Docente Lily: ¿Qué has dibujado Mariluz?

Mariluz: Dibujé la historia de "La oruga hambrienta"

Docente Lily: ¿Qué parte del libro dibujaste Mariluz?

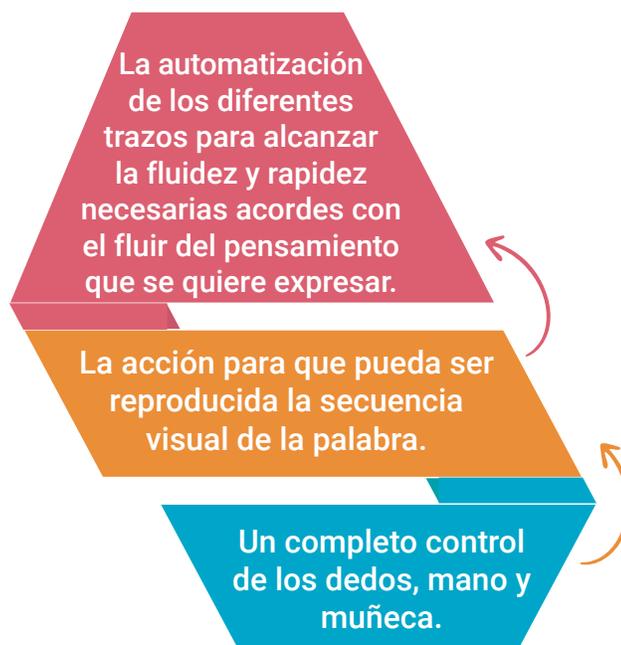
Mariluz: Dibujé cuando la oruga se come un pepinillo.

2.3.7 Grafomotricidad

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

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

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



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

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



PATRÓN

Modelo que sirve de muestra para sacar otra cosa igual.

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

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

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



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

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

Figura 69. Actividades para trabajar la escritura a mano

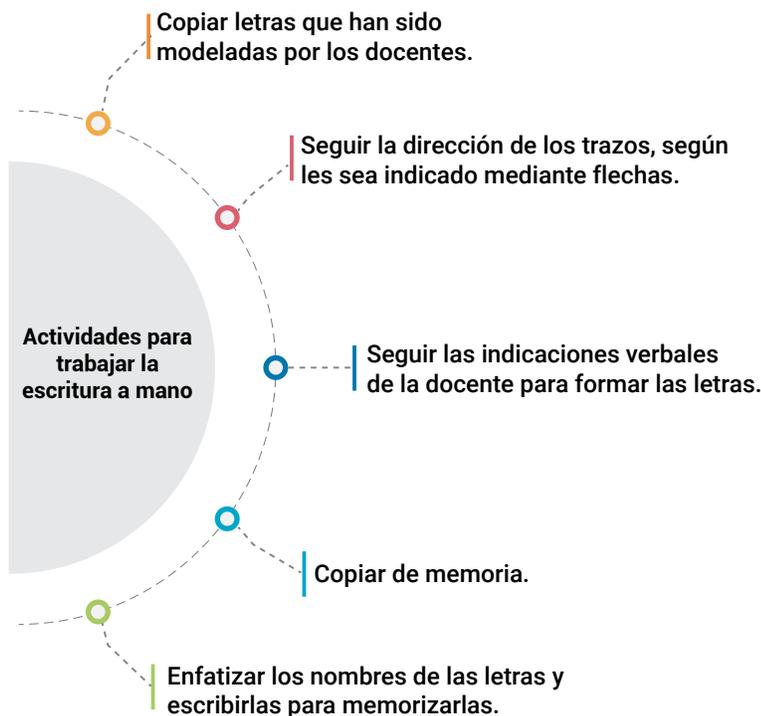


Figura 70. Los zurdos usan preferentemente la mano izquierda



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

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

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

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



2.3.7.1 Evaluación de la grafomotricidad

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

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



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



En resumen

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

CAPÍTULO 3. DEL LIBRO AL AULA.

PROGRAMA DE LECTOESCRITURA EN UN AULA DE PREESCOLAR

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

3.1 Recursos que se necesitan para el programa de lectoescritura emergente

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

Tabla IX. Recursos para el programa de lectoescritura emergente

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

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

3.2 Las rutinas del programa

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

3.2.1 Periodicidad de las rutinas

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

3.2.2 Propósitos de las rutinas

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

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



MINILECCIÓN

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

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

Figura 71. Rutinas semanales para desarrollar habilidades de lectoescritura emergente



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

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

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

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

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

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

3.3.1 El saludo

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

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

Figura 72. Los niños necesitan múltiples oportunidades para conversar

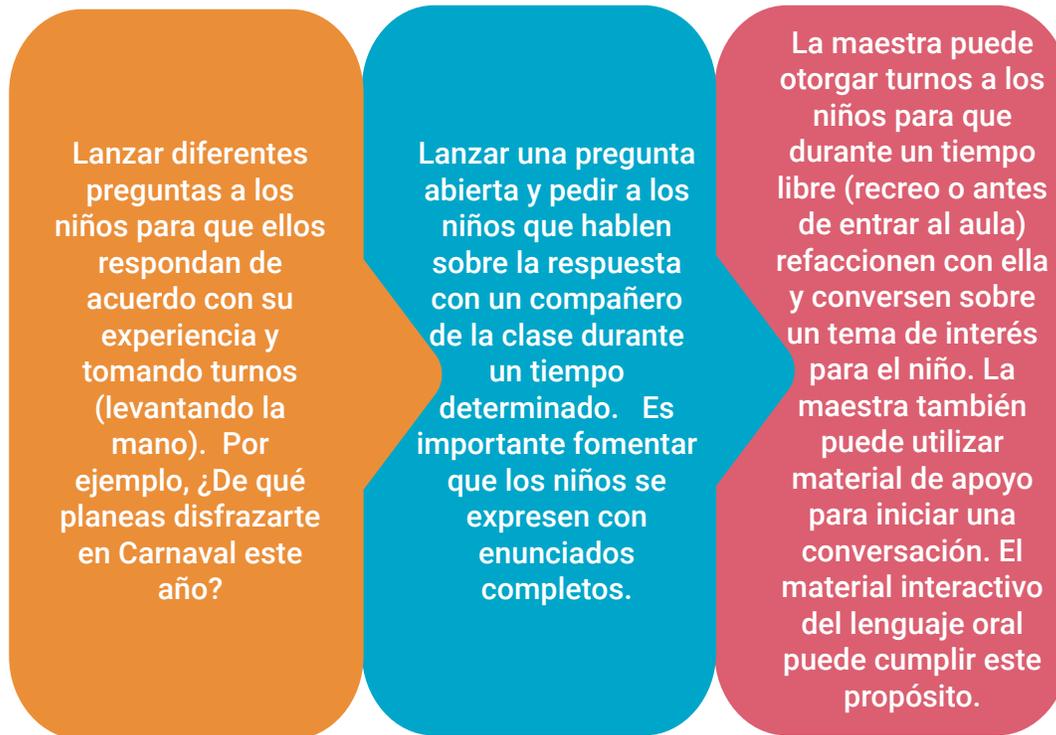


Es importante otorgar oportunidades en el aula para que los niños conversen y se expresen oralmente tanto entre ellos como con la docente. Asimismo, es importante que los estudiantes conversen en el entorno de todo el grupo tomando turnos (levantando la mano), como que conversen individualmente con sus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



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

Figura 73. Mecanismos para conversar durante el saludo



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



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

3.3.2 La lectura en voz alta a los estudiantes

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

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

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



Figura 74. Docente lee megalibros a los niños



Para motivar la lectura pueden utilizarse megalibros.



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

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

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



Pueden encontrarse megalibros: [Aquí](#)



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

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



Elaborada con base en Franzese (2002).

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

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



3.3.3 Conversar sobre la lectura



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

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



Pueden encontrarse audiolibros: [Aquí](#)



3.3.4 Teatro de megalibros

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



MEGALIBRO

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

Figura 76. Pasos para practicar la dramatización de megalibros

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

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

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



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

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

3.3.5 Conversar en casa sobre las historias

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

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

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

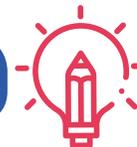
Figura 77. Conversar con la familia aporta al aprendizaje de la lectura



3.3.6 Juegos con sonidos del lenguaje en el aula

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

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



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

a. Onomatopeyas de animales y objetos comunes



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

b. Jugemos a la radio

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



c. Pregoneros



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

d. Veo, veo...

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



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

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

f. Mi trabalenguas preferido

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

g. *Mi nombre suena*

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

h. *Mi nombre rima con...*

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

3.3.7 Juegos con sonidos del lenguaje en casa

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

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



3.3.8 La maestra escribe el plan diario en la pizarra

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

Figura 79. Plan del día



3.3.9 La maestra escribe el mensaje del día

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

Figura 80. Mensaje del día



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

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



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

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



3.3.10 Minilecciones para introducir el principio alfabético

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

Figura 82. Vías para estudiar las letras y las palabras



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



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



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

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



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

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

3.3.10.1 Aprender letras en el aula

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

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



3.3.10.2 Introducir el nombre y sonido de las letras

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

Figura 83. Recursos para introducir el principio alfabético



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

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

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

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

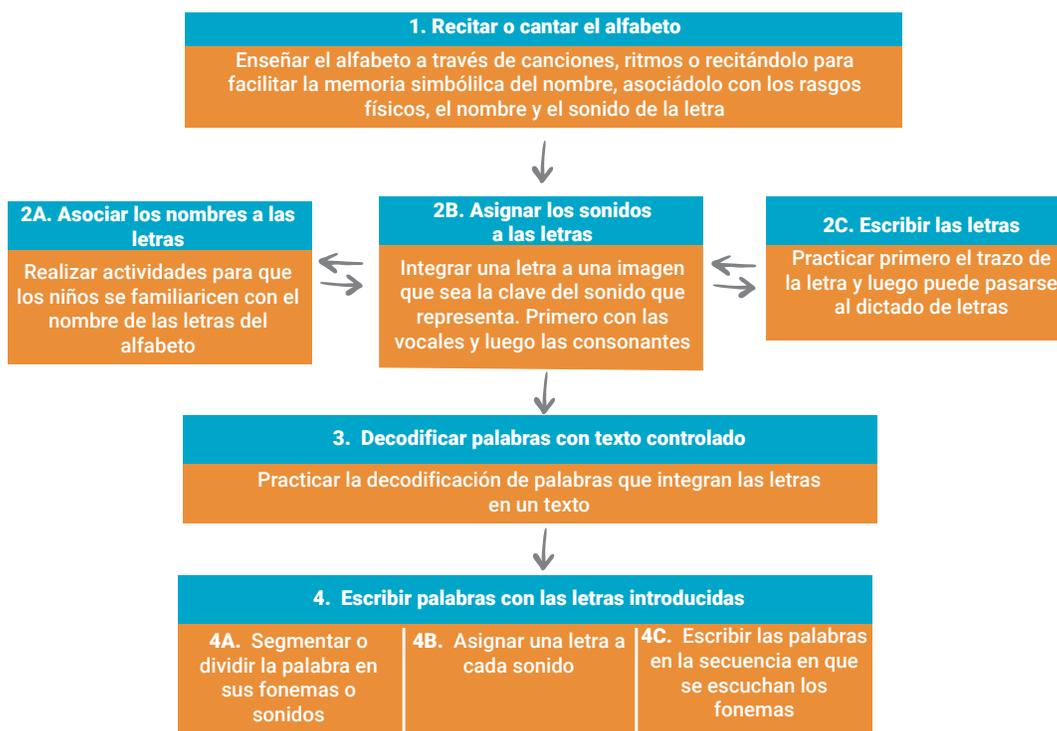
Durante la lectura en voz alta, también pueden leerse libros de cada letra. Durante la semana, pueden festejar a los niños cuyos nombres propios tienen la letra protagonista de la semana. En las estaciones, los niños pueden decorar la letra de la semana o del mes, encontrar la letra en textos, practicar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

Figura 84. Libro de la letra “A”



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

Figura 85. Secuencia para el aprendizaje del principio alfabético



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

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

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

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

3.3.10.3 Práctica de las letras en casa

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



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

Figura 86. Los estudiantes pueden practicar las letras en casa



3.3.10.4 Minilecciones para introducir el nombre propio

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

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

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



Figura 87. Mostrar a cada niño cómo escribir su nombre



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



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

Karla

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

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

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

3.3.10.5 Prácticas de escritura del nombre propio en casa

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



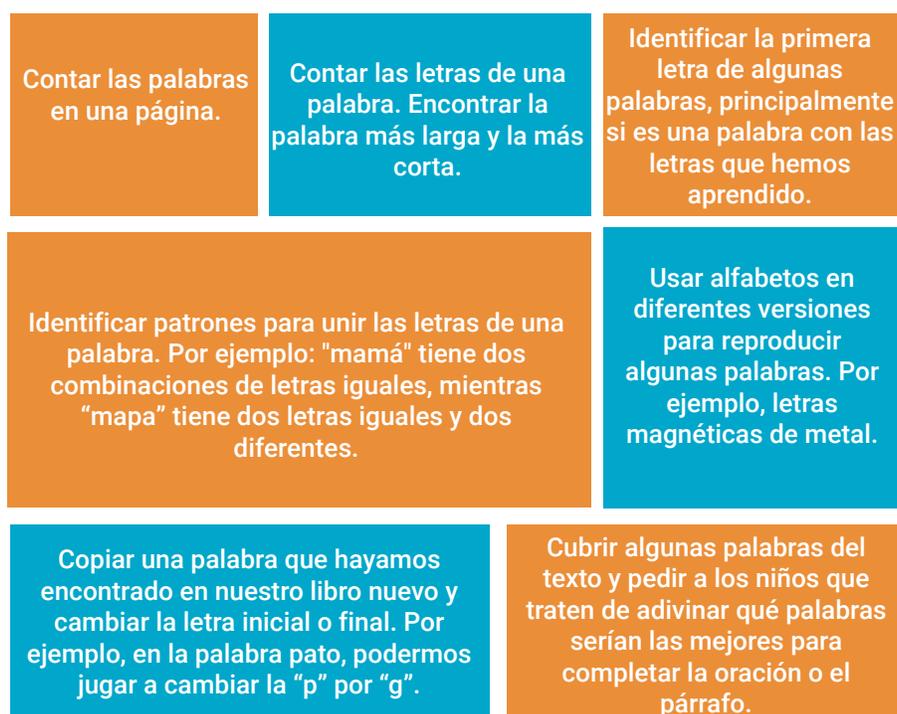
Figura 88. Niña formando su nombre con letras recortadas



3.3.11 Agregar palabras a la pared de palabras

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

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



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



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

Figura 90. Ejemplo de pared de palabras



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

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

Tabla XIII. Actividades para estudiar las palabras

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

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

3.3.12 Escritura compartida

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

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



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

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

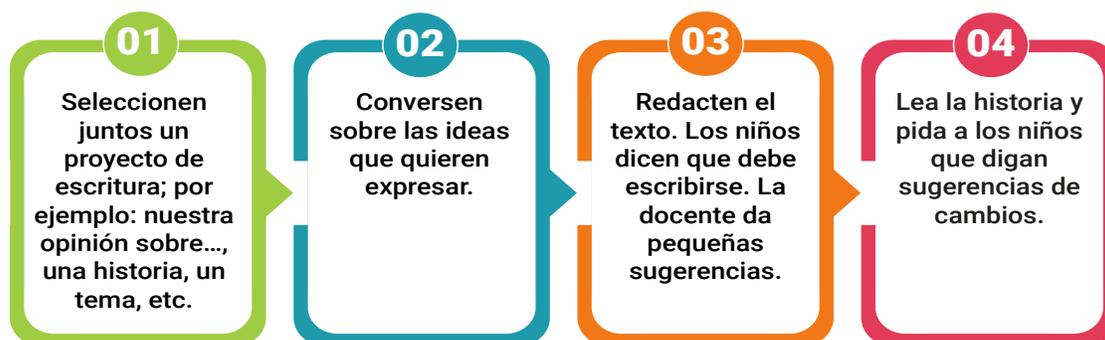
3.3.12.1 La escritura compartida de historias y opiniones

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



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

Figura 91. Pasos para la escritura compartida con los niños



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

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

3.3.13 Construir oraciones a partir de dibujos

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

Figura 92. Ejemplo de secuencia de dibujos para escribir oraciones



3.3.14 Escritura creativa e independiente

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

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



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

3.3.14.1 El diario del estudiante

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

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

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

Figura 93. Ejemplo de diario del estudiante



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

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

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

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

3.3.14.2 Reacción al cuento que escuché

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

3.3.15 Grafomotricidad y dibujo/ aprendizaje de trazos

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

Figura 94. Actividades para el desarrollo de la grafomotricidad



3.3.15.1 Sugerencias para desarrollar las destrezas de las manos.

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

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



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

3.3.15.2 Sugerencias para desarrollar las destrezas de los dedos.

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

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

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



3.3.15.3 Sugerencias para desarrollar la coordinación visomotora

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

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

Figura 97. Modelar con plastilina para desarrollar la coordinación visomanual



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

3.3.15.4 Sugerencias para ejercitar movimientos básicos

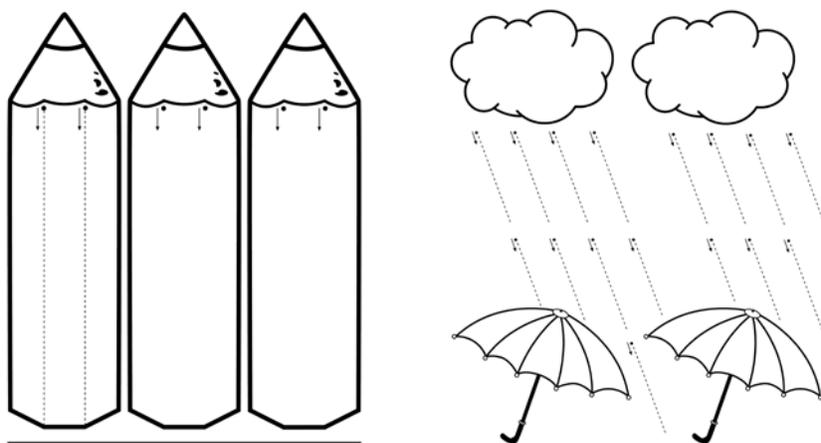
Los movimientos básicos que forman parte de los trazos grafomotores son rectilíneos y curvos. Cuando se practican, es recomendable realizar los trazos de izquierda a derecha. Primero, se ha de utilizar el plano vertical (aire, pizarra, papel continuo en la pared); después, horizontalmente (papel continuo,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

Para trazos rectos

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

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

Figura 98. Ejemplo de trazos rectos

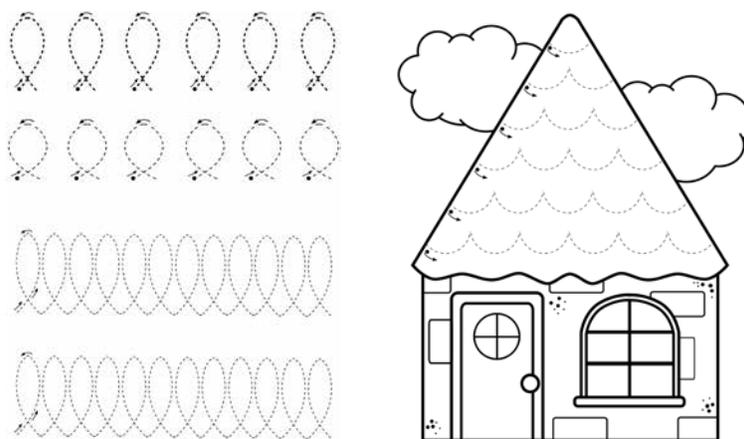


Ejemplos tomados del libro *Comunicación y lenguaje 1*. (Mineduc, 2010, pp. 19 y 24)

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

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

Figura 99. Ejemplos de trazos curvos



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

Los ejercicios propuestos fueron adaptados de las siguientes fuentes:

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

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

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

3.3.16 Estaciones de lectura y escritura en el programa

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

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



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

Figura 100. Ejemplos de organización de estaciones de lectoescritura



3.3.16.1 La hora de las estaciones de lectura y escritura

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

3.3.16.2 Preparación de las estaciones

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

Figura 101. Organización de estaciones en el aula



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



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

Figura 102. Estaciones identificadas mediante íconos



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

Figura 103. Materiales para trabajar en una estación



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

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

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

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



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

Figura 105. Materiales organizados en canastas identificadas con íconos



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



3.3.16.3 Entrenamiento de los niños para trabajar independientemente

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

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

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

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

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



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

3.3.16.5 Estaciones en casa

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

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



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

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

Figura 106. Juegos de mesa para estaciones



En resumen

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