



## Fomento de la Lectura en la Primera Infancia



### Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil

Documento desarrollado en el marco de la capacitación para la promoción y estimulación de la lectura en la primera infancia, dirigido a educadores y/o técnicos de jardines infantiles administrados por JUNJI e Integra

Etapa Inicial

Mayo de 2009

Autoras:

Malva Villalón

María Eugenia Ziliani

María Jesús Viviani

Programa de Políticas Públicas y

Facultad de Educación

Pontificia Universidad Católica de Chile

Contraparte de Proyecto:

Consejo del Libro

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes



## Tabla de Contenidos

Leer en la sociedad de la información	2
Componentes del aprendizaje lector	10
Perfil evolutivo del desarrollo lector entre 0 y 4 años	19
Promover la lectura desde la primera infancia	39



## Leer en la sociedad de la información: Un desafío para la educación de la primera infancia

El desarrollo de las personas y las instituciones sociales en el siglo XXI requiere de niveles altos de comprensión y producción de textos escritos en la población adulta. El ritmo acelerado de producción de conocimientos y de innovación tecnológica de la sociedad actual plantea la necesidad de formación continua de las personas y de oportunidades de aprendizaje inicial. Los datos estadísticos a nivel mundial muestran que el 20,3% de los adultos mayores de 15 años no sabe leer y escribir, con las consecuencias que esta situación acarrea en términos de falta de autonomía y de restricción de oportunidades en el ámbito personal, social y económico. Un examen más detallado de estos datos muestra que el 98% de la población analfabeta se encuentra en los países más pobres y que dos tercios de quienes no pueden leer ni escribir son mujeres. Si se considera la importancia de las madres en el cuidado y la educación temprana de sus hijos, este último antecedente muestra el mayor riesgo al que están expuestas las nuevas generaciones de los países en desarrollo. Una generación atrás, un nivel lector limitado y una educación secundaria incompleta no tenían los efectos económicos



negativos a largo plazo que tienen actualmente en términos de menores ingresos y de mayor riesgo de desempleo.

El dominio lector ha sido una prioridad en las iniciativas orientadas a mejorar la calidad y la equidad de la educación chilena y la población chilena participa en evaluaciones nacionales e internacionales dirigidas a identificar los avances alcanzados. Los resultados obtenidos muestran logros muy limitados, especialmente en los sectores más vulnerables. El 40% de los alumnos de 4º básico se ubicó en el nivel inicial en la prueba nacional de lenguaje SIMCE 2007. Este nivel de desempeño incluye a los niños que sólo decodifican algunas frases breves hasta los que comprenden algunos contenidos mínimos de los textos que decodifican. En la prueba internacional de comprensión lectora PISA 2006, Chile obtuvo el mejor desempeño entre los países latinoamericanos, sin embargo también un 40% de los estudiantes de 15 años que participaron, se ubicó bajo el nivel de comprensión de textos requerido. En este grupo, un 14,8% no logra decodificar los textos presentados y un 21,5% comprende sólo los textos más simples.

Los resultados de la prueba de lenguaje SIMCE 2007 mostraron una gran inequidad en los niveles de dominio de los niños y niñas evaluados. En el nivel de dominio avanzado se ubicó el 70% de los estudiantes de nivel socioeconómico alto y solamente el 20% de los



que pertenecen a los estratos bajo y medio bajo. Los resultados de la prueba de lenguaje SIMCE 4º 2008 mostraron niveles significativamente más altos de logro en los niños de menores recursos, que asisten a escuelas municipales. Este avance indica que es posible compensar las diferencias de origen de la población, especialmente en los primeros años.

El inicio del aprendizaje lector fue considerado, hasta unas pocas décadas atrás, como un objetivo de la enseñanza escolar formal y sus dificultades como un problema que no tenía antecedentes en los años previos del desarrollo infantil. Sólo recientemente se ha aceptado que muchos de los procesos más importantes para el desarrollo de la alfabetización tienen lugar antes de que el alumno entre por primera vez en un aula. La investigación ha demostrado que la mayor parte de las dificultades que las niñas y los niños enfrentan en el aprendizaje de la lectura tienen su origen en la falta de oportunidades en el contexto educativo de sus primeros años de vida. Estas dificultades pueden ser identificadas antes del inicio de la educación básica y permiten predecir el aprendizaje lector posterior, como lo ha demostrado un conjunto amplio de estudios longitudinales.

Estos antecedentes plantean la necesidad de abordar estos desafíos de una manera efectiva, garantizando un contexto de oportunidades para el aprendizaje lector **desde los primeros días de**



**vida** de la población infantil del país, especialmente de los niños y niñas de menores recursos. Este es el propósito del proyecto **Nacidos para Leer**, que surge en el marco del Plan Nacional de Fomento de la Lectura, como una iniciativa conjunta de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, Fundación Integra y el Sistema de Protección Integral a la Primer Infancia, Chile Crece Contigo.

Las oportunidades para desarrollar el vocabulario, tomar conciencia de los sonidos que forman las palabras, iniciarse en el conocimiento de los mecanismos de la lectura y de la escritura, adquirir familiaridad con las características de diversos tipos de textos y valorar su función social y cultural, son algunas de las condiciones que permiten predecir el desempeño lector posterior. Las niñas y los niños que han tenido la oportunidad de desarrollar estos conocimientos, destrezas y actitudes entre los 0 y los 6 años, demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno escolar formal y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, dentro de los plazos establecidos en los programas escolares. La ausencia o la pobreza de estas experiencias se traduce en un desarrollo limitado de la alfabetización temprana, que aporta las bases cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje escolar posterior.

La educación en los primeros años de vida es actualmente una prioridad en la agenda pública en todos los países y el desarrollo de la



alfabetización temprana se ha convertido en un componente fundamental de los programas de educación a nivel de las familias y los centros educativos. Los estándares de aprendizaje de la educación temprana que han sido adoptados por un número cada vez mayor de países durante los últimos años, identifican los distintos logros que caracterizan un desarrollo óptimo de la alfabetización temprana desde los primeros meses de vida y los indicadores que permiten evaluar el grado en el que han sido alcanzados. Los estándares de aprendizaje de 0 a 6 años permiten establecer metas comunes para todas las instituciones vinculadas a la educación infantil y aportan un marco de referencia para evaluar los resultados alcanzados en sus distintos niveles de gestión. Sin embargo, la compleja tarea de que sean comprendidos e incorporados a la gestión de los diversos programas existentes, requiere de un conocimiento adecuado de sus fundamentos y un dominio de las estrategias de enseñanza que permiten alcanzarlos. La lectura compartida de adultos y niños en el contexto familiar y en los centros educacionales a los que asisten ha sido identificada como la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el contexto de una actividad culturalmente significativa. El trabajo conjunto de la familia, el centro educativo y la comunidad es fundamental para ofrecer las oportunidades que los niños requieren.



Este programa de formación no se basa en el supuesto de que los padres de menores recursos carecen de conocimientos y destrezas para educar a sus hijos, sino que tienen creencias y expectativas diferentes, originadas en sus comunidades de referencia. Se propone fortalecer los recursos de los padres a través de la reflexión conjunta y la propuesta compartida de estrategias para apoyar el aprendizaje de sus hijos. Se trata de alcanzar una toma de conciencia de las propias prácticas y de la creación de espacios compartidos de innovación desde los diversos contextos socioculturales. No se trata de transmitir conocimiento validado desde los centros educativos a las familias y centrar la responsabilidad del cambio en ellas, sino de transformar el conocimiento desde la **actividad conjunta**. Se reconoce el carácter histórico del desarrollo humano, que implica una apertura permanente a la innovación y a la creación de nuevos instrumentos culturales.

El proyecto Nacidos para Leer busca construir, junto a los niños y niñas una experiencia de lectura que se transforme en **experiencia de vida**, compartida con la familia y los educadores. Se trata de generar un espacio de actividad conjunta, en el que se fortalezca el vínculo de apego entre los niños y las personas significativas de su entorno cotidiano y se promueva el crecimiento y el desarrollo.

Esta concepción es coherente con los aportes de la neurociencia acerca de la herencia biológica característica de la especie humana, que



constituye una base para el aprendizaje compartido, un código abierto para la participación activa en la cultura y el dominio progresivo de los instrumentos de representación. El apoyo y la guía de los otros son los recursos fundamentales de este proceso de humanización, a través del cual cada nuevo ser se convierte en un miembro de la especie, capaz de apropiarse de la cultura de su entorno, pero también de revisarla y modificarla. Los padres de familia observan modelos y realizan prácticas guiadas de estrategias como la lectura dialógica, en la que se promueve una participación activa de los niños en la lectura de textos. Se ha comprobado que estas estrategias tienen un mayor impacto en el lenguaje infantil si son aplicadas tanto por los padres como por los educadores. Los resultados de la aplicación de este modelo promueven cambios específicos en las prácticas educativas de los padres, como una forma de compensar las carencias percibidas en su interacción con los niños y favorecer una mejor preparación para el aprendizaje escolar. La investigación ha demostrado que para alcanzar un efecto óptimo en el desarrollo infantil se requiere de la influencia combinada de un apoyo familiar de calidad y de una experiencia de calidad en el centro educativo, de manera que exista una continuidad y una complementariedad entre ambos contextos.

En este contexto, los **objetivos específicos** de este programa de formación son los siguientes:



- Identificar los componentes del aprendizaje lector temprano y los indicadores de su desarrollo durante los primeros 4 años de vida.
- Planificar lecturas compartidas entre el adulto y los niños, con diversos tipos de textos y para distintos niveles, desde los primeros meses de vida hasta los 4 años.
- Conducir lecturas compartidas, con grupos de 4 a 5 niños, como una actividad conjunta orientada a promover el desarrollo del aprendizaje lector temprano en el contexto familiar y educativo.
- Evaluar el avance de los niños en su aprendizaje lector temprano a través de indicadores adecuados que permitan retroalimentar las lecturas compartidas y promover nuevos aprendizajes e incrementar su gusto por los materiales de lectura.
- Desarrollar un trabajo conjunto con las familias de los niños y niñas en la promoción de la lectura desde los primeros meses hasta los cuatro años de vida.
- Facilitar la incorporación de las educadoras y técnicos a la Comunidad Virtual de Mediadores de la Lectura.



## Componentes del aprendizaje lector

La lectura se adquiere como parte de la vida social y cultural de una comunidad. Los niños que crecen en un entorno en el cual la lectura es un componente de la vida cotidiana y una experiencia compartida y apoyada por los adultos, aprenden a valorar este instrumento de comunicación y creación cultural y a utilizarlo de una manera efectiva. Esta valoración del dominio de la lengua escrita es un factor fundamental para el desarrollo de una lectura que supere los niveles básicos de **decodificación y comprensión literal de textos simples**, y permita hacer de ella una fuente de aprendizaje y de desarrollo personal y profesional. El dominio de la lengua escrita no es una cuestión de todo o nada, sino más bien un continuo en el que están involucrados todos los procesos expuestos previamente, los que operan de una manera integrada y no independiente o claramente secuenciada. No se es lector o no lector, escritor o no escritor. El grado de dominio lector de una misma persona puede ser calificado de manera muy diferente dependiendo de la complejidad que la tarea representa para sus conocimientos, sus habilidades y sus intereses.

La lectura requiere tanto de un **enfoque estratégico** que se oriente a la comprensión como de la activación de los procesos de



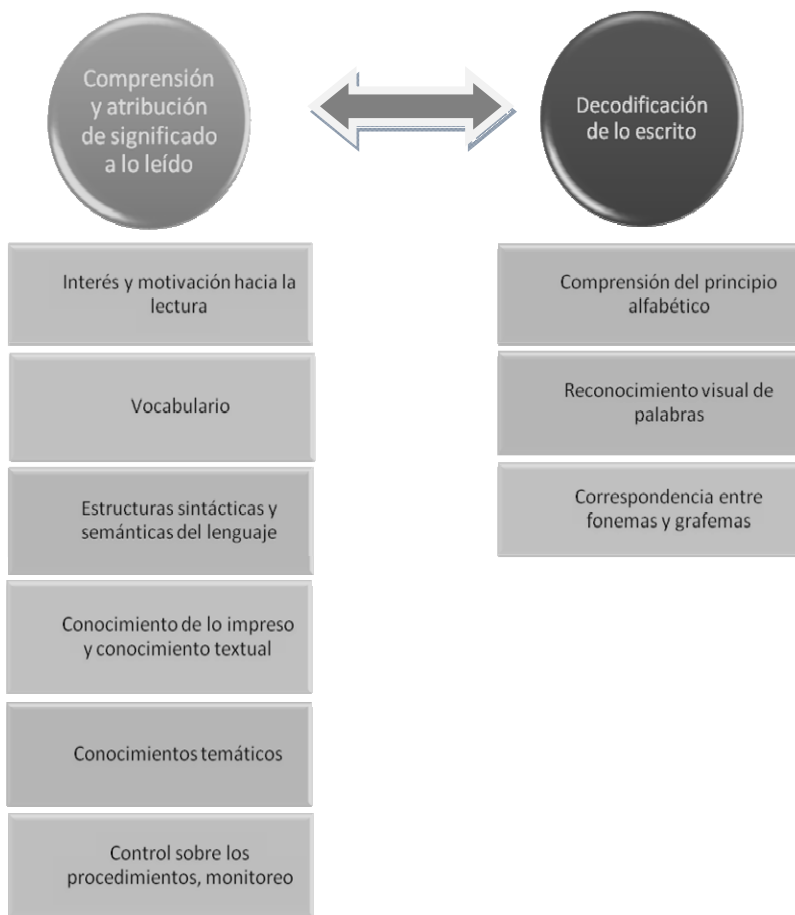
identificación de las palabras, de cuya mayor o menor automatización dependerá la eficiencia con la que se logre la identificación.

Los procesos relacionados con el reconocimiento de palabras suelen ser considerados en forma separada de los procesos relacionados con la comprensión del significado de las palabras identificadas. Esta forma de proceder no atiende al hecho que ambos tipos de proceso operan de manera interactiva y que su desarrollo a través de la edad ocurre también como una interacción entre niveles progresivos de identificación y de comprensión de los textos. La activación de estos procesos involucra también componentes motivacionales, metacognitivos y sociales, de colaboración con otros y de participación en la comunidad y la cultura.

El aprendizaje efectivo de la lectura, requiere de un conjunto de destrezas relacionadas con el reconocimiento de palabras y con la comprensión de lo leído.



# DOMINIO LECTOR



Un aprendizaje efectivo de la lectura involucra el desarrollo de los siguientes aspectos:

- **Interés sostenido y motivación hacia la lectura** con distintos propósitos.
- **Vocabulario:** conocimiento y uso del significado de las palabras.
- **Estructuras sintácticas y semánticas del lenguaje:** conocimiento de las relaciones entre las palabras, que complementa el conocimiento de su significado.
- **Conocimiento de lo impreso y conocimiento textual:** abarca los diferentes tipos de texto y de las formas características de presentación de los textos escritos.
- **Conocimientos temáticos:** el volumen de conocimientos que el lector tenga acerca del contenido tratado en el texto es un componente fundamental en el proceso de comprensión.
- **Control sobre los procedimientos** aplicados, monitoreo de la comprensión y revisión de los errores.

Un grado alto de comprensión de la lectura es característico de los lectores expertos y comprende tanto la comprensión literal como



la capacidad de hacer inferencias válidas a partir de la lectura. Una mayor comprensión se apoya en los conocimientos de los sujetos acerca del lenguaje, especialmente del significado de las palabras leídas.

El nivel de vocabulario es la variable que presenta la correlación más alta con la comprensión lectora, una relación que disminuye en la medida que existe un desconocimiento de los términos presentados en el texto. La lectura misma proporciona algunas claves para la comprensión de las palabras desconocidas por el lector, aunque se ha comprobado que los lectores no obtienen demasiado aprendizaje de la mayoría de las palabras desconocidas que encuentran.

La investigación reciente ha puesto de relieve la importancia de la base de conocimientos con la que los sujetos abordan la lectura de un texto. Estos conocimientos se relacionan tanto con la estructura textual presentada como con los contenidos tratados y ambos contribuyen, de manera independiente, al logro de la comprensión. El conocimiento del contenido tratado, que incluye el dominio de un vocabulario básico del tema se complementa con el conocimiento de las formas lingüísticas del texto, que incluye información acerca del género y los contextos de comunicación.

El **monitoreo** de la comprensión es la habilidad para evaluar el proceso y los resultados de la atribución de significado a lo leído. Este



proceso metacognitivo presenta un mayor desarrollo entre los lectores expertos y se ha demostrado, a través de los estudios de intervención realizados, que su aprendizaje permite mejorar el nivel de comprensión.

Además de los aspectos antes mencionados, el dominio lector incluye el desarrollo de destrezas relacionadas con el reconocimiento de palabras:

- **La comprensión del principio alfabético**, es decir, de la forma en la que los sonidos del habla se representan a través de las múltiples combinaciones de un número limitado de signos gráficos, en todas las lenguas alfabéticas, entre las que se incluye el castellano.
- **El establecimiento de la correspondencia entre los fonemas**, las unidades sonoras de menor tamaño, **y los grafemas** que los representan gráficamente es el proceso en el que se basa la decodificación del texto. La relación entre el resultado de la decodificación y la información léxica disponible permite reconocer las palabras leídas.
- **El reconocimiento visual de palabras**: la decodificación se facilita a través del reconocimiento visual de palabras que se



hacen frecuentes a través de la práctica de la lectura. Este reconocimiento visual es un componente importante en el grado de fluidez de la lectura, aumentando la velocidad y disminuyendo el esfuerzo requerido en la tarea de reconocimiento, lo que permite que los recursos cognitivos del lector se concentren en la tarea de comprensión.

La identificación de palabras impresas ha sido considerada tradicionalmente como una destreza cuyo dominio se alcanza al inicio del aprendizaje formal de la lectura, sin embargo, continúa siendo una tarea compleja para los lectores expertos. La identificación ortográfica se inicia con un procesamiento visual de las formas de las letras que forman una palabra, un proceso al que rápidamente se suman los procesos de decodificación fonológica, a través de los cuales se realiza la correspondencia entre las letras impresas y los sonidos del lenguaje, especialmente los fonemas, que son las unidades fonológicas más pequeñas en la audición y la producción del habla.

Se ha observado que los lectores expertos desarrollan un conocimiento de la correspondencia posible entre los patrones ortográficos y la pronunciación de las palabras y una sensibilidad, basada en la experiencia, de la frecuencia relativa de las palabras impresas y de sus partes.



La decodificación fonológica opera en conjunto con la atribución de significado y además de contribuir a la identificación de las palabras, favorece la comprensión y la recuperación de los textos leídos recientemente.

Los lectores expertos se diferencian de los inexpertos en la eficiencia con la que recurren al contexto de lectura para la interpretación correcta del significado de una determinada palabra dentro de una frase, aunque esta habilidad no implica que se produzcan saltos dentro del texto leído. En un nivel lector avanzado, los sujetos decodifican la mayoría de las palabras que contienen los textos, entre 50% y 80% del total, pero la atención al contexto reduce el tiempo dedicado a cada una de ellas. Los lectores inexpertos, en cambio, utilizan el contexto de una manera menos eficiente, como una clave para la decodificación.

La **experiencia** favorece la adquisición de la automaticidad en el proceso de identificación de palabras y parece constituir una fuente importante de conocimiento léxico-ortográfico para la lectura. Los procesos de decodificación fonológica y de procesamiento léxico-ortográfico están correlacionados, sin embargo, cada uno aporta de manera independiente a la lectura.

Existen dos tipos complementarios de conocimiento que se superponen en el proceso de identificación de palabras. Uno de ellos



es el conocimiento de la estructura fonológica de las palabras y de la forma en la que las unidades ortográficas las representan. El otro se desarrolla a partir de la experiencia de la lectura de palabras escritas.

Los aspectos previamente descritos, relacionados fundamentalmente con el proceso de decodificación, han sido el foco más importante de investigación de las décadas recientes en la alfabetización temprana. Este sesgo en la investigación se ha traducido en la creación de una serie de instrumentos de evaluación y de programas de enseñanza para los niños menores de seis años que se centran en la adquisición de destrezas de procesamiento fonológico y en el conocimiento del alfabeto.

El **dominio lector** no es solamente una cuestión técnica de conversión de las letras en sonidos que se unen para formar palabras y frases. En esta perspectiva existe el riesgo de perder de vista que la capacidad de extraer significado del texto, el propósito de la lectura, se basa en el desarrollo del lenguaje oral, el conocimiento del área de contenido abordado en el texto y de las características de los textos mismos.



## Perfil evolutivo del desarrollo lector entre 0 y 4 años: indicadores de dominio de sus componentes a través de la infancia temprana

Desde sus primeros días de vida, los niños interactúan con un entorno alfabetizado en el que los textos escritos están presentes en formatos diversos y son utilizados con distintos fines. A partir de estas experiencias, los estudios han mostrado que los niños adquieren un conocimiento funcional de los componentes, productos y usos del sistema de escritura y de las formas en las cuales las actividades de lectura y escritura se relacionan y se diferencian del lenguaje hablado. En este proceso, ellos descubren la importancia y las funciones de la lectura y la escritura en la sociedad, en el marco más amplio de otros aprendizajes tempranos, que constituyen la base de su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

A partir de los resultados de la investigación reciente ha sido posible establecer la continuidad y el carácter social y cultural del dominio de la lengua escrita, superando las limitaciones de las concepciones previas que vinculaban su desarrollo a la maduración de algunos procesos, fundamentalmente perceptivos y psicomotores, que ocurrían al término de la edad pre-escolar. El logro de la llamada madurez escolar se consideró por muchos años como la base necesaria para que los niños pudieran beneficiarse de la enseñanza formal de la



lectura y la escritura. Esta concepción ha sido progresivamente superada a lo largo de los últimos treinta años, en la medida en que la investigación ha permitido configurar un panorama coherente de los variados componentes de la alfabetización emergente y de la forma compleja en la que interactúan y se influyen recíprocamente.

Los avances progresivos observados a través de la edad son la base a partir de la cual se han propuesto una serie de fases en la evolución de la lectura y la escritura, desde la primera infancia. Sus autores enfatizan su carácter de marcos de referencia para la observación y el apoyo de los niños en el dominio progresivo de las destrezas y los conocimientos relevantes para la lectura y la escritura. No se trata, por lo tanto, de una secuencia de etapas que siguen un orden pre-establecido y mutuamente excluyente, en las cuales es posible asignar a cada niño o niña, en función de su edad y de los conocimientos y las destrezas de que dispone. El proceso que siguen los niños en su apropiación de la alfabetización puede ser descrito como una resolución de problemas, que se inicia con la distinción entre el dibujo y la escritura y avanza hacia una comprensión progresiva de lo que la escritura representa.

Los niños avanzan a ritmos distintos y a través de aproximaciones diversas en este proceso. La experiencia muestra que un niño puede desempeñarse en uno de los niveles descritos dentro de



este continuo, cuando lee o escribe con un determinado propósito y cuenta con determinados recursos, entre los que se incluye el tipo de apoyo que recibe de parte de un experto o a través de la colaboración con otros niños, en una tarea compartida. Su desempeño puede ser muy diferente si estas condiciones varían, poniendo en evidencia la complejidad del proceso lector.

Esta base de conocimientos ha fundamentado la elaboración reciente de los estándares para la educación temprana en diversos países, los que han sido definidos como: “Afirmaciones que describen las expectativas para el aprendizaje y el desarrollo temprano de los niño a través de diversos dominios: salud y bienestar físico, bienestar emocional y social, enfoques de aprendizaje, desarrollo del lenguaje y de los sistemas simbólicos y conocimiento general del mundo que los rodea” ([www.ccsso.org](http://www.ccsso.org) 2005). A pesar de las diferencias en la denominación y la organización existentes entre las distintas propuestas y en el rango de edades y los tramos dentro de éste, en todas ellas se incluye el desarrollo de la alfabetización temprana, un hecho que pone de relieve el reconocimiento amplio de su importancia dentro del desarrollo infantil.

La mayor sofisticación de los métodos de investigación del comportamiento de los recién nacidos y de la forma como evoluciona durante los primeros meses de vida, ha permitido obtener un



panorama mucho más amplio de las capacidades con las que cuentan y de las condiciones que favorecen su desarrollo. Entre ellas está su **predisposición a atender selectivamente a características específicas de su entorno**, las que han sido identificadas como dominios privilegiados (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Uno de estos dominios es la **información lingüística**, que demuestran preferir a otro tipo de estímulos, con una clara preferencia por escuchar palabras a los 4 meses de edad en lugar de otra clase de sonidos.

En esta edad temprana los niños aprenden a prestar atención a la entonación y al ritmo del lenguaje y hacia los 6 meses muestran su habilidad para distinguir algunas de las propiedades que caracterizan el lenguaje de su entorno inmediato.

Entre **el nacimiento y los 6 a 8 meses de edad**, en un entorno en el que los adultos atienden a las manifestaciones infantiles y las extienden a través de actividades compartidas, se observa un creciente interés en la voz humana y una distinción de las voces familiares de otros sonidos. Estas manifestaciones pueden observarse a través de los movimientos de la cabeza que se gira hacia ellas y a una actitud de atención activa de todo el cuerpo hacia los rostros y las voces. En este período y siempre que existan las condiciones favorables descritas, puede observarse el progreso que experimenta el lenguaje expresivo a través de distintos tipos de llanto y de balbuceos, que se combinan con



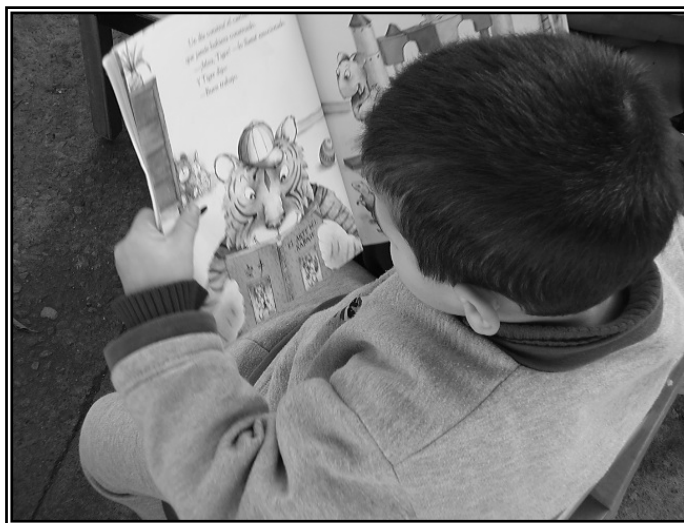
movimientos de las manos, las piernas y el cuerpo. Estas expresiones permiten reconocer distintas necesidades y estados: hambre, placer, sorpresa, interés. A través de estas capacidades, los niños muestran su interés en los objetos que los rodean, entre ellos en los libros y en las imágenes que éstos contienen, si es que tienen acceso a ellos en su entorno cotidiano. En estas situaciones es posible observar una motivación intrínseca temprana hacia el aprendizaje y la comprensión. Todos estos avances dependen, en parte, de la actividad que los mismos niños inician, pero requieren del apoyo y la guía de los adultos para el logro de una exploración más compleja y amplia.

Alrededor de los **8 a 10 meses**, comienzan a representar, de manera selectiva, las combinaciones de sonidos que son relevantes dentro de su lengua materna, mientras las otras van siendo progresivamente eliminadas de su repertorio. Estos rasgos ponen de relieve la importancia crítica del entorno social como apoyo y guía para el aprendizaje temprano.

El lenguaje comprensivo y expresivo muestra importantes avances entre los **8 y los 18 meses**, que se evidencian en la comprensión de órdenes simples, relacionadas con sus actividades cotidianas, la producción de las primeras palabras y de gestos expresivos que les permiten participar activamente en la interacción con otros. El acceso a diferentes tipos de textos y la lectura compartida



con los adultos es una oportunidad para el desarrollo de un interés en estos materiales y en estas actividades, que se manifiesta en este período a través de la observación y la atribución de significado de las imágenes, una actitud de atención y placer en la lectura compartida. Las niñas y los niños exploran espontáneamente los libros, los entregan a los adultos y solicitan que se les lea.



Si cuentan con materiales de escritura los utilizan activamente, haciendo marcas sobre papel o sobre cualquier superficie a su alcance.

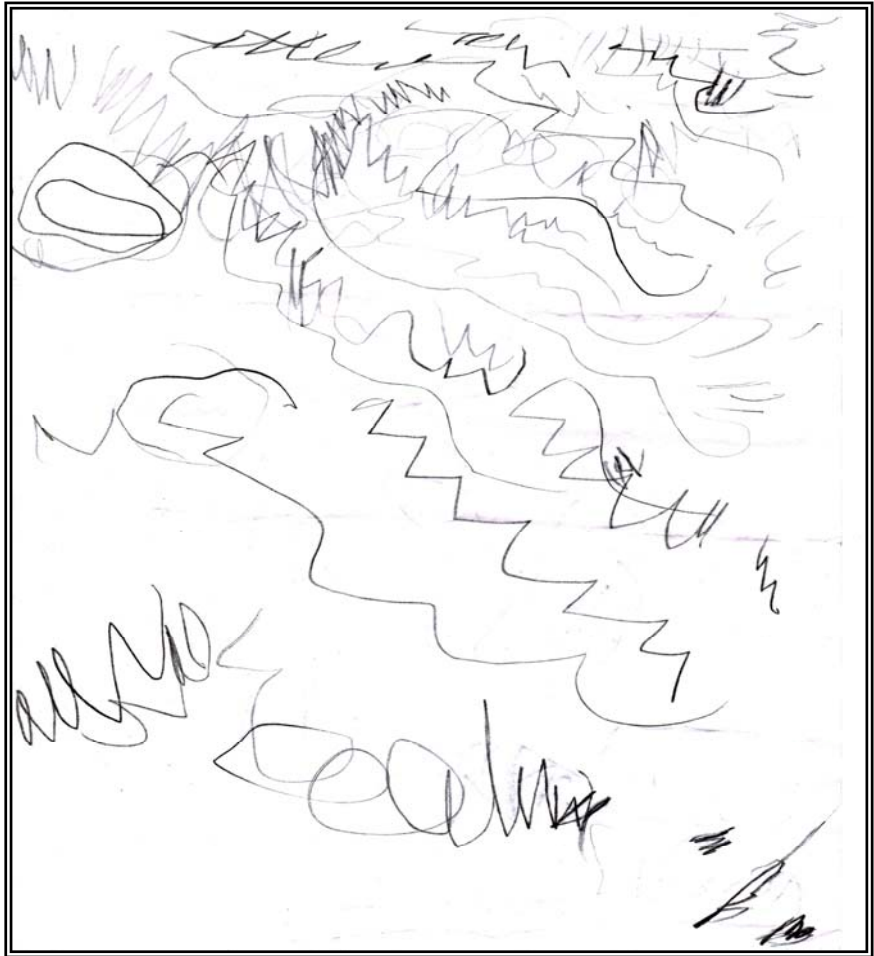
Todas estas habilidades presentan avances en amplitud y complejidad en el **segundo y el tercer año de vida** en las que es posible identificar una atención particular de las niñas y los niños a los diversos materiales impresos que existen en su entorno cotidiano, una toma de

conciencia de que ellos presentan ciertas características que demandan una atención y un uso determinado de parte de las personas, que ellos observan en los adultos y que constituyen modelos de referencia para su propia conducta, sea de manera independiente o compartida. Estas son las características propias de la fase Conciencia y Exploración (IRA/NAEYC, 1998).

Los niños son capaces de seguir y realizar indicaciones verbales que incluyen dos actividades. Por ejemplo: Toma el libro y guárdalo en la caja. Demuestran comprender y utilizan los nombres de las personas, las acciones y los objetos de su entorno familiar, incluyendo los libros y otros materiales impresos, acerca de los cuales responden y realizan preguntas simples. Memorizan frases de canciones, rimas y relatos, participan en juegos verbales.

Interactúan con los libros como lectores, demostrando su interés y su conocimiento de las características específicas que presentan, al manipularlos de una manera adecuada. Identifican algunos logos en los envases que se usan habitualmente en su entorno. Estos avances en relación a la lectura, también se observan en sus actividades de escritura emergente. Comienzan a asignar un significado a sus grafismos y a producir algunas formas semejantes a letras, organizadas de una manera convencional, como puede observarse en la reproducción de una carta de una niña de 2 años:





En esta producción infantil es posible reconocer un nivel de conocimiento básico de algunas de las características relevantes de la lengua escrita, en las formas semejantes a letras, que evidencian un conocimiento del sistema de representación alfabética; en la distribución de estos signos en la página, que corresponde, de una



manera rudimentaria pero suficientemente clara para el observador, al formato de una carta y también en el tipo de texto creado, una carta para la mamá, que evidencia una comprensión de la capacidad de comunicar mensajes de la escritura. El resultado de esta actividad, como muchos otros realizados durante este período temprano, puede pasar desapercibido por los adultos, si no existe un marco de referencia comprensivo que permita identificarlos como hitos relevantes en el proceso de dominio de la lengua escrita. En la actualidad, muchos adultos clasifican estos intentos, más bien, como una evidencia del desconocimiento y la falta absoluta de habilidad para la lectura y la escritura que caracterizan esta etapa, sin reconocer su valor como antecedentes relevantes del avance de un proceso evolutivo y como predictores del aprendizaje posterior. A partir de este ejemplo, es posible analizar los diversos avances que los niños demuestran en esta fase inicial.

Los estudios del desarrollo del lenguaje demuestran cómo las capacidades biológicas de los niños son activadas por su entorno. Estas capacidades permiten que los niños logren un lenguaje fluido alrededor de los **3 años de edad**, si cuentan con oportunidades para acceder y practicar el lenguaje de una manera activa. Si no existen estas condiciones o su participación se limita a la observación, como ocurre frente al televisor o a un aparato de radio, estas capacidades no



se desarrollan plenamente (Brandsford, Brown y Cocking, 2000). Las destrezas y las actitudes que los niños pueden desarrollar en relación a la lectura y la escritura durante sus primeros años de vida sólo serán posibles si estas actividades y recursos están incorporadas en su entorno cotidiano, en las actividades de los adultos y en las actividades compartidas con los niños.

La curiosidad de los niños y su persistencia como aprendices motivados por alcanzar una mayor comprensión y un mayor dominio de su entorno, no se desarrolla en el aislamiento, sino en el marco de su participación en las actividades que ocurren en su **entorno social y cultural**. Los antecedentes aportados por la investigación acerca de las características del entorno educativo que favorecen el desarrollo de la alfabetización temprana, son analizados en relación a cada uno de sus componentes, en los capítulos posteriores.

El aprendizaje de la lectura y la escritura requiere de una atención consciente hacia las características del lenguaje oral, que se dominan inicialmente de una manera inconsciente y se automatizan progresivamente durante los primeros años de vida. La calidad del entorno educativo durante los tres primeros años de vida aporta la base para el desarrollo de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión. La observación cuidadosa de las conductas infantiles ha permitido documentar el desarrollo precoz de la atención y la



exploración activa de los diversos aspectos del lenguaje oral y escrito que realizan los niños como parte de su comprensión y dominio de la realidad física, social y cultural de su entorno.



La toma de conciencia y la consiguiente exploración de la lengua escrita, permite a los niños avanzar en el conocimiento de las características de este sistema de representación, como la organización de izquierda a derecha y en líneas ordenadas desde la parte superior de las páginas. Un avance importante de esta primera fase es la comprensión del carácter comunicativo de los signos gráficos, el que se manifiesta inicialmente a través de los balbuceos que suelen acompañar la exploración de diversos tipos de textos. Estos balbuceos



se convierten en esta fase en palabras y frases que demuestran que los niños logran comprender muy tempranamente en su desarrollo que el texto contiene información y que se trata de una información específica. En estos progresos es posible observar el carácter integrado de la adquisición de los distintos componentes de la lectura, dado que el progresivo conocimiento de las unidades que componen el continuo del habla se apoya en la toma de conciencia de la forma en que éste se representa en los textos escritos, con determinadas agrupaciones y separaciones entre los signos.

Se observa también un progreso inicial en el desarrollo de la conciencia fonológica, a través de la atención hacia los sonidos iniciales y las rimas entre las palabras y a la producción de aliteraciones y rimas, como una forma de exploración lúdica de estos rasgos del lenguaje.

Se desarrolla progresivamente la capacidad de interactuar con distintos tipos de texto, incluyendo los logos comerciales que forman parte en su entorno familiar, cuyo significado comprenden a partir de sus conocimientos previos. La observación del juego dramático infantil aporta evidencia de los progresos alcanzados en la comprensión de la función social de la escritura en sus diversos formatos: informativos, narrativos y otros.



Muchos niños y niñas desarrollan un conocimiento rudimentario de la forma diferente en la que los textos de distinto tipo están organizados, demostrando esta comprensión incipiente de las estructuras textuales en sus actuaciones espontáneas o como respuesta a las preguntas de un adulto acerca de su contenido. Todos estos avances influyen en el desarrollo del vocabulario y de los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos del lenguaje, en un proceso de influencia recíproca, ya que los avances del lenguaje también contribuyen al desarrollo de la conciencia fonológica y de la conceptualización de lo impreso.

Estas actividades requieren de materiales apropiados y del apoyo, la guía y el reconocimiento de los adultos, por lo que tampoco se incorporarán al repertorio de conocimientos y destrezas de los niños si no existen estas condiciones en el entorno educativo cotidiano, tanto en el ámbito familiar como en el programa educativo en el que participen. Todos los niños experimentan en algún grado con materiales escritos en su entorno cotidiano y es a través de estas experiencias y en la medida que ellas se hacen parte de su evolución psicomotriz, emocional, social y cognitiva, que se consolida esta primera etapa.

A partir de los avances alcanzados a través de la atención y la exploración incipiente de la lectura y la escritura durante sus primeros



años, los niños comienzan a relacionarse con la lectura y la escritura con una nueva actitud, que corresponde a la fase Lectura y Escritura Experimentales.

Es posible identificar un cambio en la actitud de los niños a medida que avanzan en el dominio y la comprensión de la lengua escrita. Este cambio se describe como la adopción de una **actitud experimental**, que aparece relacionada con un mejor conocimiento de las características de la lengua escrita y una progresiva toma de conciencia de sus propias limitaciones como lectores y escritores. Consecuentemente, su aproximación a la lengua escrita se hace más tentativa y reflexiva, manifestándose los primeros indicios de un conocimiento metacognitivo en su actuación, demostrando que estos procesos se inician tempranamente y que no emergen completamente desarrollados al término de la infancia.

Niños y niñas progresan notablemente en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas, demostrando su capacidad para seguir indicaciones verbales secuenciadas, pero que no están necesariamente relacionadas entre sí, como por ejemplo: “Sácate el abrigo y ayúdame, por favor, a ordenar las sillas”. El desarrollo de sus habilidades expresivas les permite participar progresivamente en conversaciones que giran alrededor de un tema específico, como relatar alguna actividad en la que participaron, a través de frases de tres o cuatro



palabras. En estas actividades incorporan palabras nuevas a su vocabulario y comienzan a utilizar formas gramaticales más complejas, como por ejemplo, los pronombres personales y los tiempos pasado y futuro. Pueden participar activamente en canciones, rimas y relatos que incluyen juegos verbales, a través de las cuales progresan sus habilidades de procesamiento fonológico.

Los padres y los educadores que comprenden la importancia de estas manifestaciones tempranas, reconocen los avances implícitos presentes en las situaciones en las que los niños imitan a los adultos en la forma de interactuar con diversos tipos de documentos impresos: libros, periódicos, folletos, avisos u otros; que actúan como si leyeran, acompañando estos gestos con verbalizaciones más o menos inteligibles y que realizan diversas marcas gráficas a las que atribuyen un significado.

Esta clase de conductas no siempre se origina en las acciones iniciadas por los mismos niños, sino que ocurre a partir de las conductas observadas en los adultos, que despiertan su curiosidad y los llevan a mostrar su interés a través de preguntas y comentarios alusivos. La ausencia o la severa limitación de las prácticas de lectura y escritura de los adultos cercanos influirá en la frecuencia de estas reacciones, al igual que una respuesta de parte de los adultos que no contribuya a reforzar y a ampliar el grado de conciencia y la calidad



de la exploración realizada por los niños en un momento dado. Es frecuente observar situaciones en las que los niños manifiestan su interés y su curiosidad por las características de los avisos expuestos en los espacios públicos, las que llaman su atención de diversas formas, sin que los adultos que están a su cargo respondan a sus requerimientos de una manera sensible y orientadora.

Estas manifestaciones pueden ser también iniciadas por los adultos, llevando a los niños a prestar atención a determinadas características del lenguaje oral y a su relación y sus diferencias con el lenguaje escrito. Mostrar la correspondencia entre las palabras y los textos escritos, las formas de interacción con el material impreso: los títulos, las portadas, el orden de la lectura a través de las páginas y su relación con los textos gráficos incluidos en ellas, son maneras a través de las cuales los adultos promueven, muchas veces de manera inconciente, el desarrollo de la lectura en esta primera fase.

La mayoría de los padres que tienen un mayor nivel educacional realizan con una frecuencia mayor estas actividades, con diversos fines, como entretención o como fuente de información, están más abiertos a reconocer y valorar estas actividades en los niños y a promover actividades de lectura y escritura como parte de las actividades compartidas diariamente con ellos. Un número importante de los padres con un bajo nivel de escolarización, no se involucra con



frecuencia en actividades de lectura y escritura en su vida cotidiana, las que les plantean dificultades que ellos mismo no llegaron a superar durante su vida escolar, no están conscientes de la importancia de estas manifestaciones tempranas ni tampoco de su capacidad para promoverlas como agentes educativos. Estas actitudes pueden ser reforzadas por los educadores profesionales y técnicos que atienden a la población infantil de menores recursos, como se plantea en el capítulo que analiza la influencia de los factores familiares en la alfabetización temprana.

Es importante señalar que estas condiciones describen las tendencias generales de la población infantil estudiada, que han sido observadas por los investigadores. Ellas no permiten predecir el desarrollo individual de todos los niños que se agrupan en estas categorías. Una cantidad importante de niños y niñas de familias de escasos recursos aprende a leer y a escribir con éxito, a pesar de las circunstancias difíciles de su desarrollo, en tanto que una parte de quienes crecen en condiciones adecuadas de salud y de educación, no alcanzan los aprendizajes esperados.

Los niños demuestran comprender que las palabras están compuestas de letras, conocen y pueden escribir algunas letras de su nombre y pueden también establecer una correspondencia entre algunos sonidos y letras. El interés temprano en la lectura y la escritura



de su propio nombre hace de éste una fuente muy valiosa para un aprendizaje significativo desde sus inicios. Así, la letra inicial de su nombre suele ser una de las primeras letras del alfabeto que cada niño conoce. Se ha comprobado que la escritura del propio nombre tiene un desarrollo más temprano que otras tareas de producción escrita.

Este interés se extiende a los nombres de las personas cercanas, las que se constituyen en una fuente importante de aprendizaje de las letras del alfabeto, que se inicia con las vocales.

Se observa un mayor conocimiento de la forma en que ocurren la lectura y la escritura, a través de una correspondencia entre letras y sonidos, que procede de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo en la página. Los niños muestran un interés sostenido en las actividades de lectura y escritura, ensayando y evaluando sus progresos en diferentes actividades de juego, individuales y compartidas con otros niños y con adultos. Este mayor control sobre su propio aprendizaje los lleva a preguntar a los adultos para resolver problemas específicos de lectura y escritura, preguntando cómo se escribe una determinada palabra, o a monitorear su propio desempeño, verificando si se entiende lo escrito o si está correcto. El reconocimiento y la escritura del alfabeto puede avanzar durante esta etapa hasta abarcar el total de las letras que lo integran, aunque muchos niños conocen sólo un número limitado de ellas y sus textos combinan letras y formas



semejantes a letras. Las actividades de lectura y escritura compartidas, en las cuales los adultos promueven el diálogo y el procesamiento metacognitivo, favorecen la construcción de una comprensión más compleja de las narraciones y los textos informativos. Desarrollan habilidades para plantear preguntas, hacer inferencias y predicciones, recordar detalles y establecer conexiones entre la información presentada, su propia experiencia y la información obtenida en otros libros.

Su actitud experimental se manifiesta en una mayor conciencia de la estructura de los diferentes textos compartidos: narraciones, poemas y textos informativos. Este conocimiento aparece en sus intervenciones durante las actividades de lectura compartida y también en sus producciones escritas, en las que es posible observar que la organización del texto se intenta adecuar al tipo de texto que corresponde. Los dibujos que acompañan los textos realizados son coherentes con la información verbal presentada y los niños explican su contenido y la forma como han utilizado estos recursos simbólicos para comunicar un determinado mensaje.

Un comportamiento característico de esta fase experimental en el desarrollo de la alfabetización es su interés por aplicar las reglas de la escritura de una manera correcta, el que los lleva a relacionar sus conocimientos acerca de las letras y de su correspondencia con los



sonidos de una manera sistemática y a preguntar a los adultos para verificar si el resultado corresponde a sus expectativas. Fomentar estas preguntas y atender a ellas es una forma de apoyo efectivo para el desarrollo de la autorregulación y del interés de los niños en el lenguaje. Se sugiere escuchar y mirar a los ojos al niño durante estas situaciones de diálogo, extendiendo sus expresiones verbales y planteando preguntas abiertas que lo animen a ampliar sus explicaciones, más que a dar una única respuesta correcta. El apoyo no debe centrarse en la corrección de los errores sino en la presentación de los modelos adecuados y en un énfasis en los logros alcanzados, destacándolos como una evidencia de los nuevos aprendizajes y de la disponibilidad de nuevos recursos para abordar los objetivos propuestos.



## Promover la lectura desde la primera infancia

La formación profesional de los educadores es el factor más importante para crear un contexto de enseñanza que haga de los libros un juguete preferido desde los primeros años de vida para los niños y niñas. El conocimiento de los distintos componentes de la alfabetización inicial y su evolución desde los primeros días de vida durante este período es un desafío para los educadores del siglo XXI. Este conocimiento es la base que les permite identificar las fortalezas y las dificultades que presentan los niños en este proceso y orientar las decisiones pedagógicas para promover su desarrollo.

Aprender a leer y escribir es un proceso que comienza tempranamente en la vida infantil, a través del uso de conductas de lectura y escritura genuinas, en el contexto familiar y en los centros educativos.

Lectura, escritura y lenguaje oral son procesos psicolingüísticos que evolucionan de manera interrelacionada y no secuencial, desde el inicio del desarrollo.

El proceso de alfabetización se desarrolla en contextos reales, a través de actividades significativas, dirigidas a resolver un problema y no como una actividad aislada.



Los niños aprenden la lengua escrita a través de una participación activa en su entorno: en actividades de lectura y escritura compartidas con los adultos y a través de sus propias producciones.

El proceso de alfabetización abarca un conjunto de estrategias, conocimientos y actitudes relacionadas con la lengua escrita y sus funciones sociales.

Las actividades de lectura compartida entre adultos y niños ofrecen un contexto adecuado para promover un desarrollo integrado de estas destrezas y conocimientos, en un nivel de complejidad lingüística y cognitiva que presenta una mayor continuidad con los aprendizajes escolares posteriores. La lectura compartida es un formato de interacción flexible, que implica compartir la actividad de leer distintos tipos de texto verbales y gráficos, con distintos grados de responsabilidad en el proceso. Los niños que no están familiarizados con esta actividad o cuando se introduce un texto nuevo a niños que han participado en lecturas compartidas previas, el adulto asume la mayor parte de las tareas que requiere la lectura de las imágenes y los textos verbales desde la portada y a través de cada página: lee, clarifica, describe y manipula el texto de la manera apropiada (Arriba/abajo; izquierda/derecha, portada y páginas siguientes, si corresponde). En este marco, anima a los niños a identificar las imágenes, predecir los contenidos verbales y relacionar estas



representaciones con su propia experiencia, sus sentimientos y sus intereses. El objetivo de esta estrategia pedagógica es promover el desarrollo de todos los componentes de la alfabetización descritos previamente, aunque en cada actividad específica de lectura compartida se destaque uno o dos de ellos: motivación, autorregulación, vocabulario, conocimientos específicos u otros. En la medida que un texto resulta familiar a los niños y niñas, asumen progresivamente una mayor responsabilidad en la lectura y el apoyo del adulto es menor. Es posible planificar lecturas compartidas con apoyo alto, medio y bajo.

Los estudios de intervención realizados especialmente en Estados Unidos, en los que se han incluido niños de origen hispano, han mostrado que la estrategia más efectiva para promover el desarrollo del lenguaje oral y la alfabetización temprana es la lectura compartida entre adultos y niños. Esta estrategia ha sido aplicada en los centros de educación infantil y en programas de intervención a nivel familiar. En el área de salud, se ha desarrollado un programa de lectura compartida en la familia a partir de los controles de salud infantil que ha tenido un impacto positivo en el lenguaje de los niños de escasos recursos en Estados Unidos y otros países.

Entre uno y cinco niños comparten la lectura de un texto, informativo, narrativo, poético, etc. con un adulto que guía y apoya la



exploración del material gráfico, las ilustraciones y la lectura del texto. Su aplicación favorece el desarrollo del vocabulario, el desarrollo del lenguaje descontextualizado y el conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto. Un uso efectivo de esta estrategia requiere de:

- a) Una selección de los textos fundamentada en los aprendizajes esperados y el desarrollo actual de los niños
- b) El desarrollo de la actividad a partir de una pauta planificada previamente.
- c) La guía de un experto en la adquisición progresiva de la estrategia a través de un proceso de coaching o acompañamiento. La lectura compartida es un apoyo de parte de los educadores hacia los niños, al iniciarlos en la alfabetización y la lectura, promover el desarrollo del lenguaje oral descontextualizado y el aprendizaje de conocimientos. La diferencia entre este método y la forma de lectura tradicional, es que al leer en voz alta, le estamos leyendo *a* los niños, durante la lectura compartida, leemos *con* los niños. El usar la lectura compartida, le permite al educador que los niños participen activamente en el proceso de la lectura. El educador



demuestra el uso de estrategias cognitivas y habilidades de lectura y apoya a los niños para que las aprendan, a través del traspaso progresivo de la responsabilidad en la actividad, en niveles sucesivos de complejidad.

Se practica el lenguaje comprensivo y expresivo en sus distintas dimensiones: pragmática, fonoarticulatoria, semántica y sintáctica, la conciencia fonológica, el conocimiento de lo impreso y el principio alfabético. Los niños aprenden también a desarrollar un sentido de relato y pueden predecir, no sólo la secuencia de la historia, sino también, el uso del lenguaje y la construcción del texto, en los sucesivos niveles de complejidad que plantea la lectura de textos. Esta estrategia favorece la adquisición de conocimientos temáticos y una actitud positiva hacia la lectura como fuente de entretenimiento y conocimiento. Este tipo de lectura, permite a los niños, comportarse como lectores. Al observar a un buen lector, aprenden a manipular un libro y a acceder al contenido impreso, en sus diversos formatos y desde diversos aspectos.

La lectura compartida tiene como un propósito fundamental promover el gusto por la lectura, en el marco de una actividad conjunta del adulto y los niños y niñas. Como plantea el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, se busca lograr que la lectura y los



libros adquieran mayor presencia y nuevos significados en la vida cotidiana de las chilenas y chilenos, de manera que se quiera leer y se lea como un ejercicio habitual y valorado.

### *Pasos en la organización de la actividad*

1. **Identificar los aprendizajes esperados** que se requiere trabajar y elegir un texto cuya lectura promueva su adquisición por parte de los niños. Proponer sólo uno o dos objetivos de aprendizaje, relacionados con el desarrollo del lenguaje, el conocimiento del medio natural y cultural, el desarrollo emocional y ético. Puede proponerse objetivos distintos para cada vez que se relea la lectura.
2. **Elegir lecturas compartidas** de géneros distintos: relatos, poemas, canciones, cartas, recetas, noticias y textos informativos, que tengan un texto verbal e imágenes que permitan promover el desarrollo del los niños.
3. **Organizar la ubicación espacial** de la actividad, de modo que cada niño del grupo pueda ver y escuchar el texto, ver las imágenes y participar del diálogo de una manera activa y en un contexto de cercanía física y emocional.



4. El educador debe **introducir el texto a través de las imágenes y de la escritura**. Esta introducción incluye la presentación de la portada, el título, el autor y el ilustrador, favoreciendo un diálogo sobre el tema y su vinculación con las experiencias, intereses y conocimientos previos de los niños.

El educador lee inicialmente el texto de cada página en voz alta, apuntando cada palabra, de preferencia con un puntero, para no obstruir el texto. Con voz audible, de manera expresiva y fluida.

5. **Dialogar sobre el texto de cada página**. Hablar sobre su significado o la intención del autor. Se puede relacionar el contenido con otras lecturas y compartir experiencias personales en relación a la lectura, para hacerla más significativa y participativa.
6. **Plantear los aprendizajes esperados**, por ejemplo, conceptos, estructuras gramaticales, sonidos, a partir de la lectura, ampliando su presentación a través de otros ejemplos. Si se trabaja el sonido f, por ejemplo, se puede destacar en el texto y luego pedir a los niños que nombren otras palabras que empiecen con f. Si se trabaja el concepto de tamaño (Grande y chico) pedir a los niños que identifiquen y muestren objetos



grandes y pequeños en el texto, en el entorno inmediato y en su experiencia previa.

7. **Promover clarificaciones de los términos presentes en el texto y predicciones en cada página**, es decir, anticipar lo que viene, de acuerdo a lo observado y leído.
8. **Resumir el texto al finalizar**, hacer inferencias y propuestas creativas a partir de la lectura.
9. **Volver a usar el mismo texto** para otras lecturas compartidas, ya que los niños disfrutan leyendo un material conocido, que les permite demostrar sus progresos.
10. Leer con fluidez, o **comprender la lectura** es un paso importante en la alfabetización, que entrega confianza, en vez de enfrentarse cada vez con un material nuevo.
11. **Extender la lectura compartida a otras actividades**; leer en grupos pequeños, entre niños, escribir, ilustrar gráficamente, cantar, dramatizar, hacer creaciones diversas: comidas, objetos u otros productos.



Los **objetivos de aprendizaje** abarcan las siguientes dimensiones:

- Desarrollo del interés por la lectura como una experiencia que estimula los sentidos y la imaginación, la creatividad y la vinculación con uno mismo y con otros, con la historia y la cultura.
- Desarrollo de las diferentes dimensiones del lenguaje oral: semántica, morfosintáctica, pragmática y fonológica.
- Desarrollo del conocimiento de la estructura de los diferentes tipos de texto: narrativo, instructivo, informativo, poético.
- Desarrollo del conocimiento temático en ámbitos de interés de los niños y niñas.
- Formación de actitudes positivas hacia las personas, la sociedad, la cultura y el medioambiente.
- Dominio del principio alfabético (correspondencia de sonidos y letras)
- Conocimiento de lo impreso (Direccionalidad, correspondencia, puntuación). La lectura es una habilidad aprendida, por lo que el niño debe ser directamente instruido en cómo se maneja un libro y cómo se examina el material impreso, tanto en su uso,



como en su forma. Conciencia fonológica (Identificación de sonidos semejantes y diferentes, rimas). Es una instancia para desarrollar este proceso de conocimiento metacognitivo, que tiene gran incidencia en la alfabetización y en la capacidad de leer y escribir.



## Ficha de cada texto para la lectura compartida

**Título del libro:**

**Autor:** nombre y antecedentes significativos personales y de la obra.

**Ilustrador:** nombre y antecedentes significativos personales y del trabajo gráfico.

**Tipo de texto:** narrativo, informativo, otro.

**Objetivos de aprendizaje:** Contribuciones posibles del texto al desarrollo de la alfabetización inicial (Decodificación y otras dimensiones del desarrollo (afectivo, social, cognitivo)

**Nivel y áreas posibles:** Rango de edad

**Primera y segunda lectura:** introducción al texto, desarrollo de actividades en la portada y de cada página (explicaciones, lectura, preguntas, diálogo basado en experiencias, términos y conceptos, predicciones y recuento)

**Actividades relacionadas:** juegos, creaciones, productos.

**Lecturas posteriores:** Nuevos focos y actividades.





Este documento destaca la importancia de la promoción y desarrollo de la **alfabetización inicial**, es decir, el aprendizaje de la lengua escrita que ocurre durante los primeros años de vida, antes de la enseñanza formal de la lectura y la escritura. En él se describen las etapas evolutivas del desarrollo lector y entrega orientaciones para promover la lectura desde la primera infancia.